Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta – katedra psychologie

Příběhy nadání - kvalitativní studie vývoje nadaných dětí

Tales of talent - a qualitative study of the development of gifted children

Ludmila Bártová

Druh práce: Bakalářská práce
Rok zadání práce: 2011
Vedoucí práce: Mgr. Jiří Mudrák, Ph.D

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci "Příběhy nadání - kvalitativní studie vývoje nadaných dětí" vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

Ludmila Bártová

Děkuji vedoucímu své bakalářské práce panu Mgr.Jiřímu Mudrákovi, Ph.D. za cenné připomínky a konzultace. Dále pak děkuji účastnicím tohoto výzkumu, které mi poskytly nezbytný materiál k této práci.

Abstrakt

Téma nadání a nadaných dětí je v současné době stále aktuálnější. Především na základních školách se v souladu s výzkumem značně mění přístup k nadaným žákům. Tato bakalářská práce navazuje na tento trend a zaměřuje se na specifické téma v této oblasti - na vývoj nadaných dívek v adolescenci. Práce je koncipována formou případové studie, jedná se tedy o hloubkovou analýzu, nikoli o plošné šetření. Cílem práce je zachytit, jaký význam má nadání pro nadané dívky, jak jej vnímají a jak se s ním chystají naložit ve svém budoucím životě.

Vzhledem k tomu, že zkoumané dívky jsou ve věku adolescence, budu se soustředit na způsob, jakým se jednotlivé respondentky vyrovnávají s problematikou hledání identity, která může být zvlášť u nich komplikovaná. Zároveň se budu zabývat faktory, kterými se nadané dívky specifikují. Empirická část vychází z výpovědí samotných dívek. To umožnilo zachytit jejich vlastní perspektivu svého nadání.

Abstract

At present, there is growing interest in the theme of giftedness and gifted children. Results of contemporary research prompt schools to implement big changes in attitudes and policies toward this group of students. The bachelor's thesis focuses on a specific topic in this area as it researches development of gifted girls in the age of adolescence. As the methodological background, the dissertation uses the form of case study. The main goal is to eximine how gifted girls perceive their giftedness, what it means for them and how they plan to use it in the future.

Because of the age of the respondents (examined girls), I will focus on an issue of attaining personal identity and examine, how girls face their problems during maturing. Besides this I will deal with some phenomena that are considered as typical in gifted girls. The empirical part is based on interviews with the girls which allowed me to approach and understand their subjective perspective on their giftedness.

Obsah

Úvod....6
I. Teoretická část....7
1. Nadání....7
1.1 Pojem nadání....7
1.2 Faktory podílející se na rozvoji nadání....9
Biologický pohled....9
Sociální vlivy....9
Osobnost jedince, vliv psychiky....11
Faktor náhody....12
2. Nadané dívky a jejich specifika....13
2.1 Odlišnosti nadaných dívek od nadaných chlapců....14
2.2 Odlišnosti nadaných dívek od celkové dívčí populace....15
3. Možnosti vzdělávání nadaných dětí (dívek) v ČR....17
3.1 Mensa gymnázium....18
4. Teorie adolescence....19
4.1 E.Erikson, adolescence jako vývojový úkol....21
4.2 E.Spranger....22
4.3 J.Marcia....23
4.4 Adolescence z pohledu sociální psychologie a kulturní antropologie....24
4.5 Faktor biologie v dospívání....25
4.6 Teorie pole, adolescent v životním prostoru....26
4.7 Současná podoba adolescence....27
II. Praktická část....29
1. Výzkumný design....29
2. Metody....29
3. Zkušenost nadaných dívek se školou....31
3.1 Flexibilní chod školy....32
3.2 Rodinné klima školy....33
3.3 Vstřícný přístup učitelů a jejich nadšení pro předmět....33
3.4 Žáci ku žákyním ve výhodě....35
4. Demonstrace fenoménů typických u nadaných dívek....36
4.1 Sociální vztahy, potřeba přijetí?....36
4.2 Odmítavý postoj k soutěžení....37
4.3 Preference chlapeckých zájmů u nadaných dívek....40
4.4 Zjišťování nadání u dívek – dvojnásobná diagnóza....41
5. Identita....42
5.1 Vztah k sobě a ke svým schopnostem....42
5.2 Pozitivní vztah k rodičům a jejich vliv na dívky....46
5.3 Rozdílné hodnoty a cíle nadaných dívek....48
6. Diskuze....53
7. Závěr....56
III. Literatura....57
IV. Přílohy....60

Úvod

Tato práce byla započata v roce 2011 se záměrem věnovat se nadaným dětem a jejich specifickým životním příběhům. Tomu také odpovídá celkový název „Příběhy nadání – kvalitativní studie vývoje nadaných dětí“. Pro potřeby bakalářské práce je ovšem skupina nadaných dětí příliš široká. Během příprav jsem si tedy specifikovala užší skupinu (nadané dívky v adolescenci), které jsem se ve výzkumu věnovala.

Text je rozdělen na dvě hlavní části. V první části se věnuji teoretickým poznatkům, které udávají podklad pro výzkumnou část. Věnuji se zde především současnému pojetí nadání a různým teoriím vývoje dětí v adolescenci. V druhé (praktické) části popisuji provedenou studii nadaných dívek ve věku dospívání.

I. Teoretická část

1. Nadání

Výjimeční lidé se vyskytovali v průběhu dějin a vyskytují se stále napříč všemi kulturami. Společnosti k nim zaujímají různý postoj. V psychologii se začalo nadání systematicky zkoumat s rozvojem inteligenčních testů na počátku 20.století. Výzkumy se zaměřovaly na otázky vzniku nadání (kde se v jedinci bere), na strukturu nadání a škálu jeho druhů, dále na charakteristiku nadané osobnosti a její vývoj a na vlivy, které rozvoj nadání podporují či mu škodí. V minulosti se otvírala především otázka „nature versus nuture“, tedy zda je nadání dědičné nebo zda jej lze ovlivňovat působením prostředí. V současnosti se řeší spíše otázka vzdělávání, zda je lepší pro nadané dítě vzdělání separované či integrované a jaké metody vzdělávání jsou pro něj vhodné. Co si tedy odborníci představují pod pojmem nadání?

1.1 Pojem nadání

Nadáním rozumíme schopnost jedince podávat vysoké výkony v určité oblasti. Sternberg stanovil pět kritérií, které musí tato schopnost splňovat, aby byla označena za nadání: excelentnost (existence výjimečnosti), vzácnost (malý výskyt daného nadání mezi vrstevníky), produktivita (oblast nadání umožňuje tvorbu většího díla), demonstrovatelnost (schopnosti jedince musí být ověřitelné pomocí testů) a užitečnost (schopnosti jedince jsou využitelné pro něj nebo pro společnost) (Hříbková, 2009).

Výjimečných výkonů může dosahovat jedinec nejen v intelektových schopnostech, ale také v různých jiných oblastech, např. může být nadání hudební, výtvarné, pohybové apod. Takovému rozdělení říkáme horizontální klasifikace (Hříbková, 2009). Seznam jednotlivých schopností se pokusil vytvořit H.Gardner, ve své teorii mluví o sedmi relativně autonomních typech inteligence[1]. Patří mezi ně inteligence jazyková, logicko-matematická, prostorová, tělesně-pohybová, hudební, interpersonální a intrapersonální. (Gardner, 1999) Tento seznam nepovažoval Gardner za ukončený a časem se jej ještě pokoušel doplnit. I jiní psychologové se

1 Podle Gardnera není podstatné, zda se tyto schopnosti nazývají inteligencí, nadáním či jinak. (Hříbková, 2009)

pokoušeli doplnit další oblasti nadání, např. Goleman popsal emoční inteligenci. Vymezení těchto oblastí je ale sporné, těžko se vědecky dokazuje. Dočkal např. zužuje jejich počet na čtyři oblasti nadání (ty jsou ovšem širší než u Gardnera, skrývají se pod nimi konkrétnější oblasti zaměření jedince): intelektové, umělecké, pohybové a praktické nadání (Dočkal, 2005). Kromě horizontálního rozdělení může být ještě vertikální, podle něj se rozlišuje nadání dle intenzity. To se nejvíce používá u měření intelektových schopností.

Při definování nadání nesmíme opomenout rozlišení mezi potenciálním (latentním) nadáním a manifestovaném (projeveném) nadáním. Hříbková uvažuje o potenciálním nadání jako o geneticky daném předpokladu k dobrému výkonu, který se může a nemusí rozvinout. Zda jedinec svůj potenciál naplní, to závisí na sociálních podmínkách, na aktivitě osobnosti a na procesu učení. (Hříbková, 2009) Mudrák přistupuje k lidskému potenciálu (respektive výkonu) ze třech hledisek: 1) biologicky předurčený výkon, 2) výkon jako výsledek dlouhodobé intenzivní práce, 3) výkon daný převážně motivací jedince (jeho přesvědčením) (Mudrák, 2009). Specifický pohled na toto téma nabízí Dočkal. Potenciál jedince vnímá jako souhrn různých schopností, které se mohou kladně projevit v různých činnostech. Manifestované nadání dle něj tedy není předem dané: „Jednu a tutéž činnost mohou úspěšně vykonávat i lidé s částečně rozdílně zformovaným nadáním a naopak, jedno a totéž nadání umožňuje obvykle svému nositeli dobře vykonávat několik různých činností.“ (Dočkal, 2005, s.65)

Nadání tedy můžeme chápat jako konstrukt, na který působí mnoho faktorů. Mudrák poukazuje mimo jiné na to, že nadání v dětství hodnotíme podle úspěchu ve škole; to ovšem nezaručuje úspěch v dospělosti (Mudrák, 2009). Nadání se může objevit od narození nebo později v životě, může ale také zaniknout (Dočkal, 2005). Rozplynutí nadání ukázala mimo jiné studie L.M.Termana. Terman prováděl první longitudinální studii dětí s mimořádnými intelektovými schopnostmi (IQ ve Standford-Binetově testu inteligence měli nad 140). Značná část sledovaných dětí ovšem očekávání nenaplnila (Mudrák, 2009). Dnes se tedy již neptáme, zda existují jiné vlivy na nadání jedince než biologické (což se původně předpokládalo), nýbrž o jaké konkrétní působení se jedná.

1.2 Faktory podílející se na rozvoji nadání

Vnímáme-li člověka jako bio-psycho-sociální bytost, musíme také v jeho schopnostech hledat souvislosti mezi biologickými, psychickými a sociálními aspekty.

Biologický pohled

Výzkumy v oblasti biologie se týkaly např. rychlosti vedení nervového vzruchu (rychlejší vedení nervového vzruchu odpovídá vyššímu IQ jedince), sledoval se metabolismus korové glukózy (lidé s vyšším IQ mají nižší spotřebu glukózy, na řešení úkolu tedy vynakládají méně energie), také hladina testosteronu (nadané děti – chlapci i dívky - mají podle výsledků nižší hladinu testosteronu) a další (Hříbková, 2009). Velkým tématem jsou výzkumy mozku. Dnes již víme o rozložení funkcí pravé a levé hemisféry. Přesné funkce jednotlivých center v mozku jsou ale stále předmětem bádání. Výzkumy jsou založené především na sledování lidí, kteří mají poškozenou či odstraněnou (v důsledku nutné operace) určitou část mozku. Tímto způsobem bylo např. objeveno Brocovo centrum řeči či Wernickeova oblast. Rozsáhlé výzkumy prováděli také R.Sperry a M.Gazzaniga, kteří pozorovali pacienty s poškozeným corpus callosum[2] (Plháková, 2008).

Za geneticky danou složku nadání je považován všeobecný intelekt. Téměř všichni autoři jej zahrnují do svých modelů nadání. Důraz na genetickou složku kladl např. F.Galton, H.Eysenck nebo již zmiňovaný L.M.Terman.

Sociální vlivy

Do sociálního aspektu můžeme zahrnout veškeré vlivy prostředí. Výzkumy se zaměřily na oblast rodiny (výchovné styly, sociální status či vzdělání rodičů), oblast školy (vliv učitelů a interakce s vrstevníky) a na kulturní odlišnosti.

Na některé výzkumy týkající se rodin nadaných dětí upozorňuje např. Mudrák. Dle studie Rimm a Lowe závisí rozvoj nadání spíše na konzistentní výchově než na určitém výchovném stylu. Jiný výzkum poukázal na důležitou úlohu vztahu rodičů k dětem a jejich očekávání. Negativní vliv plynul z nezájmu rodičů nebo naopak z přílišného kladení důrazu na výsledky dítěte. Obecně pro rozvoj nadání je důležitá kvalita vztahů mezi rodiči i sourozenci a rodinné klima, které zajišťuje pocit

2 Corpus callosum je svazek nervových vláken spojujících pravou a levou hemisféru.

bezpečí a bezpodmínečné přijetí dítěte (Mudrák, 2009). R.C.Loeb a G.Jay v rámci výzkumu sebepojetí nadaných dětí zjišťovali i domácí a školní prostředí. Matky nadaných dětí uváděly oproti kontrolní skupině menší problémy s učením; ve výchově prosazovaly více nezávislost a verbální komunikaci (Loeb, Jay, 1987). Hříbková (2009) uvádí výzkum prováděný v Izreali E.Landauovou a K.Weissler. Výsledky poukázaly mimo jiné na korelaci IQ dítěte se socioekonomickým statusem rodiny, dále na vliv vzdělání matky a na názorech rodičů na nadání dítěte. Na vliv socioekonomického statusu ukazuje také Mudrák (2009). S výkonem v dospělosti koreluje téměř stejně jako měření IQ.

Podle Loeb a Jay (1987) obecně hodnotí učitelé nadané děti jako méně problémové ve všech oblastech; negativně hodnotili jen nadané dívky, které projevovaly mužské zájmy.[3] Hypotézy popisující vztahy nadaných dětí k vrstevníkům se liší. Navzdory představám o vyšší sociální izolaci nadaných dětí nebo naopak o vyšší oblibě mezi spolužáky nezjistili Rost a Czeschliková při výzkumu v Německu žádný rozdíl v sociální přizpůsobivosti mezi dětmi se stejným socioekonomickým statusem (Hříbková, 2009). Hříbková (2009) také uvádí výsledky Tannenbaumovy studie, ty poukazují na závislost obliby u spolužáků na dobrých sportovních výkonech (nezávisle na intelektovém nadání). Mudrák (2009) píše o několika fenoménech ve škole, které mohou narušit rozvoj nadání. Patří mezi ně např. zadávání nepřiměřeně obtížných úkolů (příliš snadné či příliš obtížné úkoly demotivují žáka), podobně také nedostatečná nebo přehnaná zpětná vazba. Riziko špatného vývoje nadání může způsobit nevyhovující školní klima, zaměření školy na jinou oblast zájmu dítěte apod. Mudrák také uvádí zajímavé výsledky z výzkumu Reis a McCoach. Podle nich mají na nerozvinuté nadání silný vliv negativní postoje spolužáků ke školnímu výkonu; až 70% studentů uvádělo tento důvod za hlavní příčinu jejich nezájmu o studium (Mudrák, 2009).

O kulturních vlivech píše ve své knize Hříbková. Vliv kultury na rozdílné chování a myšlení dokazují antropologické studie. Z hlediska kulturních studií je inteligence stanovená kulturou, upřednostňované myšlení závisí na konsenzu společnosti. „Inteligence tedy není 'předmět', jehož kvalitu lze přesně 'měřit' a jehož kvalita je jednou provždy biologicky daná, ale inteligence představuje schémata myšlení, která se mohou lišit v různých kulturách, jejich vznik je danou kulturou určován a slouží k účelné adaptaci na tuto kulturu“ (Hříbková, 2009, s.131).

3 Je otázka, zda tyto výsledky platí i v dnešní době.

Model nadání, který zohledňuje sociální aspekt (vliv prostředí), zkonstruoval F.J.Mönks. Použil k tomu Renzulliho teorii, v níž se nadání skládalo z 1) nadprůměrných intelektových schopností, 2) tvořivosti a 3) zaangažování v úkolu. Mönks k tomu doplnil tři body, které tvoří sociální podklad pro rozvoj nadání: 1) rodina, 2) škola a 3) vrstevníci. (Hříbková, 2009; Mudrák, 2009) Na rozvoj myšlení prostřednictvím správného působení kladl důraz L.S.Vygotskij. Jeho teorie zóny nejbližšího vývoje zdůrazňuje vliv dospělého při učení. Rodič nebo učitel musí předkládat dítěti úkoly s adekvátní obtížností a tím stimulovat jeho rozvoj. Myšlenky Vygotského byly objeveny se zpožděním, nicméně jejich význam přetrvává dodnes. V podobném duchu rozpracoval později R.Feuerstein svou teorii o zkušenostech zprostředkovaného učení (Málková, 2009).

Osobnost jedince, vliv psychiky

Názor, že jedinec sám může rozhodujícím způsobem ovlivnit rozvoj svého nadání či dosažení výborných výsledků v určité oblasti, zastává např. Ericsson (2005). Vychází z poznatků, že všichni sportovci s jakkoli velkým nadáním musí projít přibližně deset let intenzivní prací, aby dosáhli mezinárodních výsledků. Platí to i pro umělce, hudebníky, vědce apod. Ericssonova teorie klade důraz na vytrvalost jedince. Chce-li se člověk seznámit s nějakou činností, spokojí se obvykle s dosažením minimální společensky přijatelné úrovně. Člověk, který chce dosáhnout úrovně vyšší, si musí stavět stále nové náročnější cíle. To vyžaduje silnou motivaci. Dle Ericssonova výzkumu přistupují lidé, kteří dosahují vrcholných výkonů, k pravidelnému tréninku hravou formou a postupují vždy ke konkrétně stanoveným cílům (Ericsson, 2005).

O potřebné motivaci mluví více autorů. Dobrý výkon vzniká lépe při motivaci vnitřní (Pavelková, 2002; Hříbková, 2009, Mudrák, 2009). Pavelková vymezuje vnitřní motivaci k učení jako důsledek poznávacích potřeb. Žák se učí nějaký předmět proto, že ho zajímá (Pavelková, 2002). Vnitřní motivaci můžeme generalizovat na jakoukoli činnost (týká se nejen školního učení). Jedinec se věnuje např. hudbě z vlastního zájmu o ni. Podle Pavelkové (2002) můžeme vnitřní motivaci chápat také jako hledání příčin svého chování v sobě. Jedinec vidí sám sebe jako původce dění, není jen loutkou taženou vnějšími tlaky.

Kromě motivace vnitřní se autoři věnují motivaci výkonové, která je též

považována za důležitou k dosažení vysokého výkonu. Řada autorů ji zařadila do svého modelu nadání. Např. Feldhusen popisuje tyto čtyři hlavní složky nadání: 1) všeobecné intelektové schopnosti, 2) speciální schopnosti pro určitou oblast, 3) výkonová motivace a 4) sebepojetí (Hříbková, 2009). Podle Atkinsonové se výkonová motivace odvíjí od více či méně rozvinuté potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu (Pavelková, 2002). Podle toho se jedinec spíše snaží dosáhnout dobrých výsledků, nebo se spíše snaží uniknout výsledkům špatným. Pavelková (2002) k tomu uvádí faktory, které ve vývoji výkonové motivace hrají roli. Patří sem výkonová orientace rodičů, zkušenosti dítěte s úspěchem a neúspěchem a zkušenosti dítěte s odměnou a trestem.

Do psychických faktorů musíme také zařadit vlastní názor jedince. Podle Dweckové má na úroveň schopností vliv samotné přesvědčení o nich (Mudrák, 2009). Mudrák upozorňuje na důležitost interpretace zkušenosti jedincem. Ten by neměl vnímat působení druhých jako kontrolující, neboť to může vést k negativní reakci (Mudrák, 2009).

Řada výzkumů se snažila odhalit charakteristické vlastnosti nadaných jedinců. Vznikl tak seznam, typických rysů, které se u nadaných dětí vyskytují častěji. Výsledky těchto studií jsou ovšem pro mnohé problémy sporné. Ne všechny výzkumy dospěly ke stejnému závěru, je tedy možné, že jen přispívají k nepodloženým mýtům o nadaných dětech. Někteří autoři uvádějí jen minimální rozdíly v charakteristikách jedinců v rámci stejného socioekonomického statusu (Hříbková, 2009).

Faktor náhody

Kromě výše zmíněných třech oblastí lze při vývoji nadání uvažovat ještě o vlivu náhody. Do svého hvězdicového modelu nadání zařadil náhodu Tannenbaum. Nadání se podle něj skládá z pěti složek, jež musí být všechny přítomny alespoň v dostatečné míře: 1) nadprůměrná obecná inteligence, 2) speciální schopnosti (udávají směr zájmu), 3) neintelektové faktory (osobnost jedince), 4) vlivy prostředí (adekvátně stimulující výchova apod.) a 5) zkušenost šťastné náhody (Mudrák, 2009). Čtyři první složky lze do určité míry navzájem kompenzovat (např.nevhodné výchovné prostředí lze vykompenzovat vysokým potenciálem dítěte či jeho motivací a pílí), vliv náhody je ovšem nutný a nenahraditelný (Hříbková, 2009). K zařazení

náhody do modelu nadání dospěl Tannenbaum z retrospektivních studií významných vědců a umělců, téměř všichni popisovali v životě nějakou důležitou událost či setkání s člověkem, který je ovlivnil.

Náhodu můžeme chápat ale také v širším slova smyslu. Náhodný je v podstatě náš genetický potenciál, rodina, ve které vyrůstáme, lidi, které potkáváme apod. V tomto světle vidí náhodu např. Gagné, mluví o dvou vrzích kostkou při nichž se rozhodne o našich zděděných schopnostech a o rodičích, kteří nás budou vychovávat (Mudrák, 2009). Simonton pak definuje nadání jako „jev, který se zdá být zcela nekontrolovatelný a nepredikovatelný“ (Mudrák, 2009, s.87).

2. Nadané dívky a jejich specifika

Nadané děti nejsou jednolitou skupinou. Některé děti vyžadují speciální pozornost. Podle Juráškové (2006) sem patří nadaní jedinci s handicapem, dále jedinci se specifickými poruchami učení, podvýkonní nadaní, děti s ADHD, nadaní pocházející ze znevýhodněného socio-kulturního prostředí, jedinci s aspergerovým syndromem a nadané dívky. Hříbková (2009) ještě doplňuje skupinu jedinců s extrémně vysokým IQ a vysokými speciálními schopnostmi, dále nadané děti s postižením, děti předškolního věku a nadané adolescenty. U těchto dětí existuje větší riziko neodhalení jejich talentu, jeho nerozvinutí či zánik.

U nadaných dívek byly zjištěny typické fenomény, kterými se odlišují od nadaných chlapců nebo od běžné dívčí populace. Přičiny jejich odlišnosti se dnes hledají v ustáleném pohledu společnosti na ženy, ve výchovných přístupech a v roli, kterou zastávají ženy v rodině.[4]

K seznamu charakteristik nadaných dívek je nutno přistupovat s určitou rezervou. Chování jedince závisí na mnoha faktorech, není proto snadné vyčlenit takové charakteristiky, které závisí na přítomnosti nadání spolu s ženským pohlavím. Výsledky výzkumů v této oblasti tak mohou být zavádějící. Příkladem je již zmíněný spor, na který poukazuje Hříbková (2009), o postavení nadaného dítěte v kolektivu. Zatímco některé výzkumy popisovaly nadané děti jako oblíbené mezi vrstevníky, s dominantním postavením, jiné pokládaly nadané děti mimo třídní kolektiv, s

4 Původně se mělo za to, že dívky jsou obecně méně inteligentní než chlapci. Poté byl zájem přesunut k rozdílnému psychologickému profilu. Chlapci dominovali především v subtestech prostorové představivosti a kvantitativního myšlení, dívky oproti nim dosahovaly lepších výsledků ve verbálních subtestech (Hříbková, 2009).

problémy zapojit se.

2.1 Odlišnosti nadaných dívek od nadaných chlapců

Hlavní důvod, proč se dlouho uvažovalo o ženách jako méně inteligentních jedincích než jsou muži, spočíval zřejmě v dobrém sociálním přizpůsobení nadaných dívek (Hříbková, 2009). Jestliže tedy společnost od nich neočekávala lepší výsledky než od nadaných chlapců, pak tyto výsledky jednoduše nevykazovaly. Dnes již sice víme, že míra celkové inteligence je u dívek stejná jako u chlapců, nicméně některé pozorovatelné projevy dívek ukazují na stále přetrvávající kritický pohled společnosti.

Jurášková (2006) popisuje fenomén vyhýbání se úspěchu, kdy dívka raději odsune své schopnosti do pozadí, aby nenarušovala protichůdné představy okolí. Nejvíce lze tento jev pozorovat při porovnávání dívek a chlapců. Podobně popisuje Hříbková (2009) u nadaných dívek obavy z realizace svého potenciálu. To uvažuje především u matematicky nadaných dívek z důvodu přisuzování vyšších matematických schopností chlapcům.

U některých dívek bývá také pozorována snaha vyhnout se neúspěchu v extrémní situaci, což Jurášková (2006) označuje za syndrom velké podvodnice. Dívka je přesvědčená, že výkony, které vykazuje, nejsou její zásluhou. Má strach, aby se nepřišlo na tento „podvod“, proto se snaží sama zdokonalovat a zároveň své schopnosti před ostatními tají. Tím se dostává do bludného kruhu.

Shrneme-li výše uvedené jevy - větší sociální přizpůsobení, obavy z realizace svého potenciálu a zároveň stále nejistý pohled společnosti na nadané dívky, zjišťujeme, že není vůbec snadné nadané dívky v populaci vyhledat a rozpoznat. Z toho důvodu je u dívek častější tzv. dvojnásobná diagnóza než u chlapců (Jurášková, 2006). Dívka se primárně dostane do rukou psychologa nebo psychiatra z jiného důvodu, než je výjimečná inteligence. Na tu se přijde až posléze, nebo zcela náhodně.

Jedním z výrazných rozdílů mezi nadanými dívkami a chlapci je aspirační úroveň. Podle Hříbkové (2009) mají dívky v adolescenci nižší aspirace než chlapci. Může to souviset s konfliktností rolí, o které se ještě budu zmiňovat. Zajímavé je, že výkyvy v profesionálních aspiracích v adolescenci mají spíše nadprůměrně nadané dívky, než vysoce nadprůměrně nadané dívky.

S úrovní výkonu souvisí také motivace. Ta se podle Juráškové u chlapců a dívek liší. Chlapce motivuje jejich vlastní úspěch. Oproti nim se dívky neřídí vlastním výkonem, nýbrž reakcí a pochvalou z okolí. Dobré výsledky připisují chlapci svým schopnostem, kdežto dívky je přisuzují náhodě a štěstí. V důsledku toho dívky podceňují svůj potenciál. (Jurášková, 2006)

2.2 Odlišnosti nadaných dívek od celkové dívčí populace

Již byla zmíněna skutečnost, že v minulosti se nadání přiřazovalo výhradně mužům. Označení 'nadaná dívka' se asociovalo s negativním označením. (Hříbková, 2009) Dnes jsou odborníci i laická veřejnost na vědomé úrovni přesvědčeni o rovnoměrném rozložení nadání. Zaběhnuté stereotypy zůstávají ovšem v implicitní rovině dlouho skrz generace a působí nevědomky na člověka a jeho chování. V rámci hledání identity se dívka musí vyrovnat s tímto často nevědomým hodnocením okolí. Při nezpracování této skutečnosti hrozí dívce silné narušení jejího sebepojetí. Kerrová nicméně poukazuje na skutečnost, že dívka, která dokáže negativní stereotypy zpracovat a udržet si tak nadhled nad situací, získá určité osvobození - nezávislost a možnost věnovat se plně rozvoji svého intelektu a osobnosti (Hříbková, 2009). To se obvykle týká dívek s IQ vyšším 145.

Zajímavé zjištění přinesly výzkumy výskytu androgynie. U androgynní osoby se současně vyskytují mužské i ženské psychické vlastnosti. (Hartl, Hartlová, 2010) Podle výzkumů se androgymie objevuje u tvořivých jedinců, někteří psychologové ji pokládají za charakteristickou i pro nadané dívky (případně také pro nadané chlapce). Jurášková uvádí, že dívky především ve věku 11-14let upřednostňují např. autonomii, sebedůvěru nebo soutěživost, což jsou typické vlastnosti přisuzované mužům. Také Hříbková (2009) uvádí, že nadané dívky mají vlastnosti více podobné nadaným chlapcům, v adolescenci se ovšem jejich postoje mění, spolu s tím se mění jejich aspirace včetně dosahovaných výkonů v inteligenčních testech. Hříbková uvádí, že především matematicky nadané dívky ztrácí v průběhu adolescence zájem o obor. Tyto změny zcela jistě souvisí s obtížným hledáním identity v průběhu adolescence. Toto období je proto označováno za kritické. (Hříbková, 2009)

Jurášková (2006) mluví ve své knize ještě o dalších fenoménech typických pro nadané dívky. Tyto jevy se v zásadě mohou vyskytovat u všech dívek, z určitých okolních důvodů se dá ovšem předpokládat častější výskyt u dívek nadaných. Tímto

fenoménem může být sekundární satisfakce z úspěchu. Vyznačuje se utlumením své kariéry ve prospěch manžela a následným uspokojením z jeho úspěchu. Vzhledem k tomu, že u nadaných dívek předpokládáme šanci dosáhnout lepší kariéry, očekáváme také nutnost větší oběti při rozhodnutí se své kariéry vzdát. Oproti tomu můžeme postavit komplex perfekcionismu, který Jurášková také uvádí. Ten se vyznačuje snahou uspět ve všech rolích, které žena zastává.

Jeden z typických fenoménů se týká problematicky nezávislosti žen. Dívky si často přejí být do určité míry samostatné, umět vést nezávislý život. Mohou se pak intenzivněji věnovat svým zájmům a své kariéře. Zároveň ale mají skrytou touhu, aby se o ně někdo staral. Tento jev je také nazýván Popelčin komplex (Jurášková, 2006).[5] Ne u všech se tento konflikt projeví. Je sporné, zda se u nadaných dívek vyskytuje častěji.

Podobný konflikt můžeme vidět mezi mateřskou a profesionální rolí. Hříbková (2009) uvádí ve své knize výzkum spokojenosti nadaných žen prováděný P. Searsovou a A. Barbeeovou v roce 1977. Závěrem vyplynulo, že nezáleží na hodnotě, kterou si žena v životě zvolila jako přednější (rodina, kariéra nebo obojí), důležité bylo, aby si dívky včas dokázaly v sobě tuto konfliktnost rolí zpracovat. Musíme si uvědomit, že konfliktnost roli mateřské a profesionální není u dívek s průměrným nadáním tak výrazná jako u dívek nadaných. Důvody můžeme hledat jednak v jejich možnostech profesního rozvoje, které jsou často nižší než u nadaných dívek, nebo v tom, jakou hodnotu dívka přikládá rodinnému životu. Singly (1999) uvádí, že soudržnost a jednota v manželství je větší hodnotou pro lidi z nižších sociálních vrstev. Naopak muži i ženy z vyšších sociálních vrstev si více cení autonomie. Tyto konflikty zpracovává dívka v rámci hledání identity v období adolescence. Dalo by se proto říci, že hledání identity u nadaných dívek v adolescenci je náročnější proces než u dívek s průměrným nadáním.

Dalším uváděným specifickým znakem pro nadané dívky je queen bee syndrome[6] (syndrom včelí královny) (Jurášková, 2006). Tento fenomén se projevuje u žen zastávajících vyšší pozici v práci (případně v jiné sociální skupině). Vyznačuje se zvýhodňováním mužských podřízených a naopak znevýhodňování podřízených

5 Cinderella complex – Název vymyslel Colette Dowling. Popisuje ho ve své knize Cinderella complex: Women's Hidden Fear of Independence

6 Tento pojem poprvé popsali G.L.Staines, T.E.Jayaratne a C.Tavris v roce 1973. Některé navazující výzkumy ukazují, že syndrom včelí královny je důvod, proč je pro ženy více stresující pracovat pod vedoucí ženou než mužem.

žen. Když už se podaří ženě dostat se do manažerské pozice, shledává výhodnější mít podporu ze strany mužů. Jiné ženy by ji mohly konkurovat. Tento jev můžeme opět vztáhnout na všechny dívky. Rozdíl může být ve vyšším procentu nadaných dívek, které se dostanou do manažerských pozic, ve srovnání s procentem dívek celkové populace.

3. Možnosti vzdělávání nadaných dětí (dívek) v ČR

Nadané děti se začaly systematicky vyhledávat především v posledním desetiletí spolu s růstem vědeckých poznatků. V rámci určité popularizace péče o nadané děti vzrostl také zájem laické veřejnosti o metody ve výchově a vzdělávání. Důležitou legislativní oporou bylo uveřejnění vyhlášky z r. 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tento zákon definuje možné způsoby práce s nadanými dětmi.

Opatření mohou mít podobu „využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující vzdělávací potřeby těchto žáků“ (vyhláška č.73/2005Sb. §1, ods.3). Podle zmíněné vyhlášky lze s těmito dětmi pracovat buďto na základě individuálního vzdělávacího plánu sestaveného pro konkrétního jedince nebo za pomoci přeřazení do vyššího ročníku. Ředitel také může vytvářet skupiny nadaných dětí ze stejného ročníku i z různých tříd za účelem intenzivnějšího vzdělávání v určitém předmětu. Vyhláška č.73 byla obměněna roku 2011 vyhláškou č.147, pro nadané děti ovšem tato novela neznamenala významější změnu. Tento legislativní materiál tvoří základní rámec možností pro vzdělávání nadaných dětí. Naplňování zákona je ovšem ve skutečnosti často problematické. Formálně by nadané dítě na jakékoli základní škole mělo mít nárok na individuální vzdělávací plán.

Velkou roli v organizačních změnách škol a celkově ve změně jejich postojů k nadaných dětem hraje sdružení Menza. Tato organizace funguje na mezinárodní úrovni (založena roku 1946 v Oxfordu), v České republice byla založena roku 1989. Sdružení Menza nabízí spolupráci mateřským, základním, středním i vysokým školám. Pořádá školení, poskytuje materiály do výuky, organizuje herní kluby v jednotlivých regionech (internetové stránky Menza České republiky).

V zákoně jsou vypsány všechny typy speciálních škol, které mohou využívat

děti s různými typy postižení (zrakové postižení, sluchové postižení, školy pro děti hluchoslepé, logopedické školy, praktické školy, dále školy pro děti se specifickými poruchami učení a školy při zdravotnickém zařízení). Školy pro nadané děti zde však nejsou zařazeny. Založit takto vymezenou školu proto stojí značné úsilí. V České republice existuje jediné gymnázium pro nadané děti Menza gymnázium (původní název Buďánka), založené roku 1993 jako nezisková organizace. Tato škola je silně propojena se sdružením Menza ČR.

3.1 Mensa gymnázium

Pro tento výzkum byly vybrány dívky z Mensa gymnázia. Jedná se o jedinou střední školu, která se věnuje výhradně nadaným dětem. Představuje tak separovanou formu vzdělávání.[7] Škola je koncipována na osm let studia zakončených maturitní zkouškou. Sídlí na Praze 6, současnou ředitelkou je Mgr.Magda Kindlová. Škola propaguje vysoce individuální přístup k dětem. Nabízí řadu volitelných předmětů či zájmových kroužků díky kterým se žáci mohou profilovat již od prvního ročníku. Do nabízených volitelných seminářů (pro rok 2011/12) patří: Příprava na získání certifikátu z anglického jazyka, anglická konverzace 1 a 2, cesty za uměním, dějiny umění, dramatická výchova a grafický design. Pro starší studenty (účast studentů z prvního stupně je na dohodě s vyučujícím) se nabízí specializovanější semináře: Biologie, fyzika, historickogeografický seminář, dále seminář z chemie, z matematiky a kulturní antropologie. Pro maturitní ročníky (příp.pro septimu) nabízí škola tyto maturitní semináře: Biologie, dějepis, ekonomie, filosofie, fyzika, geologie, chemie, maturitní právo, psychologie, sociologie a zeměpis. (internetové stránky Mensa gymnázium)

Během studia mají žáci také možnost účastnit se různých soutěží. Nejen vědomostních, ale i sportovních či jiných. V loňském roce např. dostali dva žáci ocenění na celostátní přehlídce SOČ (středoškolská odborná činnost), tercie získala první místo v soutěži SAPERE – Vědět jak žít, další první místo dostala kapela v mezinárodní soutěži rockových kapel Emergenza, na prvním místě se také umístili

7 Podle Hříbkové můžeme výuku nadaných dětí pojmout čtyřmi způsoby, které jsou odlišné, ale které se dají navzájem kombinovat. Dva z nich se týkají stylu nabývání vědomostí; buď můžeme žákům nabídnout učivo v širší formě, probrat jej více do hloubky, nebo ho můžeme probírat větší rychlostí a předbíhat tím své vrstevníky. Další dva se týkají způsobu vyučování v rámci populace; žáci se vyučují buď hromadně (integrovaně), přičemž je kladen důraz na jednotlivce (mohou mít svůj individuální plán apod.), nebo se vyučují separovaně (Hříbková, 2009).

dva žáci na Mistrovství ČR ve skocích na trampolíně – synchronní dvojice atp.

4. Teorie adolescence

Výzkum je zaměřen na dívky ve věku dospívání. Toto období již bylo předmětem řady psychologických výzkumů. Vznikla také řada teorií o jeho průběhu. Souhrně nazýváme období dospívání adolescence, název je odvozen z latinského slovesa adolescere, tzn. vrůst do dospělosti. Někteří autoři od adolescence odlišují pojem puberta vytvořený z latinského slova pubertas, což znamená období mužství (Muuss, 1968). Puberta se týká pouze fyziologických změn a sexuálního dozrávání. Adolescence je širší pojem, zahrnuje celkový vývoj jedince. (Muuss, 1968) Ukončení adolescence značí podle Macka kritérium psychologické (dosažení autonomie), sociologické (přijetí role dospělého) a pedagogické (ukončení vzdělávání). Přesné vymezení hranic začátku a hlavně konce adolescence je problematické, přibližně můžeme za toto období považovat věk 10-20 let (Macek, 1999). Horní hranice se ale stále posouvá, v dnešní době se řada jedinců ve věku 20-25(30) let stále ještě nepovažuje za dospělé osoby.

Teorie adolescene vycházejí často z vývojových teorií jedince. Kořeny v chápání osobnosti můžeme vidět již v antické filozofii. Např. Platón rozlišil u člověka tři složky: myšlení (centrum v hlavě), vůli (centrum v hrudi) a žádostivost (centrum v podbříšku). Myšlení je podle něj nesmrtelné a je propojeno s univerzem. Toto pojetí člověka má blízko k pozdější Freudovo teorii osobnosti, která rozlišuje složky id, ego a superego. Aristoteles oproti Platónovi chápal jedince jako jednotu těla a duše. „Aristotle … returned to the older Greek idea of the unity of the physical and mental worlds. Body and soul for him were related in structure and function. The relationship between body and soul was the same as that between matter and form; body was matter and soul was form. Soul-life for which Aristotle used the word *entelechy*, was the principle by which the body lives.“ (Muuss, 1968, s.15) Duši má vše, co je živé; může mít podobu vegetativní (u rostlin), vnímavou (u zvířat) a rozumnou (u lidí). Člověk ji může rozvíjet skrz vzdělání a hudbu.

Aristoteles rozdělil vývoj do tří částí, z nichž každá trvá sedm let: Infancy, boyhood a young manhood[8] (Muuss, 1968). V poslední fázi vývoje Aristoteles zdůrazňuje osvojení schopnosti rozhodovat se, která je nutná k dosažení vyspělosti.

8 Názvy období jsou uvedeny v angličtině podle Muusse.

„It is the characteristic of adolescence to develop the ability to choose. Only if the youth voluntarily and deliberately chooses will he develop the right kind of habits and this in the long run will build the right kind of character.“ (Muuss, 1968, s.16)

Ve středověku až do cca 15.století u nás převládala představa dítěte jako zmenšenina dospělého. Nebral se ohled na jejich odlišné potřeby.[9] Určitá privilegia získaly děti se zavedením školní docházky. Tím se časově ohraničilo dětství, škola tím také dávala dětem určitou ochranu. (Štech, 2011) Jedním z významných lidí, kteří se postavili myšlence „malého dospělého“ na odpor, byl Jean-Jacques Rousseau. Rousseau oponoval představě malého dospělého a prohlašoval, že je v řádu přírody, aby děti žily, chovaly se a hrály si jako děti, než se stanou dospělými (Muuss, 1968). Děti mají svůj způsob myšlení, dívají se na svět jinýma očima než dospělí. Rousseau přirovnává adolescenci k druhému narození. Prvním narozením získáváme existenci, druhým získáváme život. (Muuss, 1968)

Celkový průběh výzkumu adolescence v historii popisují Lerner a Steinberg v knize Handbook of Adolescent Psychology. Zájem vědců o adolescenci rozdělují do tří etap. První etapa je silně ovlivněna tehdy aktuální Darwinovou teorií evoluce. Jedná se o počátek 20.století, kdy v psychologii také silně vyvstával spor „nature vs. nuture“. V této době vniká řada významných teorií adolescence. (Lerner, Steinberg, 2009) V psychologii je za otce adolescence považován G. Stanley Hall. Rozdělil vývoj na čtyři období (infancy, childhood, youth and adolescence). Adolescence podle něj trvá od puberty (cca 12-13 let) do dospělosti (dosažena cca v 22-25 letech). Toto období popsal jako „Sturm and Drang“ (storm and stress) (Muuss, 1968). Adolescence je podle Halla „nevyhnutelný a dramatický střet protikladných tendencí v člověku“ (Macek, 1999, s.17). Vývoj podle něj ale nekončí dosažením dospělosti, pokračuje celý život. Myšlenky G. S. Halla inspirovaly řadu dalších psychologů. Do této etapy se řadí i teorie Sigmunda Freuda, Jeana Piageta a Erika Eriksona. Vznikají další otázky týkající se adolescence. „...not only nature versus nuture, but also continuity versus discontinuity, stability versus instability, constancy versus change or basic versus applied...“ (Lerner, Steinberg, 2009, s.5)

Druhá etapa ve studiu adolescence představuje organizovanější fázi zkoumání. Začíná přibližně v 70.letech 20.století. Uskutečňují se dlouhodobé výzkumy, které dodávají teoriím nezbytné empirické podklady. Ve Wisconsinu

9 Pohled na děti byl dán nejen neznalostí vývoje dítěte, ale také hlavně situačními potřebami v tehdejší době. Děti se musely brzy zapojit do práce, nebyl čas ani peníze na hru.

(USA) vzniká společnosti pro výzkum adolescence (SRA – Society for Research on Adolescence). Mezi významné zástupce tohoto období patří Herschel Thornburg (první prezident SRA), J.P.Hill, A.C.Petersen, S.T.Hauser, L.Steinberg aj. (Lerner, Steinberg, 2009) V Evropě později vznikla organizace EARA (European Association for Research on Adolescence) (Macek, 1999). Do popředí se dostává myšlenka pozitivního vývoje mladistvých. Zdůrazňuje se individualita jedince a jeho plasticita, tj. schopnost přizpůsobit se okolí. (Lerner, Steinberg, 2009)

Třetí etapa se opírá o myšlenku D.A.Hamburga. Kvalitní život adolescentů a jejich budoucí přispění společnosti by se mohlo zlepšit díky spolupráci mezi učenci, politiky, dále za pomoci sociálních institucí (např. různé pomáhající organizace), škol a médií. (Lerner, Steinberg, 2009) V současné třetí fázi se společnost zaměřuje na zdravý vývoj všech mladistvých.

4.1 E.Erikson, adolescence jako vývojový úkol

Erik Erikson vytvořil epigenetický model vývoje, přikládá v něm význam biologickým, psychosociálním i kulturním faktorům. Popisuje vývoj v osmi stádiích, v každém z nich má jedinec nějaký úkol, který se mu buď podaří splnit nebo ne. To má poté následky na fungování jedince v dalších fázích. Ve stadiu adolescence má jedinec za úkol najít a přijmout svou identitu. Pakliže se tento proces nepodaří, nastává difuze rolí (nepřítomnost identity či aktivní odmítání vymezení sebe sama). Erikson považuje přijetí identity za nejdůležitější úkol v životě. K jeho zvládnutí vychází jedinec ze zkušeností z předchozích fázích vývoje a výsledek zároveň ovlivňuje fáze následující. (Macek, 1999) Pro adolescenty je podle Eriksona typická identifikace s významnými osobami (čímž jedinec dočasně ztrácí své ego). Dále často vidí svět černobíle. Jedinec prožívá řadu lásek a rozchodů. Tyto zkušenosti jsou pro získání identity velice důležité. K tomu, aby se člověk dokázal odpoutat od svých rodičů pomáhá obvykle vrstevnická skupina. (Muuss, 1968)

Dalším psychologem, který zpracoval adolescenci jako úkol, byl R.J.Havighurst. Adolescent se podle něj musí potýkat nejen s individuálními potřebami a hodnotami, ale také s úkoly, které zahrnují potřeby a očekávání společnosti v níž žije. Havighurst vytvořil seznam úkolů, s nimiž se adolescent potýká (zestručněný výběr z Macka, 1999, s.21):

- Přijetí vlastního těla, fyzických změn, včetně pohlavní role.

- Dosažení kognitivní zralosti, flexibility a abstraktního myšlení.
- Schopnost vytvářet a udrožovat vztahy s vrstevníky obojího pohlaví.
- Autonomie ve vztahu k dospělým, schopnost kooperace a vzájemného respektu.
- Získání ekonomické nezávislosti, ujasnění své budoucí profese.
- Získání zkušeností z intimního partnerského vztahu.
- Přijetí zodpovědnosti.
- Ujasnění svých životních cílů, stylu života.
- Vytvoření hodnotového žebříčku, ujasnění vztahu ke světu.

4.2 E.Spranger

Eduard Spranger byl žákem W.Diltheye. Psychické dozrávání v adolescenci chápe jako proces sám o sobě, psychika s biologickým dozráváním sice souvisí, ale není na něm závislá. Adolescenci vysvětluje Spranger jako období, kdy jedinec už není dítě, ale ještě není ani dospělý. Spranger rozlišuje sexualitu a čistou lásku. Každá složka dozrává zvlášť. Podobně také rozlišuje mezi fantazií a realitou. Dospívající jedinec se postupně setkává v realitě s předchozí fantazií, která nemusí vždy s realitou korespondovat. Dle Sprangera si adolescenti také dávají nepřiměřeně vysoké cíle. „This overestimation of one's ability is based on a lack of experience as well as on an inflated self-assessment that is typical of adolescence.“ (Muuss, 1968, s.62)

Spranger nabízí tři možné pohledy na individualitu jedince. Prvním z nich je rozlišení způsobu, kterým adolescent dosahuje dospělosti: 1. Znovuzrození. Tento způsob vede ke změně osobnosti. Je provázen krizemi, stresem, může vést ke změně náboženského vyznání. 2. Pomalé plynulé dozrání. Adolescent postupně přijímá kulturní hodnoty a společenské postavení, které mu v dané společnosti náleží. Nejedná se zde o žádný převrat. 3. Dosažení dospělosti prostřednictvím vlastní aktivity a disciplíny. Jedinec se staví problémům čelem. (Muuss, 1968)

Druhý způsob nahlížení jedince je rozlišení protichůdných párů psychologických procesů: 1. Rozvážný vs. nadšený, 2. přijímající vs. tvůrčí, 3. melancholický vs. srdečný (Muuss, 1968).

Třetí způsob nahlížení individuality jedince rozlišuje člověka na osm typů

podle toho, jaké hodnoty jedinec upřednostňuje. Vychází z předpokladu, že jedinec má tendenci se realizovat v zájmu svých hodnot: 1. Tělesné hodnoty, potřeba moci. 2. Estetické hodnoty, idealistický pohled na svět. 3. Teoretický typ člověka, praktický život je pro něj problém. 4. Aktivní typ člověka, snaží se o progres a úspěch. 5. Dobrodružný typ člověka, jeho hodnotou je dominance a sláva. 6. Sociální typ člověka, vyznačuje se altruistickou láskou. 7. Eticky založený typ jedince. 8. Náboženský typ, zajímá se o vyšší moc. (Muuss, 1968)

Spranger dále upozorňuje na tři pozorovatelné strukturální změny v psýché během adolescence: „1. Discovery of the ego or self, 2. gradual formation of life plan, 3. the selection and integration of a personal value system.“ (Muuss, 1968, s.61)

4.3 J.Marcia

Marcia rozlišuje čtyři stavy identity adolescenta podle přítomnosti či nepřítomnosti krize (respektive hledání) a závazku. Krize „je obdobím, kdy je adolescent vtažen do procesu volby a rozhodování v důležitých oblastech současného a budoucího života. … Je to proces aktivního hledání a objevování.“ (Macek, 1999, s.25) Závazkem člověk přijímá určitý cíl a s ním i zodpovědnost, která se k němu váže. Neprožívá-li jedinec krizi ani závazek, je ve stavu rozptýlené identity (identity diffusion). Takový jedinec nemá zájem o sebedefinování, přizpůsobuje se potřebám okolí. Jestliže jedinec neprožívá krizi, ale již přijal závazek, je ve stavu předčasně uzavřené identity (forclosure). Jedná se o jedince, který přijal postoje a normy od autorit aniž by si ověřoval jejich správnost a porovnával je se svými představami. Třetí stav je charakterizován aktivním hledáním, označuje se jako nezávazná identita (moratorium). Jedinec prožívá krizi, nezávazně experimentuje, objevuje své možnosti, hodnoty a zájmy. Čtvrtým stavem je hledání směřující k cíli respektive dosažení identity (identity achievment). Tento stav zahrnuje prožitek krize a zároveň přijetí svých závazků a příslušné odpovědnosti. O těchto čtyřech stavech identity lze uvažovat jako o vývojových fázích. Není ale nutné projít všemi nebo v daném pořadí. Dle Marcia je pro správný vývoj adolescenta pouze nezbytné prožít status moratoria před statusem dosažení identity. (Macek, 1999; Macek 2003)

Typy identity dle Marcii:

Status identity	Rozptýlená identita (identity diffusion)	Uzavřená identita (forclosure)	Nezávazná identita (moratorium)	Hledání směřující k cíli (identity achievment)
krize	ne	ne	ano	ano
závazek	ne	ano	ne	ano

4.4 Adolescence z pohledu sociální psychologie a kulturní antropologie

Sociální psychologie na rozdíl od psychoanalýzy klade důraz na prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Vychází z toho, že každý jedinec má jiné zázemí, potkává se s jinými skupinami lidí, které na něj mají vliv. Allison Davis mluví o „socialized anxiety“, což můžeme chápat jako citlivost na požadavky společnosti, strach z důsledků našeho chování. To, co je špatné chování, závisí na věku, pohlaví, rase a sociální třídě. Jedinec se silně vyvinutou sociální úzkostí lépe vnímá požadavky společnosti a své vlastní možnosti, je učenlivější. Kultura a třídní vrstva určuje jaké cíle jsou vhodné pro daného adolescenta a stupeň dostupnosti pro konkrétního jedince. (Muuss, 1968)

Podle Seltzerové není v adolescenci ani tak důležité přátelství s vrstevníky jako být mezi nimi. Vrstevnické vztahy jsou v tomto období klíčové, nejsou však cílem. Jedinec je často přesvědčen, že středem pozornosti je on sám. Tento egocentrismus může adolescenta osvobozovat, dává mu svobodu. Může ale také přinášet pocit osamělosti, jedinec může být přesvědčen, že ho nikdo nedokáže pochopit. (Macek, 1999)

Kulturní antropologie zdůrazňuje vliv prostředí na jedince. Díky výzkumům Margaret Mead můžeme srovnat vývoj a dospívání jedince v primitivní společnosti a ve společnosti moderní. Toto porovnání učinila Ruth Benedict, upozorňuje na rozdíl v plynulosti vývoje a to především ve třech oblastech: odpovědnost, dominance a sexuální role. V primitivní společnosti[10] se děti učí odpovědnosti tím, že mají za úkol pečovat o své mladší sourozence. Stejně tak postup od submise k dominanci je postupný a se sexuálním životem se seznamují od dětství; porody ani soulož není výhradně soukromou záležitostí jako u nás, kde jsou tato témata tabu. Ke stádiovému diskontinuálnímu vývoji v moderní společnosti přispívá fungování institucí. (Muuss, 1968)

10 R.Benedict srovnává společnost Samoa popsanou v knize od M.Mead *Coming of Age in Samoa* se životem ve Spojených státech amerických.

V moderní společnosti je vývoj nejen diskontinuální, ale také jsou zde větší individuální rozdíly ve vývoji. „Culture is more homogeneous in primitive societies; one can expect greater similarities in the behavior of adolescents, since they have limited opportunities to make choices. Their behavior can be predicted more easily than that of youths in a modern Western city...“ (Muuss, 1968, s.79) Důvody můžeme vidět v různorodosti západní kultury, v rychlosti kulturních změn a v rozdílnosti nejbližšího prostředí, se kterým jedinec přichází do kontaktu. Z toho vyplývá, že jedinec ve Spojených státech je častěji vystaven situacím, ve kterých musí činit rozhodnutí.

Macek upozorňuje, že v adolescenci „člověk sám sebe nejen definuje (identita), ale také k sobě zaujímá hodnotící stav“ (Macek, 1999, s.31). Pohled na sebe sama je přitom utvářen a ovlivňován prostřednictvím druhých lidí.

4.5 Faktor biologie v dospívání

Vztah mezi biologickým a psychickým dozráváním jedince je přinejmenším diskutabilní. Většina psychologů se shoduje v tom, že tyto dva procesy spolu nějakým způsobem souvisí. Wilfried Zeller klade důraz na závislost psychického vývoje na biologickém. Ve vývoji jedince mluví o dvou tělesných změnách, každá z nich způsobuje zásadní zlom v životě. První změnou je výměna dentice (kolem šestého roku), po ní následuje vstup do školy. Druhou změnou je objevení sekundárních pohlavních znaků a počátek produkce gonadotropního hormonu (cca patnáct let). Následuje ukončení povinné školní docházky. (Muuss, 1968)

Arnold Gesel přirovnává ontogenetický vývoj k vývoji fylogenetickému. Na vývoj jedince má podle něj vliv jak genetická výbava, tak enviromentální prostředí (tzv.acculturation). (Muuss, 1968) Také Heinz Remplein srovnává ontogenezi s fylogenezí. Poukazuje na postupný vývoj mozku. Dítě po narození používá pouze vývojově starší část mozku, fylogeneticky novější struktury se teprve dotváří. S tím souvisí i fáze vývoje, které stanovil. Remplein považoval genetický faktor jako základní, dávající potenciál, enviromentální faktor pak rozhoduje o realizaci tohoto potenciálu. Podle Rempleina dává období adolescence jedinci příležitost pro sebe-rozvoj. Na jeho počátku si jedinec prochází obdobím negativismu. Není-li ze strany rodičů pochopen, může se u něj projevovat rebelie, útěk z reality nebo regrese do předchozí fáze. (Muuss, 1968)

4.6 Teorie pole, adolescent v životním prostoru

Nejvýznamnějším představitelem teorie pole je Kurt Lewin. Chování jedince vnímá jako funkci životního prostoru (life space), který se skládá z faktoru osobnosti (person) a životního prostředí (environment).[11] Životní prostor se v průběhu života diferencuje a mění. To je zapřičiněno biologickými, sociálními i enviromentálními vlivy. Některá období přináší jedinci rychlejší změny životního prostoru, jiná období probíhají pozvolným tempem. Tento proces nazýváme dynamikou životního prostoru. Tuto dynamiku můžeme znázornit dvěma způsoby: „1. A map or geomatrical representation of the life space, with available goals and possible barriers between an individual and his goal. 2. A representation of the forces which act upon an individual and bring about locomotion toward or away from a goal.“ (Muuss, 1968, s.89)

Adolescent se podle Lewina nachází v situaci, kdy se již nemůže chovat jako dítě, ale zároveň není ještě plně přijímán mezi dospělé. Rozšiřují se mu možnosti, neboť není svázán tolika pravidly, jako jsou děti nebo dospělí. (Macek, 1999) Adolescent se vyznačuje emoční nestabilitou, neujasněným životním stylem, konfliktními postoji a hodnotami. Lewin se nezabývá tím, zda teorie pole platí pro všechny, nelze to podle něj zjistit a není to ani podstatné. Odlišná kultura může způsobit rozdíly v postojích a hodnotách, ke kterým adolescent směřuje, a ve způsobu, jakým jsou činnosti nahlíženy (např. vliv náboženství). Dále se mezi kulturami liší obvyklá délka období adolescence a druhy činností, které jsou v jednotlivých kulturách zakázány či povoleny (např. užívání alkoholu). (Muuss, 1968)

O jedinci vnímaném v určitém prostoru také uvažuje U.Bronfenbenner. Ve své teorii ekologického systému rozlišuje čtyři systémy, ve kterých se jedinec pohybuje a které ovlivňují jeho život. Jedná se o mikrosystém (osoby, se kterými přichází do kontaktu), mezosystém (síť mezi mikrosystémy, např. vztah mezi rodinou a spolužáky na ZŠ), exosystém (nadřazená struktura, do které jedinec nevstupuje, ale může ho silně ovlivňovat, např. zaměstnání otce, změna starosty města) a makrosystém (soubor ideologií dané kultury, včetně tradic, vlivu masmédií apod.). Bronfenbenner mluví o ekologickém přechodu, kdy staré mikrosystémy zanikají a nahrazují je nové. V adolescenci jsou tyto změny nutné a s tím je nutná i

11 Rovnice vypadá takto: B = f(L Sp); přičemž L Sp = PE.
B = behavior, f = function, L Sp = life space, P = person, E = environment (Muuss, 1968)

rekonstrukce vztahů mezi novými mikrosystémy. Jestliže se nezdaří vybudovat tuto novou harmonii v síti mezosystému, adolescence se stává problematickou. (Macek, 1999)

Jedinec se v období adolescence setkává s řadou nových situací; tomu, jak se s nimi vyrovnává, se věnuje Roger Barker. Adolescent je často nucen řešit nové situace metodou pokus-omyl. Jedinec v takovém případě neumí odhadnout závažnost situace, zároveň nezná dopředu důsledky svého chování. Tyto okolnosti mohou ústit v zaujetí extrémního postoje. Nové neznámé situace plodí v jedinci frustraci, která se navenek projevuje zvýšenou emocionalitou či agresí. Takto emočně nestabilní jedinec, který nemá dostatek zkušeností se životními situacemi je snadno ovlivnitelný ze strany okolí. (Muuss, 1968)

Zajímavé myšlenky představil také A.Bandura ve své sociálně-kognitivní teorii. Přikládá důraz na vědomí vlastní účinnosti a efektivnosti (self-efficacy). Toto vědomí je utvářeno stylem výchovy a způsobem vzdělávání. V adolescenci je podle Bandury důležité naučit se schopnosti anticipace vlastního chování v konkrétní situaci, tzn. umět strukturovat kroky vedoucí k cíli. To se může jedinec učit buď prostřednictvím vlastních zkušeností, nebo pomocí zkušenosti zástupné – pozorování způsobů, jakými se jiní vyrovnávají se svými problémy. Kromě schopnosti strukturace kroků je také důležité naučit se tyto kroky modifikovat podle měnících se vnějších podmínek. (Macek, 1999)

4.7 Současná podoba adolescence

Představa adolescence jako období konfliktů, silných emocí a vzdoru proti autoritám je již překonaná. Konfliktní průběh je spíše zapříčiněn problematickým dětstvím a obvykle také pokračuje konfliktní dospělostí. Spíše než krizi vidíme v adolescenci stav hledání, jedinec přehodnocuje svůj dosavadní život a své možnosti v životě budoucím. (Macek, 1999) Koops upozorňuje na nejasnost ve vývojových úkolech adolescenta. Není jasně dané, co všechno považujeme za úkoly v tomto období, ani kdy přesně jsou splněny. V moderní společnosti se zdůrazňuje přijetí zodpovědnosti a vlastní aktivity, dále je důležitá schopnost seberealizace, schopnost navození pocitu pohody atd. Někteří považují za přechod k dospělosti moment, kdy jedinec přesune svůj zájem ze sebe na druhé (opustí egocentrismus). (Macek, 1999)

Adolescenci na konci 20.století popisuje Macek jako žádanou věkovou

kategorii. (Myslím, že ani dnes po dalších deseti letech svoji popularitu neztratila.) Děti si přejí být teenagery co nejdřív a mladiství dospělost odkládají. Mezi výhody adolescence patří nezávaznost, svoboda, možnost volby, oproštění se od každodennosti atp. (Macek, 1999) Od adolescentů se očekává rychlost a flexibilita při sledování nových trendů.

Hledání identity je celoživotní proces. Adolescenti odkládají dospělost ze strachu z vlastní odpovědnosti. „V adolescenci zažívá většina lidí mnoho pocitů a zkušeností poprvé a tyto zážitky je ovlivňují celý život.“ (Macek, 1999, s.185)

II. Praktická část

1. Výzkumný design

Ve výzkumu se zaměřuji na nadané dívky ve věku adolescence. Snažím se blíže prozkoumat co nadané dívky prožívají v tomto vývojovém období. Hlavní výzkumná otázka zní: *1. Jakým způsobem se nadaná dívka vypořádává s vývojovými úkoly v období adolescence?* Tuto hlavní otázku můžeme blíže specifikovat několika podotázkami: *Jaký vztah má nadaná dívka ke svým schopnostem? Jaký vztah má nadaná dívka ke svému nejbližšímu okolí? Co je pro nadanou dívku v období adolescence důležité? Jaké ideální představy mají nadané dívky o svém budoucím životě?* Kromě hledání identity nadaných dívek jsem se zabývala specifickými rysy, které se jim přisuzují. K tomu se vztahuje druhá otázka: *2. Které vlastnosti respondentek odpovídají typickým rysům, které se přisuzují nadaným dívkám?* Vzhledem k tomu, že výzkumný vzorek pochází ze stejné školy, stanovila jsem třetí otázku: *3. Jak vnímají dívky svou školu a jak ji hodnotí?*

Každá z vybraných respondentek se vyvíjí jedinečným způsobem. K jejímu vývoji přispívá specifické prostředí, ze kterého vyrůstá. V tomto výzkumu není cílem stanovit univerzálně platnou teorii. Snažím se zpracovat situace těchto konkrétních dívek, porozumnět jejich problémům a popsat, jakým způsobem jim čelí.

2. Metody

Výzkum využívá metodu vícepřípadové studie. Tento typ výzkumu je založený na porozumění konkrétní osobě. Cílem je snaha interpretovat interakce mezi jedincem a okolím. (Švaříček, 2007) Ve výzkumu používám prvky intrinsitní i instrumentální případové studie.[12] Nejedná se o zkoumání předem daného jevu prostřednictvím případů, nýbrž o porozumění a o celkové zpracování konkrétních případů. Práce je zaměřena na nadanou dívku jako celek, její osobnost a vývoj v období adolescence.

Výzkumný vzorek sestává z pěti nadaných dívek. Respondentky byly vybrány z osmi-letého gymnázia pro nadané děti (Mensa gymnázium). Po svolení

12 Rozdělení případových studií na tři typy navrhl Stake: 1) Intrinsitní, 2) instrumentální a 3)kolektivní. (Hendl, 2008)

paní ředitelky jsem navštívila tuto školu, kde mi doporučila spolupráci s dvěma dívkami ze čtvrtého ročníku. Ty mi poté zprostředkovaly setkání s dalšími respondentkami. Podmínkou k výběru byla ochota spolupráce a věk 14-16 let. Věk byl zvolen tak, aby dívky odpovídaly období střední adolescence. Počet rozhovorů byl původně stanoven na 3-4. Pro úplnost jsem navíc přijala jednu výrazně mladší respondentku, aby bylo možné srovnání s odlišnou věkovou skupinou. Celkový vzorek tedy sestával z pěti dívek, tři z nich byly ze čtvrtého ročníku, jedna byla z pátého ročníku a jedna z prvního ročníku. Z důvodu nezájmu jedna dívka odstoupila ještě před začátkem výzkumu, nahradila ji jiná respontentka stejného věku. Zbylé respondentky podmínky k výběru splňovaly.

Data byla sbírána od dívek samotných prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. To znamená, že předem nebyly jasně stanoveny konkrétní otázky, ale spíše širší témata. Obsah rozhovoru se soustředil na čtyři základní témata. 1. Rodinné prostředí: Zde jsem se soustředila na zmapování toho, jaké má dívka zázemí v rodině. Zda má nějaké sourozence a jak s nimi vychází. Kde pracují její rodiče a jaký k nim má vztah. 2. Zájmy: Čím se dívka zabývá ve svém volném čase. Jakým způsobem se dostala k jednotlivým koníčkům. Zda ji v jejích činnostech podporují rodiče či nějaká jiná osoba. V čem si dívka myslí, že vyniká a naopak co jí nejde. 3. Škola: Soustředila jsem se především na způsob, jakým se dívky rozhodovaly pro gymnázium Mensa. Zajímalo mě porovnání s jinými školami. Dále jsem se soustředila na způsob výuky, dosažené studijní výsledky a vztahy mezi spolužáky. 4. Představy o budoucnosti: Vzhledem k věku dívek jsem své otázky směřovala také k jejich životním plánům. Kterým směrem by se dívky chtěly v budoucnu ubírat. Jak vnímají zaměstnání svých rodičů a jaký obor dalšího studia by zajímal je samotné.

Jednotlivé rozhovory byly nahrány na diktafon, kvůli hlučnému prostředí byl první z nich (s dívkou z pátého ročníku) z části nepřesně zaznamenán. Získaná data byla poté doslovně přepsána. Při přepisu byla použita transkripční notace navržená Potterem a Wetherellem (1987) (viz příloha).

Se získaným materiálem byla provedena tématická analýza (tématické kódování – Švaříček, 2007). Odpovědi každé dívky byly rozčleněny podle tématických okruhů, v některých případech mají tyto okruhy ještě dílčí rozdělení. Ne všechna témata se objevují u všech dívek, některá byla identifikována jen u některých. (Témata, která se objevila jen u jedné dívky, byla označena za specifická.) Na stěžejní témata byly dívky v rámci polostrukturovaného rozhovoru dotázány. Toto

rozdělení bylo provedeno za účelem větší přehlednosti odpovědí.

Analýza obsahu byla provedena následujícím způsobem. Jednotlivým odpovědím byla přiřazena obsahová hodnota. Odpovědi popisující chod školy, práci učitelů či týkající se předmětů ve škole byly zařazeny do první kategorie. Odpovědi ukazující na typické rysy nadaných dívek (zvláštnosti ve srovnání s jinými dětmi) byly zařazeny do druhé kategorie. Odpovědi, které se jakýmkoli způsobem týkaly hledání identity, společenského postavení (v rodině, v kolektivu), způsobu řešení konfliktů apod. byly zařazeny do třetí kategorie. Výroky, které svým obsahem nemohly být zařazeny ani do jedné z těchto skupin, byly ponechány, dále se již s nimi nepracovalo. Mezi skupinou odpovědí týkající se rysů nadaných dívek a hledání identity nebyla vždy jednoznačná hranice. Takové výroky byly přikloněné k jedné ze skupin a byla k nim připsána poznámka. Podle tohoto rozdělení byly jednotlivé výroky zkoumány. Odpovídají tomu také kapitoly 3.-5. této práce.

Kromě rozdělení odpovědí do tří kategorií byl ke každému odstavci (případně větě) připsán komentář, čeho konkrétně se výpověď týká. Při psaní každé ze tří kapitol byly odpovědi dané kategorie sumarizovány. Výpovědi jednotlivých respondentek byly mezi sebou porovnávány (konstantní komparace – Švaříček, 2007). Speciální důraz byl kladen na způsob hledání identity (kapitola 5). V této části jsem se zaměřila na oblast vztahů a na uznávané hodnoty a cíle, které z rozhovoru vyplývají. Kvalita navozených vztahů je jedním z nejdůležitějších aspektů, který ovlivňuje hledání identity v adolescenci. Macek mluví o vztahu k sobě a o vztahu k druhým (1999).

3. Zkušenost nadaných dívek se školou

V průběhu rozhovoru byly nadané dívky mimo jiné dotázány na Mensa gymnázium, které navštěvují. Specifika tohoto gymnázia jsou popsány ve 3.kapitole teoretické části. Ve škole tráví dívky značnou část svého času, má tedy velký vliv na jejich dospívání. Dívky se vyjadřovaly k celkovému chodu školy, jakým způsobem funguje a čím se liší od základních škol, kterými prošly. Dále hodnotily práci učitelů a jejich přístup k nim. Pokusily se také charakterizovat své spolužáky.

3.1 Flexibilní chod školy

Podle internetových stránek školy si žáci mohou řadu předmětů vybírat. O této skutečnosti mluví Helena: *„...u nás se může jakejkoli volitelnej předmět vzít jako kroužek.“* V jejích očích se školní předmět proměnil v zábavnou činnost, jejíž zaměření si může zvolit. O volitelných předmětech také mluví Karolína F. Uvádí možnosti studia cizích jazyků ve svém (prvním) ročníku: *„My tam máme angličtinu povinou, potom španělštinu, (1) ještě ruštinu tuším, němčinu (2) a mám pocit, že to je všechno.“* Kromě jednoho povinného jazyka mají tedy ještě tři na výběr. Ve srovnání s jinými školami je výběr poměrně velký (i když v něm chybí francouzština, která je v poslední době celkem žádaná). Oproti tomu některá jiná gymnázia namísto výběru rovnou stanoví povinné dva jazyky (např. Biskupské gymnázium J.N.Neumanna), pokud se žák na gymnáziu Mensa nechce věnovat jazykům, dochází jen na povinou angličtinu.

Předměty jsou podle Karolíny S. stavěny do bloků: *„...to máme udělaný tak, aby to (1) nějak nás neomezovalo, že (.) máme třeba máme třeba dvě hodiny v kuse jakoby ten jeden předmět. (Abysme to) nemuseli furt střídat, protože je to takový nepřehledný. Nemusíme moc tahat všechny ty učebnice, je to takový (.) jako nejjednodušší takhle.“* Z tohoto komentáře je zřejmé pozitivní subjektivní hodnocení – bloková výuka ji méně „omezuje“, usnadňuje jí život (je přehlednější, nemusí být každý den připravena na velké množství předmětů). Ostatní dívky se o uspořádání rozvrhu nezmiňují.

Pozitivně se vyjadřuje také Linda; vysvětluje, jakým způsobem si studenti prvního ročníku zvykají na nové prostředí: *„...když nastoupíte do primy, tak jakoby vám přidělí patrona, to se jako oni hlásí o to a jako ten vám pomůže vlastně s čímkoli, co potřebujete nebo kdyby vás třeba někdo právě obtěžoval nebo tak, tak ten vám jako pomůže. Takže to je výborný.“* Důvodem pro potřebu patrona je podle Lindy počáteční neznalost poměrů. Udává, že ze začátku se žáci bojí chodit za učiteli diskutovat své problémy (nejsou na to zvyklí), časem začnou s nimi navazovat kamarádský vztah. Toto vysvětlení ale možná jen kopíruje Lindy osobní zkušenost, která v kamarádský vztah s učiteli vyústila (podrobněji v kapitole Identita).

Specifické poměry ve škole vystihuje poznámka Karolíny F: *„No a já jsem tenhle rok chodila za tou učitelkou, jak učí ty septimány a oktavány jako navíc. Jako jednou za dva týdny jsem měla hodinu.“* Už jenom možnost docházet na hodiny určitého předmětu navíc není na jiných školách obvyklá. Skutečnost, že Karolína má

tuto výsadu již v prvním ročníku, ukazuje na určitou flexibilitu školního systému.

K celkovému chodu školy dívky uváděly především ty aspekty, které se liší od základní školy, ze které vyšly a tudíž je i zaujaly. Těmito aspekty jsou možnost volitelných předmětů, bloková výuka či systém patrona. Zkušenosti s novým stylem fungování školy hodnotily dívky vesměs pozitivně.

3.2 Rodinné klima školy

Důležitým aspektem, který působí na celkové klima školy, je její velikost. O tomto jevu mluvila v pozitivním světle Helena. Líbí se jí, že do určité míry zná žáky z celé školy. Možnost obsáhnutí celku dává jedinci větší pocit sounáležitosti, působí to na vnímání jeho pozice v tomto celku. Pokud je student gymnázia schopen alespoň od pohledu poznat žáky celé školy, ovlivňuje to jeho pojetí sebe v rámci celé struktury. O důsledcích malé školy mluví Linda: *„...my se všichni známe v podstatě i v tý škole. Takže víme kde co je. I ty starší místo aby nás jako šikanovali jako mladší, tak nás berou a snaží se nám taky pomoct.“* Menší známější prostředí vnímá jako příčinu většího bezpečí pro ohrožené členy (mladší studenty).

O specifickém klimatu školy mluví Kristýna, porovnává obecný přístup k žákům se základní školou.: *„...někdy u těch spolužáků, jako spoustě z nich asi dělal problém se nějak jako chytnout na tý základce, ale u nás je to dobrý tím, že tam je to takový, (1) tam je prostě (2) mmm, vzácný každej. ... Tam opravdu se nehledí na to, kdo má vyšší IQ nebo kdo má lepší známky nebo tak. To je každýmu jedno.“* Kristýna zde pozitivně hodnotí liberální smýšlení školy. Nemluví o konkrétním učiteli, nýbrž o celkové atmosféře, která je tolerantní k odlišnostem.

V porovnání s jinými gymnázii tedy můžeme zde vidět více rodinou atmosféru. Ta je daná jednak malým počtem studentů a také individuálním přístupem.

3.3 Vstřícný přístup učitelů a jejich nadšení pro předmět

Linda a Karolína F. přirovnávají přístup učitelů ke kamarádskému vztahu. Obzvlášť pro Karolínu je to něco nového, ze základní školy odešla teprve před necelým rokem; ve srovnání těchto dvou škol to uvádí jako největší změnu: *„Tak na tý základce s náma jednali jako (.) že jo jsme byli hrozně takový malí a tak. … Tady*

si člověk jako může popovídat s učitelemi (.) s učiteli a jako (.) že to není (.) že to nemusí člověk brát jenom jako prostě 'učitel' co mě má učit, ale že (je jako kamarád).“ Karolína zde popisuje změnu vztahu z učitel/dospělý–žák/dítě na učitel/dospělý–žák/dospělý. To s sebou nese i určité nevýhody, žák je nucen přijmout větší odpovědnost za své počínání. Karolína si tuto skutečnost uvědomuje a hodnotí ji kladně: *„...tady, že jako člověk když něco potřebuje, tak si to musí zařídit sám. (.) Je to jako lepší bych řekla o hodně, protože (1) člověk se to naučí aspoň.“* Linda hodnotí práci učitelů komplexním způsobem, jejich přístup k žákům je jedním z největších důvodů, proč je na této škole Linda spokojená: *„Já jsem na týhle škole strašně spokojená. Jakoby, mně se hrozně líbí přístup těch učitelů. … Tady je to takový jako kamarádský přístup, že (.) jakoby chtěj po nás hodně, jako po těch (.) třeba víme toho víc než jiný gymply, ale furt to berem tak jako na úrovni ne jako kamarádskou, ale takovou jakože dokážou se o tom s náma bavit a jako a tak. Že nám to jako přiblíží víc, že jako víc to zaujme, než takovej ten suchej výklad 'nastudujte si stránku nula až (.) to'.“* Linda zde srovnává kvality své školy se svojí představou o chodu jiných gymnázií[13]. Z jejího pohledu mají zde učitelé na žáky větší požadavky než jinde, jsou více otevřeni diskuzím, látku dokáží lépe vysvětlit a svým výkladem dokáží lépe zaujmout. V další odpovědi to Linda ještě více rozvedla: *„...je třeba víc baví to, co dělaj. Že jakoby je to i zajímá, takže dokážou to líp jakoby prodat (.) nám. Že nás to prostě zaujme.“* Poukazuje tady na hlavní důvod, proč dokáží učitelé na její škole lépe vyučovat (zaujmout žáky a vysvětlit látku). Tajemství tkví v jejich zájmu o předmět. Hnací síla tažená zájmem je považována za vnitřní motivaci k práci (Pavelková, 2002).

O učitelích se zmiňuje také Helena v souvislosti s neochotou žáků účastnit se různých soutěží či olympiád: *„...učitelé se nás do toho většinou snaží nějak nahnat, abysme to, abysme to (jako zkusili)...“* Téma olympiád podrobněji rozebírám v kapitole 4.2 (vztah k soutěžení). Chtěla bych zde jen poukázat na rozpor mezi žákem, který si již uvědomuje své právo na rozhodnutí o svém počínání a který má často (ve věku dospívání) jiné zájmy než se věnovat škole a mezi učitelem, který vidí šance na úspěch svého studenta a který je možná motivován i zvýšením prestiže školy či sebe jako učitele.

Shrneme-li tedy přístup učitelů, jak jej vidí dotazované dívky, máme před

13 Linda nesrovnává Mensa gymnázium s jinou konkrétní střední školou, nenavštěvovala žádné jiné gymnázium. Jejím modelem pro srovnání je tedy jakýsi prototyp gymnázia, který si vytvořila v průběhu života prostřednictvím různých informačních zdrojů.

sebou učitele, který jedná s žákem jako s dospělou osobou, je otevřen kamarádskému vztahu s ním a zabývá se svým předmětem z vlastního zájmu. Na studenty ovšem klade vyšší požadavky než na jiných školách.

3.4 Žáci ku žákyním ve výhodě

O studentech mluví hodně Kristýna. Rozložení pohlaví na škole je dosti asymetrické: *„Tam je o hodně víc kluků. (2) Třeba u nás je asi (?) a z toho jsme tam (2) pět holek. (3) Tak jako bejvá to někdy u těch holek i hůř. Třeba v sextě v béčku, tam jsou samý kluci a jenom jedna holka.“* Dívky vysvětlují tento jev různě, od rozdílné inteligence chlapců a dívek (Karolína F.) přes strach z neúspěchu u přijímacích zkoušek (Karolína S.) až po rozdíl v projevech nadaných chlapců a dívek (u kluků se nadání přirozeně projeví, u dívek se zjistí náhodou – Kristýna). Nikdo z dívek si na tento nepoměr ani nestěžoval ani jej nechválil.

Dopad na vztahy mezi studenty má zřejmě i již zmíněná malá velikost školy. O tom mluví Helena: *„...jak je nás tady málo, tak jakoby (.) musíme víc držet pohromadě, že tam nejsou ty skupinky..."* Trochu jinak to vnímá Kristýna, která popisuje strukturu skupiny více dynamicky: *„Jako samozřejmě, že tam jsou lidi, s kterejma se prostě nikdo nebaví. Třeba být šprt to je I U NÁS to je docela jako (2) mm, odpuzení-hodné.“* Student není podle Kristýny automaticky přijat do třídy, musí se k tomu umět správně chovat. Popisuje například chování svého spolužáka, které jí osobně nesedí: *„Jeden spolužák takhle, mmm, do školy jako moc nechodí a když tam je, tak akorát hraje ty hry* [na počítači]. *Na všechno kašle... Tak se jako furt vymlouvá, když něco nepřinese nebo když něco nemá a pak na poslední chvíli se snaží nějak všechno dohánět.“*

Celkovou strukturu žáků zhodnotila Linda (ve srovnání se základní školou): *„Třeba (už jsme) na tom gymplu, že přeciťjenom tam nejsou takový ty (.) rušiči.“* na rozdíl od Kristýny tedy určitou změnu pozorovala. Ta hodnotila své spolužáky (včetně sebe) spíše kriticky: *„...možná nám jde něco líp, ale taky nám jde něco hůř. Ale u nás ve škole... JAKO ZNÁM LIDI, KTERÝ JSOU TALENTOVANÝ a <u>myslí</u> si, že jsou (talentovaný). Ale (3) ono to soudit nějak, to je těžký.“* V tomto výroku můžeme vidět určitou hořkost k lidské domýšlivosti. Kristýna zde staví sebe i své spolužáky na stejnou rovinu se žáky jiných škol. Odsuzuje myšlenku, že by byli dokonalejší než jiní. Dívá se na jedince jako celek, který má svou světlou i tmavou stránku. Své

spolužáky se ale neodvažuje „soudit“.

Ve srovnání se základní školou je zde tedy nepoměr chlapců a dívek, žáci jsou (podle Lindy) více ukáznění. Struktura žáků s ohledem na jejich vlastnosti je ovšem (podle Kristýny) podobná.

4. Demonstrace fenoménů typických u nadaných dívek

V této kapitole navazuji na 2.kapitolu teoretické části, kde jsou popsány fenomény nadaných dívek. Teorii budu porovnávat s odpověďmi zkoumaných dívek. Nevěnuji se zde všem jevům, jelikož by to překročilo hranice bakalářské práce. Jsou vybrány ty, které se u zvolených dívek vyskytují nejvýrazněji, nebo jsou nějakým způsobem důležité.

4.1 Sociální vztahy, potřeba přijetí?

V odpovědích zkoumaných dívek můžeme vidět, jakou udávají hodnotu sociálním vztahům. Helena si například váží svého strýce kvůli jeho schopnostem udržovat si dobré vztahy: *"Přijde mi, že právě třeba strejda jak dělá ten zpravodaj, tak má hrozně moc známejch a je takovej (.) otevřenej a vždycky když se někde objeví, tak jako všichni jsou rádi, že tam je...“* Staví zde tedy do popředí mít hodně kamarádů a být mezi nimi oblíben. Také při srovnání své školy s jinými gymnázii uvádí jako klad na prvním místě možnost navázání množství kontaktů, díky kterým získává pocit větší sounáležitosti. *„...ty gymply, ve kterých je 800 lidí a ty znáš svojí třídu a lidi ze svýho ročníku a to je všechno. A já znám celou školu, sice ne jménem, ale znám je, tak prostě (1) takový zvláštní. Jo a JE TO JAKO PŘÍJEMNÝ, je to dobrý."* Přikládání hodnoty vztahům vidím jako první předpoklad pro potřebu sociálního přizpůsobení.[14] Záleží-li nám na lidech, se kterými se setkáváme, záleží nám také na tom, aby nás tito lidé přijali mezi sebe. Sociálním přizpůsobením (adaptací) rozumíme „posun, k němuž dochází v sociálních, psychologických či kulturních postojích člověka po přechodu do nového prostředí“ (Hartl, Hartlová, 2010, s.12).

Kristýna dokonce uvádí, že názor ostatních je důležitější než názor její. *„(Ono) u nás na škole může bejt člověk jakej chce. Nějak jako že by vynikal, to je*

14 Jde spíše o potřebu sociálního přizpůsobení než o schopnost. Určitou míru schopnosti přizpůsobení má většina lidí. Teprve potřeba toto přizpůsobení naplnit uvádí člověka do pohybu.

těžký u nás. To je právě to blbý. Že to nejde ani o to, jako myslim si, že nejde ani o to, co my si myslíme, ale co to okolí si myslí.“

Vezměme v úvahu dívku, pro kterou je typická vysoká sociální přizpůsobivost. Pakliže se dostane do společnosti, bude pro ni důležité zapadnout do předem vytvořeného obrazu utvořeným členy této skupiny. Možná proto říká Kristýna, že na jejich škole může být člověk jaký chce – v jejich případě se totiž očekává individuálnost. Představa, do které by měli žáci zapadnout, by tedy neexistovala. Tento přístup ze strany školy může způsobovat jistý zmatek u sociálně přizpůsobivé dívky. Narušuje její zaběhnutý řád v chování, nutí ji jednat podle svých představ místo aby plnila představy ostatních.

Určitý strach z nepřijetí ze strany okolí popisuje Karolína S. při vysvětlení, proč nechodí mnoho dívek na jejich školu: *„No že jakoby si myslí, že by se tam necejtili. (2) Jako mezi těma lidma, co maj to vyšší IQ, že jsou tam takový magoři.“* Strach z nepřijetí jde ruku v ruce s potřebou zapojení se do kolektivu. Zapojení se do kolektivu ještě nemusí nutně znamenat přizpůsobení se členům třídy. Jistě se ale nebude chtít člověk zapojovat, pokud nebude alespoň do určité míry se skupinou sympatizovat, skupina se také bude méně snažit přijmout člena, který s jejími názory nesouhlasí a nechová se podle jejích představ.

Na základě rozhovoru s danými dívkami nemohu jistě tvrdit, že jsou více či méně sociálně adaptabilní ve srovnání s nadanými chlapci nebo ve srovnání s populací dívek. Uvedené pozorované poznatky jen poukazují na určitou potřebu přijetí ze strany okolí.

4.2 Odmítavý postoj k soutěžení

Zajívavý je vztah nadaných dívek a možná i chlapců k účastem na vědomostních olympiádách a různých jiných srovnávacích soutěžích. Svůj názor na to vyjadřuje například Linda: *„No, jako (.) mě to moc ty olympiády jako neberou, abych pravdu řekla. Takže jako když tam nějakej učitel třeba na češtinu mě vyslal, tak jsem jako šla, ale (.) třeba mě to moc (.) nějak mě to jako moc ne... Že bych byla takovej ten průbojník, co všude chodí a všude sbírá ňáký ty ceny, tak to ne teda.“* Helena tento postoj zobecňuje na celou třídu a přikládá k tomu důraz na funkci učitele jakožto hlavního propagátora soutěží: *"Ale u nás není zas tolik lidí, kteří by byli ochotní to jako dělat, ale, ale jako máme je, učitelé se nás do toho většinou snaží*

nějak nahnat, abysme to, abysme to (jako zkusili). No protože většinou když se někdo zúčastní, tak většinou to dopadne dobře. Ale většinou se do toho nikomu moc nechce. [smích] Ale jako máme tam spoustu lidí, kteří se zúčastnili a zúčastnili se hodně dobře a třeba i různý výtvarný a tak. Prostě jako (.) vyhráli různý věci a PROSTĚ JAKO zůčastnili se, ale zas jakoby (.) nevim no..." K tomuto postoji můžeme hledat různá vysvětlení. Vezměme v úvahu studenta, který se zúčastní soutěže v předmětu, ve kterém je (učitelem) hodnocen jako dobrý (patří mezi nejlepší ve třídě) a je tedy ucházející se srovnání s jinými. Umístí-li se na předních místech, získá nějaké ocenění (např. medaili), spolu s tím se mu potvrdí, že ve zvoleném předmětu je skutečně nejlepší. Toto potvrzení získají i jeho rodiče, učitel daného předmětu, spolužáci, kteří jsou jím obvykle informováni případně další. Vzhledem ke škole, na které studuje, to může ale také vypadat jako snaha chlubit se nadáním, o kterém již stejně všichni vědí. O tom vypovídá Heleny další komentář: *"Jako, oni si nějak nepotřebujou dokazovat to, že by byli nejlepší."* V případě, že by se náš imaginární soutěžící umístil na spodních místech, propadla by se jeho pověst talentovaného studenta. Rodiče by možná nezdar připisovali jiným okolnostem, učitel by situaci také mohl vzít s nadhledem. Pokud jde ale o studenta, který je motivován ať už dosaženým úspěchem nebo smysluplnou pochvalou (Jurášková, 2006; Macek, 1999), ten si neúspěch vezme k srdci.[15] Uvědomme si, že situace je pro nadaného studenta svým způsobem nevýhodná, jsou-li od něj očekávány vysoké výsledky. Za žádných okolností už totiž nemůže dosáhnout lepšího než prvního místa (které je u něj bráno jako standart), zadních míst je ovšem mnoho. Jejich soutěžení se žáky z jiných škol je tedy svým způsobem riskantní (soutěžení mezi sebou by jim podle této teorie nemělo dělat problém). Když to shrnu, tak nadaná studentka, která se přihlásí do soutěže buď má skutečně zájem o soutěž v daném předmětu, nebo stojí o nabízenou cenu, nebo si potřebuje zvýšit sebevědomí, nebo chce dokázat své schopnosti svému okolí, nebo jen podlehla naléhání učitele (nechtěla mu odporovat). Studentka, která se rozhodne soutěže nezúčastnit nemá zájem o cenu, nestojí o uznání ze strany okolí, nebo nechce riskovat neúspěch.

Lindy vysvětlení, proč se nechce účastnit soutěží vyjadřuje určitou laxnost. Vypadá to, že nechce riskovat své postavení, důvod ale obrací (aby si zachovala

15 Je relativní, co je nazýváno úspěchem a co neúspěchem. Student, který se do soutěže sotva dostane, bude asi rád za jakékoli místo, nic nemůže ztratit. V tomto případě ale uvažujeme studenty ze školy pro mimořádně nadané děti. Předpokládáme tedy jejich dobré umístění, tlaky ze strany okolí jsou o to větší, student může více ztratit.

pozitivní sebepojetí – Macek, 1999) a říká, že tam raději pustí někoho jiného: *„...mě přijde, že jako nemám, jako ne nemám na to, ale jakože jsou mnohem lepší lidi v tom, než jakoby já, takže ani bych jako neměla šanci se umístit. Takže radši tam pustim někoho, kdo myslim, že (.) o to víc stojí a víc se bude snažit a dá do toho všechno.“* Nepopírá, že má určité nadání, ale dobré umístění nespadne člověku jen tak do klína, bylo by třeba hodně práce a ani poté není dobrý výsledek jistý. Raději tedy volí cestu méně náročnou a méně riskantní. Helena přestala na soutěže chodit až poté, co došla zklamání ve svých schopnostech. *„Já jsem byla párkrát, jednou jsem se dostala do nějakýho pražskýho kola ze zeměpisu, ale pak jsem skončila úplně strašně. [smích] Tak jsem zjistila, že na tom zase nejsem až tak dobře..."* Ať už měla předtím motivaci jakoukoli, v konečném důsledku je na tom ale stejně jako Linda – nesoutěží. Pozitivní aspekty případné výhry ji nelákají, raději zde tedy nebude investovat svou energii a riskovat neúspěch. Zároveň díky neúspěchu v zeměpise získala reálný „důkaz“ nesmyslnosti její účasti na dalších soutěžích, který ji poskytuje případnou ochranu proti nátlakům z okolí. Negativní postoje dívek k účasti na soutěžích mohou tedy znamenat určitý nezájem či strach z riskování.

Podívejme se také na opačnou stranu mince. Nechtějí-li dívky riskovat, měly by naopak vykazovat zájem o pocit jistoty. V čem všem může dívka chtít pociťovat jistotu? Jistě by se našlo hodně odpovědí, například v zázemí doma, v dobrých vztazích, v ekonomickém zajištění atp. Určitou potřebu jistoty v dobrých vztazích vidíme u Heleny, když se rozhodovala na jakou školu nastoupí. Ona sama si své dilema vysvětluje přirozeným připoutáním se k lidem, které alespoň trochu zná. *"...ten Pork má ty zkoušky, že je výjezd o víkendu někam a tam se seznámíš s těma lidma a tam vyberou vlastně tu půlku lidí a půlka z nich jde a půlka z nich prostě ji nevezmou. No a (.) já jsem se tam vlastě seznámila s těma lidma, co k nim bych nastoupila do třídy a jakoby jak jsem je znala, tak jsem za nima chtěla jít, protože tady jsem neznala nikoho."* To, že strávila dva dny se svými potenciálními spolužáky, stačilo, aby získala určitou jistotu budoucích vztahů, kvůli nimž tam chtěla i nastoupit. Z Menzy oproti tomu nikoho neznala. Přesvědčil ji ale názor rodičů, kteří jí (jak Helena uvádí později) spíše doporučovali nastoupit na Mensa gymnázium.

Vrátíme-li se k soutěžím, většina respondentek k nim tedy zaujímala odmítavý postoj. Zájem v soutěžích projevila jen Kristýna. Vzhledem k tomu, že se zájem o soutěžení přisuzuje spíše mužům, budu se jí věnovat v příští kapitole.

4.3 Preference chlapeckých zájmů u nadaných dívek

Zájem v mužských činnostech můžeme vidět u Lindy a Heleny. Obě si nezávisle na sobě vybraly bojový sport. Linda se věnuje muay thai (thajský box), což je podle její výpovědi jeden z nejtvrdších sportů. Vybrala si to sama, rodiče ji naopak předtím spíš podporovali v baletu, což by se dalo označit za protipól boxu. *„Já jsem dělala od tří do dvanácti jsem dělala balet. To i (.) tak jakože ne já, ale spíš rodiče mě chtěli dávat i dál, ale naštěstí, (.) jsem teď šťastná, jim to rozmluvila jedna balerína, která teďkon už právěže nemůže skoro chodit, jak jí to zničilo. Takže jsem fakt šťastná, že jsem tam nešla. No a chtěla jsem zkusit něco jako tvrdšího, tak jsem dělala taekwondo. To mě bavilo, ale furt mi to přišlo jako málo kontaktní. [smích] A tak právě jsem přestoupila na kickbox, ale protože známej dělal právě thajskej box - muay thai, tak jsem se na to šla podívat. Jakože spíš jakože podívat - chtěl to brácha a já jsem jdu jenom tak jako, jenom tak jako doprovod. No a já jsem u toho zůstala a brácha dělá teď (něco jinýho).“* Tato výpověď ukazuje dlouhý proces hledání zájmu, kterým Linda prošla. Sama říká, že chtěla něco tvrdšího. V podstatě se k boxu ale dostala skrz několik náhod. Nejdřív díky známé baleríně, poté díky jinému známému v boxu a také díky jejímu bratrovi, který o boxu uvažoval. Rodiče jí v tom nebrání, nicméně sami by ji do thajského boxu nepřihlásili (přinejmenším ne její matka). Jak Linda později říká. *„Moje máma, když se tam právě byla podívat a když viděla jako s kým jsem se tam mlátila, tak říkala, že už mě tam v životě nepustí. [smích]“*

U Heleny nacházíme určité podobnosti. Stejně jako Linda si vybrala bojový sport - věnuje se džiu džitsu. Dostala se k němu přes kamarádku, tedy také díky určité náhodě. V dětství chodila původně na výtvarné umění. Jak ale sama uvádí, věnovala se kreslení spíše ze samozřejmosti vyplývající z jejího pohlaví: *"Já jsem odmalička vždycky chodila na nějaký výtvarný kroužky, ale (2) spíš proto, že jsem byla holka [smích], takže mě to jako bavilo.“*

Kristýna svůj zájmem soustředí na matematiku (což je tradičně také vnímáno jako obor pro muže). Kromě toho jako jediná z respondentek uvádí, že ji soutěže v matematice baví (nebo spíš bavily): *„Tak mě to i bavilo to řešit. (1) Je to zajímavý docela. (3) Já jsem taková soutěživá docela. [smích] I když nevim. Teď mě to, teď mě to začíná bejt nějak jedno. Ale bejvala jsem hodně soutěživá.“* Tento výrok vystihuje určitý posun v jejích zájmech, můžeme v tom vidět odklon v adolescentním věku od zájmu v soutěžích a riskování. Podobně o tomto fenoménu píše Hříbková. „Nadané dívky školního věku jsou podobnější nadaným chlapcům v zájmech, činnostech i

aspiracích, preferují dobrodružné aktivity v přírodě včetně sportu. Ovšem v adolescentním věku dochází ke zlomu, mění se jejich postoje, aspirace i výkony včetně testových výkonů. V adolescentním věku to např. u matematicky nadaných dívek vede ke ztrátě zájmu o matematiku a k ukončení různých aktivit v této oblasti.“ (Hříbková, 2009, s.113)

V porovnání k těmto třem dívkám (Kristýna se zájmem v matematice, Linda věnující se boxu a Helena věnující se džiu džitsu) musím uvést Karolínu S. Její zájem ve zpěvu, malbě, literatuře a divadle obecně se rozhodně nedá označit za mužský. Dle její výpovědi se v těchto zájmech pohybovala od dětství, zároveň je zde téměř vyloučené jakékoli silnější ovlivňování ze strany rodičů. *„No jako já jsem (si vždycky) od dětství přála bejt jakoby malířka prostě. (1) A pak jsem najednou (.) nějak to na mě přišlo prostě, asi tak v deseti, jsem byla poprvý na muzikálu a slyšela zpívat tu hlavní zpěvačku, (tak jsem si říkala), že bych chtěla spíš zpívat. Že prostě (bych chtěla dávat) ten pocit jakej to byl (.) úplně nádhernej. Že to člověka tak (1) oživí úplně...“* Karolína je tedy důkazem, že výše zmíněná androgynie v mladším věku se nemusí vyskytovat u všech nadaných dívek.

Co se týče Karolíny F., nezaznamenala jsem u ní nějaký vyhraněný zájem, nemá tedy velký význam se tím u ní zabývat. Odpovídá to i jejímu věku – žáci přibližně do konce prvního stupně ZŠ (který Karolína ukončila před necelým rokem) se rozvíjí všestranným způsobem. Teprve později přichází určitá profilace.

Z pěti zkoumaných dívek se tedy celkem tři věnují výhradně chlapeckému zájmu. Toto množství je v porovnání s běžnou populací dívek poněkud neobvyklé.

4.4 Zjišťování nadání u dívek – dvojnásobná diagnóza

Na závěr této kapitoly bych ráda zmínila fenomén dvojnásobné diagnózy, o kterém mluví Jurášková. Připomeňme, že se jedná o dítě, jehož nadání se zjistí až druhotně, obvykle se dostane do rukou psychologa z jiného důvodu. Mezi zkoumanými dívkami jsem tento jev nezaznamenala. Všechny dívky si šly zjistit hodnotu IQ buď z popudu rodičů, nebo z vlastního nápadu. Figurovala zde často zvědavost rodičů „jak na tom jsou“. O dvojnásobné diagnóze nicméně mluví Kristýna, když vysvětluje možný důvod, proč je na škole víc chlapců než dívek. *„No, holky můžou být hodně inteligentní, úplně stejně jako kluci, ale u těch kluků tam většinou někde něco (sepne) jako (nikdo to) (??). Třeba jako hodně holek tak*

jako, u nich zjistili, že maj to vyšší IQ, že by jako mohly na tuhle školu, tak to byla většinou náhoda. (??) Třeba, (3) teď jsem měla jednu spolužačku, ta odešla, tak (2) tý dělali IQ testy (1) mm nějak protože chodila (1) chodila k psychologovi, protože jí umřel tatínek (2) a tam (.) tam si nějak všimli, že třeba mmm vymyslela ňákej hlavolam, kterej jim nešel vyluštit. Tak jí změřili IQ, prostě náhoda.“ Důvodů, proč je na škole málo dívek může být víc. Toto vysvětlení podle Kristýny nicméně potvrzuje určitou obtížnost zjišťování nadání u dívek.

5. Identita

Dívky, se kterými byl proveden rozhovor, odpovídaly svým věkem období adolescence. Toto období je pro jedince velice náročné, desetileté dítě, které do něj vstupuje se postupně mění ve zcela jiného dospělého člověka. Adolescent postupně získává svojí autonomii, ujasňuje si své hodnoty a životní cíle a přebírá za sebe zodpovědnost. Macek rozděluje adolescenci na časnou, střední a pozdní (1999). Dle tohoto rozdělení jsou respondentky převážně ve věku střední adolescence (patnáct nebo šestnáct let). Nejmladší Karolína F. Je ve fázi časné adolescence (dvanáct let).

Hlavním úkolem v adolescenci je podle Eriksona utvoření vlastní identity. Macek uvažuje o identitě jako o „vědomí vlastní stability, kompetence a pohody“ (1999, s.82), adolescent si pomocí sebereflexe odpovídá na otázky typu: Kdo jsem? Kam patřím? K čemu směřuji? Čím se řídím? Jak jsem spokojený se sebou? apod. (Macek, 1999) Pokusím se zde najít odpovědi nadaných dívek na některé tyto otázky. Jejich identita se zcela jistě ještě bude dotvářet a pozměňovat, proces hledání identity je ovšem stejně důležitý jako nalezená identita sama.

5.1 Vztah k sobě a ke svým schopnostem

K přijetí své identity je mimo jiné důležité uvědomit si svou hodnotu. Macek upozorňuje, že na utváření sebepojetí působí v průběhu adolescence rozdílné vlivy. V časné a střední adolescenci je vědomí vlastní hodnoty utvářené pochopením a akceptací ze strany druhých. Teprve později se sebehodnocení odvíjí od autonomie jedince. (Macek, 1999)

Ve vztahu ke svým schopnostem můžeme vidět určitý protiklad mezi Helenou a Lindou. Linda si je vědoma svých schopností i nedostatků. Sama sebe vidí

pozitivně, možná je to díky jejím vrstevníkům, mezi kterými se zjevně cítí dobře: *„Jakoby já jsem nikdy neměla problém jakoby s kolektivem, takže to je dobrý.“* Dobré sebevědomí jí dodává také společnost v thajském boxu: *„...všichni mě berou jako maskota, jak jsem tam jako jediná holka. [smích] Takže vždycky to, (.) mě maj docela rádi. Jako i proto, jakože ten kolektiv mě bere a mají mě tam rádi.“* Na podporu jejího dobrého sebevědomí měli zcela jistě velký vliv také rodiče. Ti ji vychovávali k převzetí zodpovědnosti za svůj život, můžeme to vidět z toho, jak se rozhodovala pro vstup na Mensa gymnázium: *„No jako (.) v tomhletom právě mi (.) jako oba rodiče nechávali jakože volnost. Jakože to bude můj život, takže já jsem si jakoby v tomhle rozhodovala. Já jsem vždycky tak nějak věděla, co chci trochu.“* O jejím zdravém sebevědomí vypovídají výroky při nichž nijak nesnižuje svoje schopnosti. O věci, které ji naopak nejdou, jednoduše nemá zájem. Mluví o nich ale otevřeně, dokonce se sama sobě směje: *„Určitě matika a fyzika. To mi FAKT NEJDE a fakt mě to nebaví.“*

Helena oproti Lindě vykazuje určitou zmatenost ve vztahu k sobě a ke svým schopnostem. Musí čelit rozporu mezi tím, co jí jde a co ji baví: *„No (.), jakoby (.) z těch dovednostních testů mi vyšlo, že bych měla být spíš na tu matematiku. Ale mě to humanitní baví víc."* K tomu se samozřejmě vyjadřují rodiče i učitelé. Zdá se, že se Helena snaží utřídit tyto názory, ale zatím nemá jasný postoj. Sama často při dotazech na budoucnost v rozhovoru opakovala, že neví, své odpovědi také měnila: *„Ale (.) já nevím, mě baví oboje. Nevim přesně co... asi bych spíš šla na něco humanitního, ale já nevim... (1) prostě vůbec. (1) Ale tak baví mě oboje."* V jiné části rozhovoru by zas na doporučení učitele byla ochotná studovat matematiku. Zdá se ale, že ji od toho odrazuje nejen nezájem (pokud vůbec), ale i strach. Na obavy z různých životních překážek upozorňuje Helena během rozhovoru víckrát. Můžeme u ní uvažovat o sníženém sebevědomí: *„...já se spíš hrozně bojim toho, že by ta matematika potom na tý vysoký škole byla strašně těžká a že bych to nezvládala. Takže toho, toho se jako bojim. Že ty humanitní vědy bych zvládala spíš."* Malou důvěru ve své schopnosti ukazuje i její zhodnocení přijímacích zkoušek na gymnásium: *„...vím, že mi (.) přišlo (.) jakoby (.) zvláštní, že to nebylo tak těžký, jak jsem čekala ty IQ testy. Jakože (že mi to přišlo jakoby jednodušší než to...) než jsem čekala, já jsem se právě dost bála právě."* Nerozhodnost a nejistota ve svých schopnostech se ukazuje i v konkrétních úvahách o jejím budoucím povolání. Linda si oproti Heleně nedělá hlavu z toho, „na co se hodí“, chystá se věnovat tomu, co ji

zajímá: *„Já myslím, že člověk když je dobrej v tom, co dělá, tak se uchytí vždycky. Že hlavně (.) hlavně ať ho baví to, co dělá. Prostě jako (.) abych já třeba ta, která mě nebaví ta matika, tak abych se jako šrotila a nutila se do toho jenom proto, že mi řek* [učitel], *že budu mít lepší zaměstnání mi přijde jako blbost. Jakože když mě ta práce baví, třeba právě ta zubařina, budu v tom dobrá a bude mě to bavit, tak mě to (.) V TOM ŽIVOTĚ jakoby prospěje a budu to mít radši než abych se prostě takhle nutila.“*

Celkem vyrovnaný vztah k sobě můžeme pozorovat kromě Lindy i u Kristýny. Zdá se ale, že Kristýna nemá doma takovou oporu. Matka ji sice nebrání v jejích činnostech, ale ani ji do ničeho „netlačí“. Kristýna si své zájmy i studium vyhledává sama. O vstupu na gymnázium řekla stručně, že se prostě rozhodla, protože chtěla. V rozhovoru pak upřesnila, že matka jí spíše doporučovala zůstat doma (do Prahy musí Kristýna dojíždět). Také své zájmy - účast v organizaci Palmet a v kroužku veslování - si vymyslela a zajistila sama.

Oproti Lindě mluví Kristýna jen málo o tom, co se jí daří, nebo nakolik je oblíbená či neoblíbená v kolektivu. Vzhledem k tomu, že sama dostala nápad přihlásit se na Mensa gymnázium, předpokládáme, že o svých schopnostech ví. Z rozhovoru ale vyplynulo, že si také je vědoma svých limitů. Např. o svém neúspěchu z veslování vyprávěla Kristýna s humorem: *„Teď jsem byla zrovna o víkendu na svým prvním závodě. Byly jsme s holkama na párovým. Tam jsou čtyři (.) čtyři lidi na tý lodi a každej má dvě vesla. A my jsme byly samí takoví začátečníci, jenom jedna holka, která přímo vesluje čtyři roky. Tak jsme byli tak jako poslední. (O sto metrů.) [smích] Vypadalo to, jako kdyby jsme třeba šly ňákej závod. Tak to bylo docela... (2) Docela ostuda no.“* Otevřeně také přiznává, že se jí nepovedla seminárka, nebo že se jí nedařilo na soutěži Klokan.

Celkově mluvila Kristýna spíše o druhých lidech než o sobě. Ukazovala na příkladech svých spolužáků své názory. Zdá se, že se pomocí pozorování sama učí ze zkušeností jiných. A.Bandura tento jev pojmenoval jako zástupnou zkušenost. Jedinec si vybírá strategie zvládání problému ze zkušenosti jiných. (Macek, 1999)

Specifické sebepojetí můžeme vidět u Karolíny S. Spíše než o svých schopnostech mluví o pocitech, které prožívá. Kdykoli se dostala k tématu divadla či zpěvu, zasnila se nebo provázela slova nadšeným výrazem a tónem hlasu. Nechala se unášet svými pocity. Ve vztahu k vrstevníkům se cítí být odlišná. Především na základní škole zřejmě silně narážela na nepochopení z jejich strany: *„...na základce*

to není takový, že (.) tam byli docela dost, dost divný ty lidi, že vůbec nechápali věci takový, jaký jsem chápala já zase.“ Ani mezi spolužáky na gymnáziu ale plně nezapadá. Uvádí, že si s nima lépe rozumí, ale cítí se jiná: *„Já nejsem moc jako právě, já jsem takovej ODLIŠNEJ TYP od těch lidí i na tý škole, že já nejsem prostě zaměřená třeba na fyziku nebo na chemii nebo na matiku. Tyhle věci nějak mě jakoby nějak moc nelákaj. Že já spíš jsem taková, (2) jakoby že to spíš všechno jakoby tak vycítím, že jako jak to má bejt*[16]*, … Vždycky to nějak vyjde. [smích]“* Přestože se cítí být jiná než ostatní, nezdá se, že by to nějak snižovalo její sebepojetí. Zpěv, divadlo a literatura ji zřejmě vše zcela vynahrazují, v rozhovoru se stále vracela k tomu, jak ji tyto činnosti naplňují. Mohli bychom obrazně říci, že „kráčí v oblacích“. Konkrétní úvahy o pěvecké kariéře zmínila jen okrajově: *„No mně by se líbil víc pop, ale (2) to zas já mám spíš hlas vytvořenej právě na tu operu, já ho mám hrozně vysokej. Ale líbil by se mi i ten muzikál, že by to nebylo špatný. Že tam jakoby je zapojený trošku i divadlo a je to takový hezký.“*

U Karolíny F. nesmíme opominout její mladší věk. Zcela jistě bude muset stejně jako Helena řešit konflikt mezi svými zájmy a svými schopnostmi: *„No mě baví základy sociálních věd teda, ale jako (.) de mi matika* [dochází navíc na hodiny matematiky k učitelce septimy a oktávy]. *Jenže to jako úplně není to můj nejoblíbenější předmět. Protože já mám právě... Třeba ještě literatura mě baví.“* O tomto problému se zmiňuje i dále v rozhovoru. Je zatím otázkou, nakolik se nechá ovlivňovat názory druhých. Sama prozatím nevykazuje velký zájem o své schopnosti. Její laxní přístup dokazuje např. nevědomost vlastních výsledků z testů inteligence: *„No (1) já úplně nevim. Jako tyhle věci. Mamka říkala, že asi ňákých 144 tuším? Ale nevim.“*

V kolektivu zatím také ještě nemá vyhraněné místo. Sama projevila zájem o rozhovor, doufala, že se tím více sblíží se staršími spolužačkami. Obtížnost v hledání svého místa mezi vrstevníky může souviset také s tím, že není ráda středem pozornosti. Tento fakt vyplynul z rozhodování, na které gymnázium půjde: *„No, (.) tam bylo, jestli mám jít jakoby na pórek* [jiné gymnázium] *nebo na tuhletu školu. Ale já tam jsem slyšela, že tam (je nutí) tak jako hodně vystupovat a otvírat lidem (1) něco jako (časnější) manažeři a tohleto já vůbec (1) (nejsem na tohleto).“* Karolína F. ale stojí teprve na prahu adolescence, dají se tedy u ní očekávat velké změny ve

16 Zde možná naráží na běžné testy ve škole, nebo na testy inteligence, kterými prošla. Karolína S. v nich uvedla zjištěné IQ 152, tato hodnota odpovídá v různých klasifikacích extrémně vysokému IQ (někteří uvažují o hodnotě nad 145, jiní vidí hranici ve 150bodech).

vztahu k sobě, ke svým schopnostem i v postavení mezi vrstevníky.

Záležitost vytvoření vyrovnaného vztahu k vlastní osobě se týká všech adolescentů nezávisle na pohlaví či míře nadání. Každý k tomu však využívá právě jen těch vlastností a schopností, kterými disponuje. Nadané dívky proto utvářejí svou identitu v souladu se svými schopnostmi a zájmy, jak tomu můžeme vidět u zkoumaných dívek. Např. Karolína S. se musí potýkat se svým „odlišným“ vnímáním světa, Helena se svým sníženým sebehodnocením, Kristýna s ne zcela ideální podporou doma apod. Největší rozdíl v úrovni sebepojetí je mezi Helenou a Karolínou S. Souvislost můžeme hledat i ve výši inteligence. Zatímco Helena (IQ 134), která má dobrou podporu doma, zatím nemá vztah k sobě zdaleka ujednocen, Karolína S. (IQ 152) i přes své odlišné smýšlení nemá se sebepřijetím problém, působí zcela vyrovnaně.

5.2 Pozitivní vztah k rodičům a jejich vliv na dívky

Důležitou schopností v adolescenci je umět komunikovat. Vše může být snazší, umí-li člověk být zdvořilý, naslouchat názoru druhých, položit otázku, přijmout nebo darovat pochvalu či pokárání apod. (Macek, 1999) Základní dovednosti v komunikaci poté ovlivňují podobu vztahu mezi jedincem a jeho okolím.

Ve vztahu k rodičům se jedinec snaží v průběhu adolescence zrovnoprávnět. Nezáleží na konfliktnosti mezi rodiči a dětmi, pokud „mají adolescenti pocit, že mohou svobodně vyjadřovat názory a že se na ně bere ohled“ (Macek, 1999, s.67). Takovýto rovnoprávný vztah můžeme vidět u Lindy. Přinejmenším její otec k ní přistupuje jako k dospělé osobě, radí se s ní dokonce o své práci: *„...já prostě jakoby jsem už od mala v podstatě jsem s ním jako (.) ne řešila obchody, ale většinou co jsem právě řešila, tak jsem vždycky jakoby našla s ním jako (.) s ním společnou řeč. On právě mě i vodil jako na různý ty, jakoby když měl nějakou akci nebo nějakou schůzku, tak mě klidně vzal sebou, když jsem chtěla. A právě jako dokážu se s ním třeba bavit o všem jako co, (.) v čemkoli podniká a tak. Takže když se takhle spolu bavíme, tak většinou najdu stejný východisko jaký jakoby (.) hledá on...“*

Rovnoprávný, ale ne úplně běžný vztah nalézáme mezi Kristýnou, Karolínou S. a jejich matkami. Obě dívky uvádí, že mají se svými matkami hezký vztah, ovšem spíše jako sestry než jako rodič a dcera. Obě dívky také bydlí v domácnosti se svou matkou samy. Kristýna uvádí, že spolu samy jezdí i na dovolenou. Vzájemný

kamarádský vztah si vysvětluje tím, že se matka již poučila ze vztahu ke svým starším dětem: *„No, (1) tak ona už to má, tak jako ozkoušený, jakým způsobem to nejde od Lucky a od bráchy, takže (.) jako (2) přišla na to, že ten kamarádskej vztah je asi to jediný, co se dá ňákým způsobem...“* Podle Kristýny se její matka příliš pletla do života svých dvou dětí. V jejím případě to říci nelze. Již jsme mluvili o tom, jak si Kristýna vybírá i zařizuje své studium a zájmové kroužky sama.

Karolína o svém vztahu k matce říká, že se baví jako sestry. Její matka žije životem, který ji zrovna neoslovuje. O její práci v pojišťovně mluví jen fakticky, bez zájmu: *„Dělá šéfa právě ňákýho. (.) Já úplně tak jako nevim, mě nikdy nic takovýho moc nelákalo, protože to je takový, že taková práce je taková moc chladná. Taková moc administrativní. Že vlastně se tam ztrácí ten člověk prostě.“* Sesterská vazba může být vzájemná nebo jednostranná. V každém případě je Karolína s jejich vzájemným soužitím spokojená, o své matce mluví pozitivně.

U Heleny je rovnoprávnost vztahu s rodiči prozatím sporná. Nedá se říci, kdy přesně se adolescent vymaní ze vztahu dítě-rodič a přijme vztah dospělý-dospělý. Zdá se, že Heleny rodiče dávají své dceři šanci jít svou cestou. O tom svědčí její úvaha nad svými budoucími plány. Ze strany rodičů cítí Helena určitou toleranci, dávají jí možnost volby. Ví ale, že jim není lhostejná, od „špatné“ volby by se ji snažili uchránit: *„Řekla bych, že oni mi to jakoby nechtěj nijak plánovat dopředu, že prostě si myslej, že jakoby když přijdu s něčim šílenym, že mi to asi teda vyvrátí, že prostě tadyto bych dělat neměla. No ale nemyslim si, že by mě nepodporovali v tom, co bych chtěla dělat..."* Nejen o svých rodičích, ale i o svých učitelích mluví Helena s úctou. Na rozdíl od ostatních dívek nemluví o kamarádském vztahu k učitelům. Je přesvědčena, že učitelé mohou hodně věcí ovlivnit, jsou pro ni autoritou.

Karolína F. se o rodičích zmiňuje, že jezdí často do ciziny. To předpokládám ovlivňuje chod domácnosti i její vývoj. Karolína mluví např. o problematickém plánování dovolené: *„Oni jak rodiče často jezdí do Švýcarska a do Německa a tak většinou takový jakože jsem jela s nima, když se to hodilo. A potom najednou něco se stane, že k rodičům (někdo přijde). Tak to je někdy jako nejistý ty dovolený.“* Karolína momentálně přestoupila ze základní školy na gymnázium, změny s tím spojené jí nutně zasáhly. Mluví také o změnách ve vztahu k učitelům. Jejich přístup ji nutí k větší samostatnosti: *„Tak na tý základce s náma jednali jako (.) že jo jsme byli hrozně takový malí a tak. No a teďka tady, že jako člověk když něco potřebuje, tak si to musí zařídit sám. (.) Je to jako lepší bych řekla o hodně, protože (1) člověk se to*

naučí aspoň.“ Rovnoprávný vztah ze strany učitelů hodnotí tedy dobře i přesto, že to pro ni znamená více samostatné práce.

Zatímco ve vztahu k rodičům se adolescent snaží zrovnoprávnět, ve vztahu ke svým vrstevníkům se snaží zhodnotit. (Macek, 1999) Adolescent dostává ve třídě plné stejně starých studentů jedinečnou příležitost ukázat svou osobnost. Vrstevníci mu tak udávají pole pro projevení své jedinečnosti. Jeden z kvalitních ukazatelů úspěchu je obliba mezi spolužáky. Určitou potřebu obliby mezi vrstevníky můžeme pozorovat u Lindy, která dochází do thajského boxu mimo jiné proto, že ji tam „mají rádi“, jak uvedla. Oproti ní Karolína S. se zdá býti příliš pohlcena svým zájmem, než aby jí záleželo na oblibě mezi vrstevníky. O svých spolužácích se v rozhovoru vůbec nezmiňuje.

Všechny respondentky mluvily o svých rodičích velice pozitivně. Nic nenasvědčuje tomu, že by mezi nimi probíhala jakákoli krize, která se často adolescentům přisuzuje a jak to popsal např. G.S.Hall (adolescence jako období bouře a stresu). Je možné, že vyšší inteligence jim pomáhá také lépe porozumět druhým (rodičům), nebo je vybavuje lepšími komunikačními schopnostmi, díky kterým ke konfliktům nedochází.

5.3 Rozdílné hodnoty a cíle nadaných dívek

Každý člověk přemýšlí určitým způsobem a v souladu s tím řeší své každodenní problémy. Adolescent musí řešit řadu denních starostí, používá k tomu strategie zvládání (coping). Zvolený způsob řešení závisí na vnímání ohrožující situace a na procesu zvažování, jak zareagovat. Důležitá je také reflexe vlastních schopností a minulá zkušenost. (Macek, 1999) Odmítnutí jakéhokoli řešení by znamenalo distancování se od problému.

Způsob, jakým jedinec řeší své problémy, souvisí s jeho hodnotami. Vzpomeňme na Sprangera, který rozlišuje osm typů jedince podle jeho hodnot (část I., kapitola 4.3). Předpokládá, že se jedinec realizuje v souladu s nimi. Hodnoty u adolescentů zkoumala L.Osecká. Zjistila rozdíl v hodnotách podle pohlaví. Dívky se podle ní více orientují na porozumění a pomoc druhým (allocentrické hodnoty). Tato orientace je kombinována s dalšími hodnotami: být užitečný pro společnost, estetika a inteligence, emoce a prožitky nebo prestiž a úspěch (Macek, 1999). Jednotlivé cíle si jedinec uspořádává hierarchicky. Podle obecného cíle se řídí prostředky. Nutné

prostředky ale mohou také naopak ovlivňovat výběr cíle. (Macek, 1999)

Při úvahách nad respondentkami v této kapitole zcela vynechám nejmladší dívku Karolínu F. Její osobnost je teprve na začátku procesu dospívání. Těžko lze u ní hodnotit, jakým způsobem se vyrovnává s problémy a k čemu směřuje. Také utváření jejích životních cílů je v počátku.

U každé ze zbylých čtyř dívek můžeme nalézt určitou hodnotu, které si považují nejvíce a ke které směřují. Linda má již o své budoucnosti poměrně konkrétní představy. Uvažuje nad profesí zubařky nebo podnikatelky, (dříve ji lákalo právnictví). U obou povolání vyzdvihuje nezávislost. Nechce být někomu v podřízeném stavu. Její úvahy o profesi zubařky jsou toho ukázkou: *„Jakoby (.) mě láká ta představa, že budu mít prostě jakoby (.) stálou pracovní dobu, když to jako vezmu, že si budu moct otevřít soukromou praxi. Takže budu jakoby pánem svýho času. … nebude mě nikdo zaměstnávat. To já bych asi... Já nevim, jestli bych to vůbec zvládla bejt jako ňákej zaměstnanec. Já jsem taková až moc jakoby (.) nemám na to povahu.“* Navíc také uvažuje, že s vystudovanou medicínou by se mohla uplatnit i v cizině, kam by se ráda uchýlila.

Linda zároveň předpokládá, že nakonec se stejně vrátí k podnikání: *„Ale stejně myslim, že budu nakonec podnikat jako táta. [smích]“* Můžeme se ptát proč, když ji profese zubařky láká. Již v předchozích kapitolách jsme se zmiňovali o tom, jak se s ní její otec radí nad některými situacemi. Jakožto podnikatel ji občas bere s sebou na různá jednání. Je tedy logické, že Linda již získala určitý vhled do této oblasti, může si snáze představit rizika tohoto povolání. Znalost oboru má silný vliv, zubní lékařka ji může lákat všemi svými výhodami, nemá o ní nicméně tak jasnou představu jako o podnikání.

Právnictví, o kterém Linda dříve uvažovala, ji přestalo lákat kvůli psychické zátěži. Ve srovnání vyzdvihuje nezávislost zubní lékařky. *„Nemáte plnou hlavu jako něčeho jinýho prostě, jakože přijdu z práce a furt mi něco vrtá hlavou. Ňáký ty kauzy a případy když pak už to děláte. Tak je to složitý. Že (kdežto) u toho zubaře, tak víš, že si jako odpracuje svoje. Když si v něčem neni jistej, tak ho může poslat k ňákýmu chirurgovi, jestli nemá něco a tak. Že to je takový jako (.) pro klid v duši je to lepší než ty práva. Obhajovat třeba pak někoho jakoby, může to samozřejmě odmítnout jo, ale obhajovat někoho, kdo víte, že je vinej, tak to je taky takový, že... Já nevim, jestli bych to dokázala úplně.“* Uvažujeme-li tedy nad hodnotami, které ovlivňují Lindy plány do budoucna, narážíme především na potřebu nezávislosti a to nejen ve vztahu

k druhým, ale také ve smyslu vlastní svobodné mysli.

Helena zatím nemá tak konkrétní představy o své budoucnosti jako Linda, můžeme si ale všímat, jakým způsobem o tom přemýšlí. O správnosti svého počínání si není zatím plně jista. O tom svědčí stydlivost za členství v turistickém oddíle: *„...mám koníček že (1) chodim (1), chodim jakoby to je (.) takovej (1) ale já když to řeknu, tak to bude znít hrozně hloupě, ale je to takovej oddíl [smích], ale není to skautskej oddíl, je to turistickej oddíl."* Helena nicméně intenzivně přemýšlí nad svými možnostmi a aktivitami, které dělá. Nechá si poradit, když potřebuje (k výběru školy, zájmů i povolání), ale rozhodnutí zvažuje. Na povolání svých rodičů jí vadí přílišná jednotvárnost. Živí se stříháním filmů: *"Protože (.) mi přijde, že to je pořád stejný a to bych já třeba dělat nechtěla. To je jako s (účetnictvím), to je prostě furt to samý a já prostě (.) jako furt mám ten svůj sen, že budu dělat něco, co mě bude bavit a za co budu dostávat ten plat. [smích]"* Jako protiklad k tomu uvádí zaměstnání své tety a strýce, kteří pracují jako novináři pro českou televizi, dělají i zahraniční zpravodaj: *„...mě by asi bavilo psát do těch časopisů, nebo do těch novin, nebo i do tý televize, rádio, prostě mi přijde, že to je právě ta práce, která je každej den jiná. (.) Že to není jako každej den přijdu a budu (.), nevim, koukat do počítače a dělat pojištění, protože (platěj dobře). To by mě asi nebavilo."* Zdá se tedy, že Helena nechce upadnout do daného stereotypu.

Zajímavé jsou také Heleny úvahy nad profesí učitelky: *„...kdybych se tomu měla věnovat, tak bych se určitě chtěla věnovat právě prvnímu stupni, kterej mi přijde, že je takovej (.) za prvý nejjednodušší, že vlastně ty děti poslouchaj na slovo, protože jsou (.), učitel je pro ně Bůh. [smích] A a taky protože (1) vlastně tam se do nich dá jakoby nejvíc pracovat, no. Protože prostě se daj nejvíc modelovat, no. … Že vlastně to co, to co bych říkala, by pro ně mělo nějakej jakoby (.) význam..."* Helena může hodnotit učitelství ZŠ nejen z vlastní zkušenosti, ale také prostřednictvím své mladší sestry. Vidí na ní, jaký vliv má učitelka základní školy (její sestra si např. po vzoru učitelky chtěla pořídit koťátko), a to ji upoutalo. Mezi hodnoty, které ovlivňují Helenu při jejím rozhodování, bychom tedy mohli zařadit jednak potřebu nějakého dobrodružství, vyhnutí se jednotvárnosti a jednak potřebu určité autority, láká ji pocit důležitosti pro někoho. Možnost bezprostředního působení na druhé se nabízí právě v učitelství ZŠ.

Jediným skutečným přáním Karolíny S. je být zpěvačkou. Svůj vytyčený sen zpěvačky prožívá více než ostatní dívky, bere ho jako svůj osud, který musí naplnit,

jestli chce být šťastná: *„Jako (1) vizí je hodně, ale (.) jediný, co bych si přála je bejt fakt jako zpěvačka. Protože vím, že v ničem jiném bych nebyla šťastná. Že nebylo by to úplně takový to naplnění. Takovýto co jsem si vždycky kdy přála, takovej ten osud. Že prostě jenom tohlencto pro mě existuje.“* Svoji touhu po zpěvu v sobě Karolína objevila, když na opeře slyšela zpívat hlavní zpěvačku. Natolik ji to uchvátilo, že se rozhodla pustit stejnou životní dráhou. Mluví hodně o pocitech, které v ní hudba nebo jiné umění vyvolává. Vidí v tom sílu, která může hýbat lidmi: *„Chtěla bych inspirovat další lidi prostě, jakoby já si vzpomínám, že v ten moment jsem cejtila, že musim udělat to samý. Že musim prostě tam stát a zpívat a prostě nějakýho jinýho člověka a prostě tak NADCHNOUT, tak ho POHLTIT tim. Že to tak, (.) že ho to naplní třeba navždy, že je to takový o rozdávání toho pocitu. To takový, to je tak KRÁSNÝ.“* Karolína si váží nejen zpěvu, ale také např. malířství, které ji zaujalo v dětství, nebo literatura, která stejně jako zpěv může působit na lidi.

Ve srovnání povolání mezi rodiči upřednostňuje dovoz rohlíků (zaměstnání otce) nad prací v pojišťovně (zaměstnání matky). Vožení rohlíků vnímá jako větší prožitek. Možná ji zaujal pocit určité svobody lidí, kteří se samostatně pohybují autem nad těmi, co sedí v kanceláři: *„On prostě sedí a vozí rohlíky. NIC ZVLÁŠTNÍHO, nic jakoby nedělá zajímavýho, ale je to tak úžasný. Že třeba on mě někdy občas jako (malou) mě občas bral a to bylo tak krásný, když to tam jako je a teď se tam naloží a teď ten měsíc to tam jako je, v tom autě, takový krásný rohlíky a to je takový, takový (2) prostě TAKOVEJ ZÁŽITEK jo, prostě je to tak krásný. (2) Takový, že NĚCO ZAŽÍVÁŠ. Kdežto tam jako sedíš v tý kanceláři a je tam jako málo vzruchu, že tam seš uzavřenej prostě.“* Celkovně vidíme, že pro Karolínu jsou hodně důležité prožitky. Podle toho si také váží ostatních lidí – chválí např. učitele, který svůj předmět jen tak nepřednáší, ale prožívá.[17] Sama uvádí, že se řídí heslem „žít až do poslední chvíle“.

Kristýna zatím nemá jasnou budoucnost, ví jen, že se chce věnovat matematice. Zajímavé ale je, jakým způsobem uvažuje nad svým chováním a nad činnostmi, kterým se věnuje. Je naučená starat se o sebe sama a zdá se, že jí to vyhovuje. Řeší vždy aktuální situaci; když se nudí, najde si zábavu, když si

17 *„A pak (je tam učitel, kterej) (.) u něj máte takovej pocit jakoby (.) ON TO JENOM NEUČÍ, on to fakt cejtí, takže je to úplně něco jinýho. Že on je fakt, FAKT VÍ O ČEM MLUVÍ, že to není jenom takový, že to (jako učí), tak si jako říkáte, že to jako by mělo tak bejt a on fakt je takovej (.) prostě úžasnej.“*

uvědomila svou zálibu v matematice, zapojila se do sdružení Palmet[18], když jí chyběl pohyb, našla si kroužek veslování, když teď cítí, že toho má hodně, nic nehledá. O tomto jednání vypovídá její rozhodování. K přestupu na gymnázium Mensa se rozhodla jednodušše proto, že jí základní škola nevyhovovala: *„No, já jsem chtěla jít tady na tu školu a pak teprve jsem si nechala změřit IQ a zjistilo se jako že jo, že mě tam vezmou. … Já jsem se tam nudila.* [na základní škole] *… Já bych nedokázala, tak jako to dělají některý spolužáci, tak jako nic nedělat, akorát si hrát na počítači ňáký hry. To by mě hrozně štvalo.“* O nudě mluví i v souvislosti vstupu do Palmetu. Jeho činnost si našla na internetu: *„No tak jako já jsem se tak nějak nudila, tak jsem hledala, co bych tak mohla dělat.“* Také zapojení do veslování přišlo řekněme z čistajasna: *„No, po tom roce, co jsem tak jezdila tím autobusem ty dvě hodiny* [dojíždí hodinu do školy], *tak mi to přišlo, že nějak moc sedim. Tak jsem chtěla dělat ňákej sport. A to veslování je poměrně náročný.“* V současné době si připadá příliš zaneprázdněna, proto nic nového nehledá.

Celkově jsem měla z Kristýny dojem vyrovnané osoby. Nad věcmi hodně přemýšlí. Zajímavě se vyjádřila např. k otázce, proč je na gymnáziu Mensa nepoměrně více kluků než dívek[19]. Také se zmínila o problematice testování inteligence a hodnotě IQ, nesouhlasí s tím, aby se na základě IQ testů vybíralo na školu: *„I když nemyslim si, že zrovna tohleto je ňáká (1) hodnota, na který by se... Podle který by se mělo vybírat, kdo jo a kdo ne. … To samotný IQ je taková hodnota prazvláštní. (4) Nemyslim si, že by to bylo správně. Jako (2) člověk, kterej nemá IQ vysoké, tak může bejt hodně šikovnej a může mít třeba i zájem o věc větší, než ten, kdo to IQ má.“* Dokáže také zhodnotit svá minulá rozhodnutí; např. se vyjadřovala ke svému dřívějšímu zavrhnutí biologie nebo zvažovala pro a proti nástupu na Mensa gymnázium. Kristýna si je vědoma, že její budoucnost závisí mimo jiné na náhodě a na druhých lidech, které zrovna potká. *„Ono to samozřejmě taky záleží na těch lidech, který tam zrovna budou v tom oboru. Ale to prostě (.) je to náhoda, která je (.) v podstatě to nejdůležitější no.“* Možná proto nemá konkrétní představy o svém budoucím povolání. Chce se věnovat matematice, specifičtější představy jsou příliš

18 Palmet je organizace, která pořádá různá soustředění pro vědecky orientované studenty.

19 *„No, no já si nemyslim, že jako holky by byly hloupější a měly nižší IQ. Ale na těch klucích se to většinou nějak poznamená. Ty rodiče si řeknou: „No teda, ten náš kluk ten je ňákej divnej.“ Pošlou ho k psychologivi a ten jim to IQ změří a řekne, že prostě je inteligentní nebo takhle vlastně, tak ho dají tam jako třeba na tu školu no, ale u těch holek, oni jsou takový, že všechno zvládaj v pohodě, … Třeba jako hodně holek tak jako, u nich zjistili, že maj to vyšší IQ, že by jako mohly na tuhle školu, tak to byla většinou náhoda.“*

vzdálené a ovlivnitelné náhodou. Nedovoluji si u Kristýny jmenovat nějaké hlavní směrodatné hodnoty. Snad jen rozumovou složku bychom mohli vyzdvihnout, snaží se věcem přijít na kloub. Nyní se zdá být spokojená (vychází doma s matkou i ve škole s kamarádkami), od života čeká i nadále stejnou spokojenost. O žádných velkých plánech se nezmiňovala, nechystá se do zahraničí ani neplánuje velkou kariéru. Spíše mluvila o současné situaci nebo o minulých zkušenostech.

Vidíme tedy, že každá z dívek se vypořádává se svými každodenními starostmi a radostmi svým způsobem. Závisí to na prostředí, ve kterém vyrůstaly, na zkušenostech, které získaly a na jejich osobním charakteru. Hlavní hodnoty, kterými se řídí jsou dosti rozdílné. Zatímco u Kristýny dominuje rozum, Karolína S. se řídí především pocity. Helena se straní stereotypu a dává přednost dobrodružství. Linda si nejvíce váží nezávislosti. Tyto hodnoty mají základ spíše v sebeaktualizačních potřebách, což je vrchol pyramidy dle Maslowa. Můžeme předpokládat, že hodnoty v běžné populaci budou vycházet více z nižších pater této pyramidy. Pro přesnější porovnání výskytu daných hodnot u nadaných dívek oproti běžné populaci by bylo zapotřebí širšího výzkumu, který by rozdíly v hodnotách zmapoval.

Uvažování o budoucích cílech je u nadaných dívek problematičtější. Šíře jejich nadání komplikuje nutnost zúžení jejich zájmu v budoucí profesi. Značné dilema můžeme vidět u všech respondentek kromě Karolíny S.

6. Diskuze

Tato studie byla zaměřena na způsoby, jakými dívka čelí problémům spojených s obdobím dospívání. Jejich postoje byly zkoumány v oblasti vztahové. Zaměřila jsem se na vztah, který zaujímá dívka k sobě a na kvalitu vztahů dívky k jejímu nejbližšímu okolí. Dále jsem se zabývala hodnotami, které jsou pro dívky důležité a podle kterých si vytváří představy o své budoucnosti.

Vztah k sobě nebo-li sebepojetí si utváří dítě od narození. V adolescenci se ovšem více diferencuje. Nalezení vlastního sebepojetí (identity) a jeho přijetí je dle Eriksona největším úkolem adolescenta. Tento proces je hodně individuální. Zkoumané dívky se zdály být v různých fázích procesu přijetí sebe. Nejmladší Karolína F. stojí na počátku adolescence. Začíná si teprve uvědomovat možnosti, které se jí otevřely se vstupem na gymnázium. Dosud zaujímala téměř ke všemu spíše laxní přístup. S nástupem do nové školy si ale začíná uvědomovat určitou

zodpovědnost za své vzdělání, za své vztahy k ostatním apod. Ostatní dívky jsou ve věku střední adolescence, v sebepojetí již tedy dosáhly určité úrovně. Helena si zatím není zcela jistá svými zájmy, zdá se, že si teprve získává svou pozici. Čelí tlakům ze svého okolí a formuje tak svou identitu. Ostatní tři dívky měly k sobě již vyrovnaný vztah. Znaly své schopnosti a operovaly s nimi ve svých plánech do budoucna.

Sebepojetí vychází z velké části ze vztahů, které dívka zaujímá ke svému okolí. Vztahy, které ji následně ovlivňují, si vytváří dívka především v rodině, ve škole a ke svým vrstevníkům. Tyto tři oblasti definoval Mönks ve své teorii nadání jako hlavní zdroje vlivu prostředí na jedince. Z odpovědí respondentek byla patrná především kvalita jejich vztahu k rodičům, případně k vrstevníkům (spolužákům). Všechny dívky mluvily o svých rodičích v pozitivním světle. Kristýna a Karolína S. žijí jen s matkou. Obě jsou s tímto stavem spokojené, přirovnávaly svůj vztah s matkou ke kamarádské (až sesterské) vazbě. Linda má k rodičům rovnocený vztah. Dle jejích slov s nimi diskutuje o různých věcech a její názor je považován za hodnotný. Karolína F. a Helena vnímají své rodiče zatím spíše jako autoritu. Helena staví na stejnou rovinu i učitele, jejichž názory jsou pro ni důležité. Kristýna F. si svůj postoj k učitelům teprve vytváří, také si hledá místo mezi svými novými spolužáky. Kontrast ve vztahu k vrstevníkům vidíme především mezi Lindou a Karolínou S. Zatímco Linda nemá s navazováním vztahů problém, cítí se být mezi vrstevníky oblíbená, Karolína se cítí být od nich odlišná. Nezdá se, že by svou odlišnost vnímala jako překážku, bere to jako fakt, který si uvědomuje.

Při analýze rozhovorů mě zaujala u každé dívky různá hodnota, skrze kterou posuzovaly svou životní situaci. Podle této hodnoty činily v minulosti některá rozhodnutí nebo si podle ní plánovaly svou budoucnost. Hodnotami se zabýval mimo jiné E.Spranger. Definoval osm typů člověka, který se řídí různými hodnotami. V této studii jsem se ovšem nedržela daných kategorií. Domnívám se, že zařazení respondentek do předem daných škatulek by značně zkreslilo pohled na jejich prožívání.

U nejmladší respondentky Karolíny F. nelze zatím rozpoznat směr, kterým by se chtěla ubírat. K sobě i ke své budoucnosti zaujímá laxní přístup. Mohlo by se zdát, že je ke všemu lhostejná, domnívám se však, že potřebuje jenom čas na vymezení svého postavení a s ním i svých zájmů a názorů. Zcela jednoznačně můžeme odvodit hodnotu u Karolíny S. V celém jejím projevu je kladen důraz na prožitky a pocity. S tím souvisí i její jediný vytoužený cíl zpívat a oslovovat tím druhé lidi. Oproti

zdůrazňování pocitů u Karolíny můžeme postavit Kristýnu, která se řídí hlavně svým rozumem. Od ostatních si bere inspiraci, poté nad věcmi přemýšlí a rozhoduje se racionálně. Dopředu si neplánuje nějakou zvláštní kariéru, řeší spíše aktuální situaci. Celkem jasnou životní hodnotu můžeme vidět také u Lindy. V zamyšlení nad svým budoucím zaměstnáním preferuje nezávislost. Chce mít otevřené dveře do zahraničí, být svým pánem (ne podřízená), stanovovat si pracovní dobu apod. U Heleny je to trochu obtížnější. Chce se vyhnout stereotypu, její hodnotou by tedy mohlo být dobrodružství, ale není to úplně přesné. Svůj potenciální cíl vidí ve vzoru svého strýce, který v rámci své práce jezdí s celou rodinou po různých zemích. Z jiných zmínek bychom u Heleny mohli uvažovat ještě o hodnotě autority (uznání).

Kvalita sebepojetí u zkoumaných dívek se může měnit každým rokem. Tato studie zachycuje aktuální stav čtyř nadaných dívek ve věku střední adolescence. Je zde vidět rozdíl mezi nimi a mezi pátou respondentkou Karolínou F., která je ve svém věku na počátku vývoje identity.

Dalším tématem, kterým jsem se v této práci zabývala bylo hodnocení Mensa gymnázia z pohledu nadaných dívek. Respondentky porovnávaly chod školy oproti základní škole či jiným gymnáziím. Pozitivně hodnotily flexibilnější systém výuky. Velký rozdíl uváděly v přístupu učitelů k žákům. Také jejich zásluhou vnímaly školu jako útulnější. Preferování kamarádského přístupu učitelů a flexibilnějšího školního systému spíše vyhovuje právě nadaným studentům. Na běžné škole by takový systém nemusel všem vyhovovat nebo by dokonce ani nefungoval.

Kromě hodnocení školy a vývoje identity nadaných dívek jsem se také zabývala fenomény, které se typicky přisuzují nadaným dívkám. Mezi respondentkami se značně projevuje zájem v mužských činnostech (androgynie). Některé se také vyznačují potřebou sociálního přijetí. Fenomén dvojnásobné diagnózy (která se více přisuzuje nadaným dívkám) není z výpovědí respondentek vyloučen. Je to jedno z možných vysvětlení, proč je na jejich škole málo dívek. Zajímavým jevem u zkoumaných dívek je odmítavý postoj k soutěžím. Vysvětlení jsou různá, může to souviset se snahou vyhnout se neúspěchu.

Nadané dívky jsou bezpochyby specifickou skupinou. Odlišují se od nadaných chlapců i od běžné populace dívek. Tato studie poskytuje vhled do situace nadaných dívek v dospívání. Tato skupina se setkává se specifickými problémy ohledně vzdělávání, hledání své profesní orientace či utváření identity. Je proto dobré věnovat jí více pozornosti.

7. Závěr

Shrnutí poznatků o identitě zkoumaných dívkách zachycuje tabulka 1 (viz přílohy). Z výsledků je patrná různorodost respondentek. Rozdíly můžeme pozorovat jak v prostředí, ze kterého vychází, tak ve způsobech, jak se samy s prostředím konfrontují. U každé dívky nicméně můžeme vidět souvislosti mezi faktory, které byly postupně analyzovány. Identita se u každé dívky utváří souvisle, vzájemně se ovlivňuje míra přijetí sebe, vytvoření svých názorů a hodnot, vymezení vztahu k rodičům a utváření svých životních cílů. Konečná podoba sebepojetí je ovšem individuální stejně jako proces jeho přijetí.

Studie vývoje nadaných dívek v adolescenci by byla značně komplexnější, pokud by bádání pokračovalo i v dalších letech; provedl by se tak longitudinální výzkum, který by pokračoval do pozdní adolescence či do dospělosti. Díky opakované analýze by se dal zachytit přesnější průběh vývoje sebepojetí včetně různých převratů ve smýšlení nadaných dívek a jejich příčin. Zajímavé by také bylo srovnání vývoje sebepojetí mezi nadanými chlapci a dívkami. Kromě výzkumu identity nadaných dívek by zajímavé výsledky také mohla přinést plošnější studie hodnot adolescentů a jejich porovnání mezi nadanými dívkami a běžnou populací.

III. Literatura

- DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý.* 1.vydání. Praha: Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.
- ERICSSON, K.Anders; NANDAGOPAL, Kiruthiga; RORING, Roy W. Giftedness Viewed From the Expert-Performance Perspective. *Journal for the Education of the Gifted* . Spring 2005, 28, ¾, s.287-391.
- GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení.* 1.vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník.* 4.vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum.* 2.vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní.* 1.vydání. Praha: Grada publishing, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6.
- JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných.* 1.vydání. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-19-4.
- LERNER, Richard M.; STEINBERG, Laurence. *Handbook od adolescent psychology.* 3.vydání. New Jersey: John Wiley & Sons, 2009. ISBN 978-0-470-14920-1. Dostupný také z WWW: <http://books.google.cz/>.
- LOEB, Roger C.; JAY, Gina. Self-Concept in Gifted Children: Differential Impact in Boys and Girls. *Gifted Child Quarterly.* Winter 1987, volume 31/1, s.9-14.
- MACEK, Petr. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících.* 1.vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.
- MACEK, Petr; HŘEBÍČKOVÁ, Martina; ČERMÁK, Ivo. *Agrese, identita, osobnost.* 1.vydání. Brno: ALBERT, 2003. ISBN 80-86620-06-9.
- MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení: Jak učit žáky myslet a učit se.* 1.vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1
- MUUSS, Rolf E. *Theories of adolescence.* 2.vydání. New York: Random House, 1968.

- MUDRÁK, Jiří. *Cesty k vrcholu : faktory rozvoje výjimečného výkonu.* Brno, 2009. Disertační práce (PhD). Masarykova Univerzita, fakulta sociálních studií, katedra psychologie. Dostupný také z WWW: <http://is.muni.cz/th/44406/fss_d/>.
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení.* Praha: UK v Praze, Pedf, 2002. ISBN 80-7290-092-7
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie.* 1.vydání. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1499-3
- POTTER, J.; WETHERELL, M. *Discourse and Social Psychology.* London: Sage, 1987.
- SINGLY, de Francois. *Sociologie současné rodiny.* Přel. Stanislav Štěch a Ludmila Šašková. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1.
- ŠTECH, Stanislav. *Ústní sdělení (přednáška pedagogické psychologie)*. (2010-10-05) Univerzita Karlova, pedagogická fakulta, Praha 1.

Legislativní dokumenty:

- Česko. Vyhláška č.73 ze dne 17.února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In *Sbírka zákonů České Republiky.* 2005, částka 20, s. 503-508. Dostupný také z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1> ISSN 1211-1244.
- Česko. Vyhláška č.147 ze dne 25.května 2011, kterou se mění vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In *Sbírka zákonů České Republiky.* 2011, částka 56, s. 1499-1501. Dostupný také z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb> ISSN 1211-1244.

Internetové zdroje:

- Centrum nadání: *Místo pro nadané děti i jejich rodiče* [online]. Prosinec 2011 [cit. 2011-12-2]. Dostupný z WWW: <http://www.centrumnadani.cz/fortikuv-seznam/seznam-skol.html>.
- Mensa České republiky: *Školy spolupracující s Mensou* [online]. Prosinec

2011 [cit. 2011-12-28]. Dostupný z WWW: <http://www.mensa.cz/nadane-deti/seznam-spolupracujicich-skol/>.

- Mensa gymnázium: *Škola* [online]. Prosinec 2011 [cit. 2011-12-28]. Dostupný z WWW: <http://www.mensagymnazium.cz/skola/o-skole>.

IV. Přílohy

Tabulka 1:

	Kristýna	**Helena**	**Linda**	**Karolína S.**	**Karolína F.**
Vztah k sobě	Přes značné překážky má k sobě Kristýna vyrovnaný vztah. Zná své schopnosti i své limity.	Mírně zmatený vztah k sobě, zatím je nejistá ve svých názorech a zájmech. Podceňuje své schopnosti.	Má zdravé sebevědomí a pozitivní vztah k sobě. Je si vědoma svých možností.	Cítí se odlišná od ostatních. Nezdá se ale, že by to nějak překáželo v jejím sebepojetí.	Vykazuje laxní přístup ke všemu vč. svých schopností. Není ráda středem pozornosti.
Vztah k rodičům a vrstevníkům	S matkou má kamarádský vztah. V podstatě všechny vztahy vnímá jako inspiraci, učí se z chování jiných.	Čerpá z rad rodičů, učitelů i vrstevníků. K dospělým přistupuje zatím spíše jako autoritě, jejíž pravdu přijímá.	K rodičům i učitelům zaujímá rovnocenný vztah (dospělý k dospělému). Mezi vrstevníky je ráda oblíbená.	K matce má sesterský vztah. O ostatních se moc nezmiňuje. Cítí se odlišná, chtěla by lidi nějak oslovit.	O jejích citech k rodičům toho moc nevíme, mezi vrstevníky si hledá místo.
Jaké mají cíle a čím se řídí	Hodnotou je rozum. Řeší vždy aktuální situaci. Neplánuje nějaké převraty ani velkou kariéru.	Hodnotou je dobrodružství, příp. autorita. Nechce jednotvárný život (stereotyp). Touží po uznání.	Hodnotou je nezávislost. Nechce být někomu podřízená.	Hodnotou je prožitek a pocity. Jediné, co chce, je zpívat. Rozdávat své pocity druhým, oslovovat je.	Zatím nevíme.

Transkripční notace (Potter, Wetherell):

(číslo)	délka pauzy v sekundách
(.)	pauza kratší než 1sekunda
<u>podtržení</u>	slova, na něž byl kladen důraz
VELKÁ PÍSMENA	zvýšená hlasitost
(slovo)	slova špatně srozumitelná
[slovo]	doplňující informace
…	neuzavřená věta