

Československá psychologie 2006 / ročník L / číslo 6

OSOBNOSTNÍ A ZÁJMOVÉ CHARAKTERISTIKY ROZUMOVĚ NADANÝCH ŠKOLSKY PODVÝKONNÝCH ŽÁKŮ¹

JANA DVOŘÁKOVÁ, ŠÁRKA PORTEŠOVÁ, LENKA BUDÍNOVÁ, MOJMÍR TYRLÍK
Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, FSS MU, Brno

ABSTRACT

Personality traits and interests of intellectually gifted students with underachievement

J. Dvořáková, Š. Portesová, L. Budínová, M. Tyrlík

In the article, one of the first studies in the Czech Republic focused on the phenomenon of underachievement is presented. The Aim of the research was to identify underachieving pupils and describe their personality traits and interests. Research sample consisted of 205 pupils aged 12-13 years. Following methods were used: Czech version of Meili's Analytic Intelligence Test, Czech version of Junior Eysenck Personality Inventory and Interest Inventory for Primary School Pupils. School achievement (marks from previous year) was also registered. Showed proved the existence of underachievement phenomenon in intellectually gifted pupils. Differ-

ences in personality traits were not significant. Higher rate of theoretical interests in intellectually gifted pupils underachieving in mathematics, natural sciences and geography showed different interests of these pupils. The data give support to „overachievement” – phenomenon when pupils achieve enormously better school marks than it is adequate to their intelligence.

key words:
underachievement,
giftedness,
personality,
interests

klíčová slova:
podvýkon,
nadání,
osobnost,
zájmy

Školní podvýkon (angl. underachievement) nadaných žáků a studentů je v zahraniční odborné literatuře cíleně zkoumán již od 40. let minulého století. Odborná literatura se o daném problému zmiňuje zejména v souvislosti s dnes již klasickou Termanovou a Odenovou (1947) longitudinální studií rozumově nadaných dětí a dospívajících, v rámci níž byla odhalena a zkoumána první skupina nadaných, školsky neprospívajících žáků. V našem výzkumném i aplikovaném psychologicko-poradenském prostředí je však problematika nadaných podvýkonných dětí otázkou novou. Co se týče terminologického hlediska, jsme si vědomi toho, že český termín podvýkon není zcela ideální, nicméně významově odpovídá svému anglickému ekvivalentu, a proto ho budeme používat.

Praktičtí psychologové v USA, osloveni Národním výzkumným centrem pro nadané a talentované (National Research Center on the Gifted and Talented), označili dokonce problém podvýkonu nadaných dětí a studentů za hlavní a nejdůležitější vědecký problém v této oblasti (Renzulli, Reid, Gubbins, 1992). I když se odhady procentuálního zastoupení podvýkonných žáků v rámci nadané dětské a adolescentní populace u jednotlivých autorů velmi odlišují, můžeme předpokládat, že procento výskytu

Došlo: 19. 9. 2005; J. D., Š. P. L. B., M. T., Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, Fakulta sociálních studií, Joštova 10, 602 00 Brno, e-mail: jana.dvorakova@fss.muni.cz

¹ Tato studie byla podporována výzkumným záměrem MSM0021622406.

těchto dětí v populaci je skutečně značné. Například Národní komise pro kvalitu vzdělávání v USA (The National Commission on Excellence in Education) v roce 1983 uvedla, že polovina nadaných studentů ve Spojených státech amerických nedosahuje akademických výsledků, které by odpovídaly jejich schopnostem (Zecker, 2004, cit. dle Novotná, 2005).

Proces zahrnující definici podvýkonu, identifikování podvýkoného žáka či studenta i vysvětlení příčin tohoto selhávání s sebou nese řadu kontroverzních a často velmi protichůdných postojů i závěrů. Platí to především o definicích vycházejících z řad psychologů, kliniků a badatelů.

Ve velmi obecné rovině můžeme konstatovat, že podvýkonný žák je ten, který nepodává odpovídající školní výkon vlivem nedostatečné motivace, zvýšené frustrace, narušených rodinných vztahů, zdraví či osobnostních charakteristik (Terman, Oden, 1947). Tato definice je však značně simplifikující a nevystihuje zcela daný problém.

Ve snaze o jednotné, lepší a zejména hlubší uchopení daného fenoménu analyzovali Dowdall a Colangelo (1982) patnáct rozdílných definic podvýkonu, jež se v posledních několika letech objevily v odborné psychologické a pedagogické literatuře, a snažili se je porovnat. Na základě exaktního vzájemného posouzení dospěli k závěru, že většina definic porovnává schopnosti, tj. naměřené hodnoty IQ, s výkonem, což jsou obvykle známky v hlavních školních předmětech. Touto cestou se pokusili najít a popsat rozpor mezi nimi.

Obdobným detailním analytickým způsobem postupovaly Reisová a McCoachová (2000, podle Novotné, 2005). Desítky definic podvýkonu podrobily pečlivému rozboru, na základě něhož rozdělily stávající definice do tří základních skupin. První skupina definic chápe podvýkonnost jako rozdíl mezi potenciálem (schopnostmi) a výkony (výsledky). Druhá, méně početná skupina definic, prezentuje podvýkonnost jako rozdíl mezi odhadovanou a skutečnou výkonností. Třetí skupina definic pak vymezuje podvýkonnost jako neschopnost jedince rozvíjet a naplňovat svůj potenciál.

Domníváme se, že i přes výše jmenované nejednotnosti ve vymezení daného pojmu můžeme konstatovat, že pro identifikaci podvýkonu je stěžejní rozpor mezi potenciálem a aktuálním výkonem, s tím – jak uvádějí Dowdall a Colangelo (1982, s. 179) – „že klíčovým problémem je míra daného rozporu a jeho podstata“. Současně jsme si vědomi toho, že potenciál je jen jednou ze stránek, které se na výkonu podílí, neboť svou roli zde hrají také faktory volní a sociální. Například důslední, cílevědomí a pilní jedinci dokáží lépe dosahovat svých cílů. Obdobně děti žijící ve stimulačním prostředí mohou lépe zhodnotit vlastní dispozice.

Důležitou otázkou stále zůstává etiologie daného problému. Její správné pochopení by umožnilo zvolit vhodné intervenční strategie směřující k nápravě podvýkonu ve školní i poradenské praxi. Mezi autory existuje v této věci obecný konsensus spočívající v empiricky opakovaně ověřeném poznání, že v případě podvýkonu jde o naučené vzorce chování, jež se často vyskytují ve škole i mimo ni (Spevak, Karinčová, 2000). Znamená to tedy, že být podvýkonnými se děti učí. Primární snahou badatelů proto stále zůstává správné popsání podmínek a vývojových determinant tohoto suspektně velmi nepříznivého stavu.

V této souvislosti se odborná literatura zaměřuje zejména na postižení vlivu různých sociálních faktorů v jejich dlíčích kombinacích a interakcích. Znamená to, že je třeba správně porozumět vztahu mezi jednotlivými vzájemně interagujícími proměnnými. Tannebaum (2000) podotýká, že podvýkonnost je v podstatě jediný symptom reprezentující řadu etiologií. Butler-Porová (1993) vychází z kontextuálních determinant a popisuje proměnné, jež mají při formování podvýkonu zásadní vliv. Jedná se o následující faktory:

- (a) rodina – vztahy mezi rodiči a dětmi, partnerské vztahy, vztahy mezi sourozenci, výchovné styly (Davis, Rimmová, 1998; VanTassel-Baska, 1989),

- (b) škola – školní prostředí, organizace výuky, přehnaná soutěživost, učitelovo očekávání (Good, 1981; Hale-Benson, 1986),
- (c) jedinec – sebepojetí, sebehodnocení, motivace, styly učení, vývojové disharmonie, handicap, osobnost a zájmy (Whitmore 1980; Butler-Por, 1987).

Výše zmíněné faktory přímo ovlivňují a vytvářejí podmínky pro přechod od krátkodobého selhání až ke chronickému stavu tj. k dlouhodobému pocitu vlastního neúspěchu a k trvalému školnímu selhávání. Nadané, ale i průměrné dítě, které je akademicky neúspěšné, nepocituje problém pouze v souvislosti se svými špatnými známkami, ale následně vnímá nespokojenost rodičů a učitelů s vlastním výkonem, což konsekvantně negativně ovlivňuje jeho sebepojetí a sebehodnocení v každé následné výkonové situaci. V chování takového dítěte začínají dominovat neproduktivní vzorce, a to jak ve školním, tak i mimoškolním prostředí, prohlubuje se strategie zvládání zátěže naučenou bezmocností, narůstají obavy ze soutěživosti, z neúspěchu, ale paradoxně i z úspěchu, a dochází k poklesu výkonové orientace i u běžných pracovních návyků. Výsledkem jsou potom negativní postoje k sobě, k učení a ke škole obecně (podle Emerick, 1992). V důsledku popsaného nepříznivého procesu narůstá u dítěte anxiozita, pocity viny a obavy z dalších neúspěchů. Podle Blooma (1977) existují jasné empirické závěry, které poukazují na přímý vztah a souvislost mezi vnímáním vlastní školní nedostatečnosti a vývojem zájmů, postojů a akademickým sebepojetím nadaných podvýkonných žáků.

S ohledem na skutečnost, že uvažujeme o podvýkonné, avšak rozumově nadprůměrné populaci žáků a studentů, je nutno zdůraznit, že celá problematika, zejména identifikační proces, je ještě mnohem složitější. V souladu se Silvermanovou (1993) je totiž důležité si uvědomit, že i nadané dítě s vynikajícím školním prospěchem může být zároveň velmi silně podvýkonné a že k vlastnímu výkonovému selhání nadprůměrně nadaných dětí může dojít již v průběhu identifikačního procesu. Je všeobecně známo, že někteří podvýkonní nadaní žáci nejsou schopni uspět ani v jednom typu úlohy (Davis, Rimm, 1998). K výrazným problémům komplikujícím identifikační proces zejména u dané populace patří i otázka partiálního selhávání v dílčích školních oblastech.

Jako alarmující se v této souvislosti jeví skutečnost, že se vlivem popsaných nevhodných naučených vzorců chování (a to jak u premiantů, tak u celkové či částečně neprospívajících nadaných dětí) postupně stírají skutečné nadprůměrné schopnosti, jež následně nebývají, zejména ve školním kontextu, správně identifikovány a nedochází tak k rozvoji osobnosti ani rozumového potenciálu (Emerick, 1992).

Právě částečná kompenzace schopností a selhávání bývá překážkou správného a včasného identifikování dané skupiny žáků a vzniká tzv. skrytá podvýkonnost. Řada výzkumných studií se proto soustředí na vytvoření správných a odpovídajících identifikačních strategií a postupů, jež bývají založeny na hledání určitých společných charakteristik a projevů chování (Terman, Oden, 1947) typických pro skupinu nadaných podvýkonných žáků (Emerick, 1992).

V této souvislosti je nutné zmínit i další skupinu odborníků (Butler-Por, 1995), jež se snaží cíleně identifikovat rizikové skupiny nadaných, kteří jsou ohroženi budoucím vývojem podvýkonu. Ukazuje se, že mezi nejvíce ohrožené skupiny patří zejména děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, děti z problémového rodinného prostředí (rozvedené rodiny, nechtěné, odmítané děti), nadané dívky (zejména při konfliktu schopností a genderových očekávání společnosti), ale paradoxně i vysoce kreativní nadané děti (s ohledem na požadovanou nutnost konformity s často nepružným školským systémem).

Mezi velmi rizikovou skupinu řadí odborná literatura (Whitmore, 1985) rovněž nadané děti označované jako tzv. dvakrát výjimečné (twice exceptional). Jedná se o nadané děti s určitým handicapem (fyzickým, psychickým, ale i s mentálním postižením) a současně dílčími nadprůměrnými schopnostmi ve velmi specifické oblasti (tzv. savanti). Nejčastěji však jde o nadané děti se specifickou vývojovou poruchou učení a chování. Právě tato skupina žáků bývá učiteli často nesprávně vnímána a následně chybně hodnocena. Brodyová a Millsová (1997) ukazují, že tyto děti bývají z pohledu

učitele percipovány zejména prostřednictvím svého dlířšho deficitu, tj. existující specifické výjovové poruchy učení a chování, a jejich skutečné schopnosti často nebývají učitelem odhaleny. Vlivem zmíněných nepříznivých okolností nedochází ve školním kontextu k vytváření vhodných podmínek pro rozvoj jejich nadprůměrného potenciálu. V důsledku dané skutečnosti se u zmíněné skupiny žáků začínou již ve velmi časných výjovových etapách objevovat nevhodné zvládací strategie, narůstají pocity méněcennosti, strach z neúspěchu a obranné postoje, což společně vede až k trvalému, chronickému selhávání.

Závěrem můžeme konstatovat, že pro základní, primární identifikování všech skupin nadaných, avšak podvýkonných žáků je důležité (Butler-Por, 1987) zaměřit pozornost zejména na sledování rozporu mezi:

- (a) kognitivními schopnostmi a školním výkonem,
- (b) školními znalostmi a speciálními znalostmi z mimoškolních aktivit,
- (c) školním výkonem a zájmy,
- (d) hodnocením výkonu dítěte rodiči a učiteli.

Cílem naší studie je identifikovat podvýkonné žáky v českém školním prostředí a popsat některé jejich osobnostní a zájmové charakteristiky. Jedná se o jednu z prvních studií tohoto typu v našich podmínkách, proto má naše šetření explorační charakter. Ve shodě s literaturou předpokládáme odlišnosti v osobnostních a zájmových charakteristikách nadaných podvýkonných žáků. Co se týče osobnostních charakteristik, soustředíme se na temperamentovou stránku osobnosti, neboť předpokládáme, že právě tyto rysy jsou výrazné v interpersonálních vztazích, ve vztahu učitele a žáka, při prezentaci učiva ve škole. Současné mohou být tyto charakteristiky zdrojem projevů, které mohou být učitelem vnímány jako pomalost, překotnost, zlobení, nesoustředěnost atd.

METODA

Výjumný soubor tvořilo celkem 205 žáků sedmých tříd základních škol z Brna, z toho 97 dívek a 108 chlapců ve věkovém rozmezí 12 až 13 let. Data byla statisticky zpracována za pomoci programu SPSS pro Windows, verze 12.0. Sběr dat byl proveden v celkem deseti nespécializovaných třídách zaškoleným výjumníkem, který předložil žákům následující metody:

- (a) Česká verze Meiliho Analytického testu inteligence (Smékal, 1972).
- (b) Česká verze Eysenckova osobnostního dotazníku pro děti (Senka, 1994).
- (c) Inventář zájmových zaměření pro profesionální orientaci žáků základní školy (Hrabal, 1988).
- (d) Školní výsledky. Žáci byli požádáni, aby uvedli známky, které dostali na vysvědčení na konci loňského školního roku (tj. červen 2004) z těchto předmětů: český jazyk, matematika, cizí jazyk, přírodopis, dějepis, zeměpis.
- (e) Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Žáci uváděli, zda někdy navštívili PPP, a pokud ano, tak z jakého důvodu. Byly zadány následující kategorie: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, smíšené specifické poruchy učení, rodinné problémy a neznalost důvodu vyšetření.

Požádali jsme vedení škol o možnost následného rozhovoru s nadanými podvýkonnými žáky, nicméně s ohledem na požadovanou anonymitu průzkumu nám toto nebylo umožněno.

VÝSLEDKY

1. Vztah inteligence a školního výkonu

Předpokládali jsme, že mezi třídami se mohou vyskytovat rozdíly ve známkování dané odlišnostmi v přísnosti známkování mezi různými učiteli. Proto jsme nejprve proved-

li neparametrický Kruskal-Wallisův test, abychom zjistili, zda třídy tvoří přirozené clustery. Tento předpoklad se potvrdil, a proto jsme z následujícího zpracování vždy vyloučili tu třídu, která tvořila extrém.

Následně jsme provedli hierarchickou regresní analýzu pro predikci školního výkonu z inteligence. Jako nezávisle proměnnou jsme krokově vložili šest skóre Meiliho testu inteligence, jako závisle proměnná byla použita známka z konkrétního předmětu. Výsledky regresní analýzy jsou uvedeny v tab. 1.

Tab. 1 Vliv subtestů Věty a Číselné řady na školní známky

	Beta	Sig. t-testu	R	Rozptyl %	F změny	Sig. F-testu
Subtest Věty						
Český jazyk	-.280	.000	.280	7.3	15.677	.000
Cizí jazyk	-.233	.003	.233	4.8	9.339	.003
Dějepis	-.226	.001	.226	4.6	10.896	.001
Subtest Číselné řady						
Matematika	-.417	.000	.417	16.9	34.327	.000
Přirodopis	-.244	.003	.244	5.3	9.026	.003
Zeměpis	-.243	.001	.243	5.4	11.603	.001

Pozn. Pro každý prediktor je uveden beta koeficient (Beta) a průkaznost t-testu (Sig. t-testu), pro celý model pak vícenásobný korelační koeficient (R), procenta vysvětleného rozptylu (Rozptyl %), F-test pro změnu vysvětlovaného rozptylu (F změny) a průkaznost F-testu (Sig. F-testu).

Z tab. 1 vyplývá, že na predikci školního výkonu (tj. známek) mají podstatný vliv pouze dva subtesty Meiliho testu. Ostatní subtesty nemají přímý vliv na školní výkon.

Známky z českého jazyka, dějepisu a cizího jazyka byly predikovány v podstatné míře subtestem Věty. Tento subtest má největší vliv na známku z českého jazyka, kde množství vysvětleného rozptylu přesahuje 7 %.

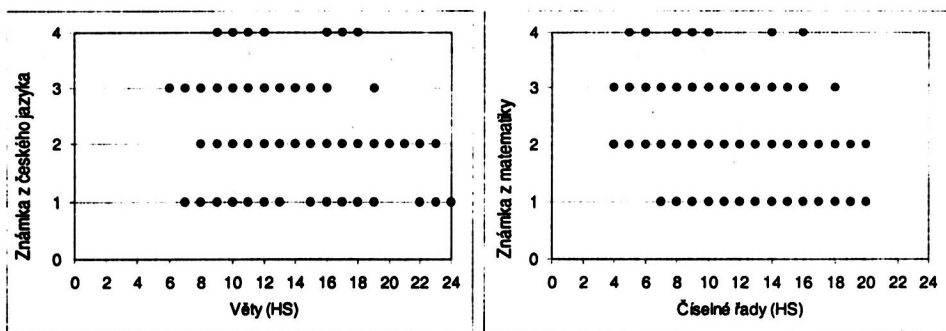
Výsledky v subtestu Číselné řady měly klíčový vliv zejména na známku z matematiky, v tomto případě vysvětlený rozptyl dosahuje téměř 17 %. Zámka z přirodopisu a zeměpisu byla výsledkem subtestu predikována také statisticky významně, nicméně v mnohem menší míře. Míra vysvětleného rozptylu zde dosahuje přibližně 5 %.

2. Identifikace nadaných podvýkonných žáků

Následně jsme se pokusili v našem souboru identifikovat nadané podvýkonné žáky. Pro stanovení kritéria nadprůměrného výsledku v jednotlivých subtestech Meiliho testu jsme vycházeli z norem uvedených v manuálu (Směkal, 1972). Jako kritérium jsme zvolili následující podmínky. Aby byl jedinec označen jako nadaný podvýkonný žák, musí získat:

- (a) nadprůměrný počet bodů v subtestu Věty, tj. vyšší než 15 bodů hrubého skóre, a zároveň musí být jeho známka z humanitního předmětu (český jazyk, cizí jazyk nebo dějepis) vyšší nebo rovna 3.
- (b) nadprůměrný počet bodů v subtestu Číselných řad, tj. vyšší než 13 bodů hrubého skóre, a zároveň musí být jeho známka z přírodovědného předmětu (matematika, přirodopis, zeměpis) vyšší nebo rovna 3.

Rozložení obou proměnných, tj. skóre inteligence a školních známek uvádíme na příkladu známek z českého jazyka a matematiky v obr. 1.



Obr. 1 Rozložení proměnných školní výkon (známky z českého jazyka a matematiky) a inteligence

Oba grafy názorně zobrazují, že vztah mezi známkami a skórem inteligence není v našem případě lineární. Očekávali bychom, že čím vyššího skóru inteligence jedinec dosáhne, tím bude mít lepší známku. Naše grafy ukazují, že horší známky 3 a 4 dosahují také jedinci s nadprůměrným výsledkem v testu inteligence, což je právě skupina nadaných podvýkonných žáků. Vedle této skupiny žáků však oba grafy také zobrazují opačný případ, tj. jedince, kteří mají dobré známky 1 a 2 a přitom jejich výsledek v testu inteligence je podprůměrný.

Při použití výše uvedených kritérií jsme v našem souboru identifikovali celkem 35 nadaných podvýkonných žáků. Následně jsme zjišťovali jejich zastoupení s ohledem na jednotlivé předměty, ve kterých nadaní žáci neprospívali, a vzhledem k celkové míře neprospívání, tzn. zda se neprospívání vyskytlo pouze v jednom předmětu, anebo ve více předmětech současně. Výsledky jsou uvedeny v tab. 2.

Tab.2 Vztah neprospívání v jednotlivých předmětech a celkové míry neprospívání u nadaných žáků

Celkové neprospívání	ČJ	A/N	DJ	MAT	ZEM	PRI	SUM
Pouze v jednom předmětu	5	2	1	4	3	7	22
Ve dvou předmětech	1	3	0	5	4	3	8
Ve třech předmětech	3	3	3	2	2	2	5

Pozn. český jazyk (ČJ), cizí jazyk (A/N), dějepis (DJ), matematika (MAT), zeměpis (ZEM), přírodopis (PRI), počet žáků (SUM)

Z výsledků vyplývá, že 22 žáků neprospívalo pouze v jednom předmětu, zbylých 13 žáků neprospívalo ve dvou nebo třech předmětech současně. Ve skupině žáků podvýkonných ve dvou předmětech neprospívalo pět žáků v přírodovědných předmětech, jeden žák v humanitních předmětech a dva žáci neprospívali současně v humanitním a přírodovědném předmětu. Ve skupině žáků podvýkonných současně ve třech předmětech neprospívali tři žáci v humanitních předmětech a dva žáci v přírodovědných předmětech.

Pro další výpočty jsme použili skupinu nadaných žáků podvýkonných ve dvou nebo třech předmětech, neboť jsme chtěli postihnout skutečně podvýkonné žáky a chtěli jsme vyloučit případy, kdy by žák neprospíval z jiného důvodu. Zejména v případě, že žák neprospívá právě z jednoho předmětu je možným vysvětlením neshoda s konkrétním učitelem, výrazný nezájem o konkrétní předmět apod. Dále jsme vyloučili

dva žáky, kteří neprospívali současně jak v českém jazyce, tak v matematice. Důvodem byl předpoklad, že žáci podvýkonní v humanitních předmětech se mohou určitým způsobem odlišovat od žáků podvýkonných v přírodovědných předmětech.

3. Osobnostní charakteristiky nadaných podvýkonných žáků

Pro srovnávání osobnostních charakteristik mezi skupinou nadaných podvýkonných žáků a ostatních žáků byl použit neparametrický Mann-Whitneyův test. Srovnávali jsme žáky podvýkonné v humanitních a přírodovědných předmětech s ostatními žáky, ale zároveň jsme srovnávali obě tyto skupiny mezi sebou. Výsledky jsou uvedeny v tab. 3.

Tab. 3 Rozdíly v osobnostních charakteristikách mezi jednotlivými skupinami žáků

	skupiny žáků	M	Mean Rank	Sig.
Extraverze	humanitní	15.8	131.3	.26
	ostatní	13.8	98.9	
	přírodovědní	14.6	119.5	.39
	ostatní	13.8	100.3	
Neuroticismus	humanitní	15.8	6.5	.79
	přírodovědní	14.6	5.7	
	humanitní	11.5	101.0	.96
	ostatní	11.1	99.5	
Psychoticismus	přírodovědní	13.9	139.1	.08
	ostatní	11.1	99.6	
	humanitní	11.5	5.0	.53
	přírodovědní	13.9	6.6	
Psychoticismus	humanitní	8.3	140.4	.15
	ostatní	6.0	98.7	
	přírodovědní	6.7	115.1	.51
	ostatní	6.0	100.5	
Psychoticismus	humanitní	8.3	7.3	.41
	přírodovědní	6.7	5.3	

Pozn. Nadaní žáci podvýkonní v humanitních předmětech (humanitní) byli čtyři, v přírodovědných předmětech (přírodovědní) jich bylo sedm. Ostatních žáků (ostatní) bylo celkem 194.

Mezi nadanými podvýkonnými žáky a mezi ostatními žáky jsme nenalezli výrazné rozdíly v temperamentových charakteristikách extraverze, neuroticismu a psychotismu. Také rozdíly mezi oběma skupinami nadaných podvýkonných žáků nejsou statisticky průkazné.

Srovnáme-li hodnoty extraverze, zjistíme vyšší hodnotu u skupiny nadaných žáků podvýkonných v humanitních předmětech oproti ostatním žákům; tento rozdíl však není statisticky průkazný. Skóre psychotismu bylo u nadaných podvýkonných žáků v humanitních předmětech rovno 3, 9, 10 a 11. Pokud bychom extrémní hodnotu 3 vyloučili, průměrná hodnota psychotismu u těchto žáků by byla rovna 10, což výrazně převyšuje průměr u ostatních žáků, který je roven 6,0. Na hranici statistické průkaznosti jsme našli vyšší míru neuroticismu u skupiny nadaných žáků podvýkonných v přírodovědných předmětech.

4. Zájmová orientace nadaných podvýkonných žáků

Následně jsme se zaměřili na zájmovou orientaci žáků. Nejprve jsme pomocí faktorové analýzy (metoda hlavních komponent, rotace Varimax) zjišťovali, jakými faktory je tento dotazník sycen. Výsledky jsou uvedeny v tab. 4.

Tab. 4 Faktorové náboje a komunality vyvozené z analýzy sloupcových skóre Hrabalova zájmového inventáře

Sloupcové skóre Název	Charakteristika dle autora (Hrabal, 1988)	F1	F2	Kom.
P4	vztah k SŠ a odborným SŠ povoláním	.85	.31	.83
P1	vztah k manuálním, motoricky náročným povoláním	.83	.27	.77
P3	vztah k VŠ „standardním“ povoláním	.82	.26	.74
P2	vztah k VŠ tvořivým, vysoce prestižním povoláním	.79	.40	.77
M5	zaměření na manuálně praktickou činnost	.77	.41	.77
Š	vztah k různým středním školám	.75	.36	.69
M4	zaměření na manuálně praktickou činnost	.72	.38	.66
M3	činem vyjádřená zvědavost, tvořivost, vynálezectví	.60	.57	.69
U3	zájem o znalosti názorného, konkrétního charakteru	.31	.83	.78
U2	zájem o znalosti názorného, konkrétního charakteru	.30	.82	.76
M1	činem vyjádřená zvědavost, tvořivost, vynálezectví	.35	.80	.76
Č	zájem o populárně-vědeckou a odbornou literaturu	.37	.80	.78
M2	činem vyjádřená zvědavost, tvořivost, vynálezectví	.30	.77	.68
U4	zájem o intelektuální operace	.30	.74	.63
U1	zájem o dovednosti, zejm. praktické školní	.38	.73	.67
Rozptyl (celkem 73 %)		37 %	36 %	

Z tab. 4 vyplývá, že byly extrahovány dva faktory, které vyčerpávají celkem 73 % rozptylu.

První faktor je výrazně syčen P skóre, které postihují vztah ke konkrétním povoláním, dále skóre M4 a M5 měřící orientaci na manuální praktickou činnost a skórem Š, jenž postihuje vztah k různým středním školám. Tento faktor postihuje převážně zájem o praktické vykonávání různých činností a můžeme ho nazvat *Praktické zájmy*.

Druhý faktor sytí zejména U skóre, které hodnotí zájem o školní činnost i o školní učení celkově. Dále je tento faktor syčen zájmem o populární a odbornou literaturu a dvěma M skóre, které měří zájem o amatérské zájmové činnosti. Tento faktor postihuje spíše získávání a prohlubování teoretických znalostí a dovedností a můžeme ho nazvat *Teoretické zájmy*.

Tab. 5 Srovnání průměrů regresních reziduí vyvozených z faktorové analýzy Hrabalova zájmového inventáře

	Skupiny žáků	M	SD	Mann-Whitney	Sig.
Faktor 1	Humanitní	-.25	1.32	324.0	.57
	Ostatní	.01	1.00		
Praktické zájmy	Přírodovědní	-.20	0.87	604.0	.62
	Ostatní	.01	1.00		
	Humanitní	-.25	1.32	13.0	.93
	Přírodovědní	-.20	0.87		
Faktor 2	Humanitní	-.09	1.29	379.0	.93
	Ostatní	-.03	0.99		
Teoretické zájmy	Přírodovědní	.88	0.84	332.0	.02
	Ostatní	-.03	0.99		
	Humanitní	-.09	1.29	8.0	.31
	Přírodovědní	.88	0.84		

Pozn. Nadaní žáci podvýkonní v humanitních předmětech (humanitní) byli čtyři, v přírodovědných předmětech (přírodovědní) jich bylo sedm. Ostatních žáků (ostatní) bylo celkem 194.

Následně jsme použili regresní rezidua získaná faktorovou analýzou. Testovali jsme, zda se liší průměry těchto reziduí mezi oběma skupinami podvýkonných žáků a ostatním i žáky. Výsledky jsou uvedeny v tab. 5.

Nadaní žáci podvýkonní v humanitních předmětech, stejně jako nadaní žáci podvýkonní v přírodovědných předmětech uváděli podstatně nižší míru praktických zájmů oproti ostatním žákům. Tyto rozdíly však nejsou statisticky průkazné.

Nadaní žáci podvýkonní v přírodovědných předmětech uváděli podstatně vyšší míru teoretických zájmů oproti oběma dalším skupinám; jak proti ostatním žákům, kde je tento rozdíl statisticky průkazný, tak proti nadaným žákům podvýkonným v humanitních předmětech; v tomto případě však zjištěný rozdíl není statisticky průkazný.

5. Souvislost neprospívání nadaných žáků a specifických poruch učení

Dále jsme zjišťovali, zda nadaní podvýkonní žáci navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu, a pokud ano, tak z jakého důvodu. Ze čtyř nadaných žáků podvýkonných v humanitních předmětech tři žáci uvedli jako důvod návštěvy smíšenou poruchu učení, jeden žák uvedl dysgrafii. Ze sedmi nadaných žáků podvýkonných v přírodovědných předmětech uvedli dva žáci smíšenou poruchu učení, dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie byly uvedeny po jednom žáku, jeden žák uvedl, že nezná důvod návštěvy PPP. Pouze jeden žák podvýkonný v přírodovědných předmětech nenavštívil PPP.

DISKUZE

V našem výzkumu jsme vycházeli z pojetí podvýkonu jako rozporu mezi potenciálem jedince, tj. intelektem, a jeho školním výkonem, který je měřitelný známkami (Dowdall, Colangelo, 1982). V našem souboru jsme identifikovali skupinu žáků, u nichž byl tento rozpor značný a týkal se více než jednoho předmětu. Domníváme se, že v těchto případech se nám skutečně podařilo odhalit nadané podvýkonné žáky. Za podstatné považujeme také zjištění, že podvýkon v humanitních předmětech je vztažen k jiným složkám inteligence nežli podvýkon v oblasti přírodovědných předmětů. Z toho vyplývá, že je užitečné mezi oběma typy podvýkonu rozlišovat.

Pozornost si zaslouhují také naše zjištění v oblasti zájmového zaměření. Nadaní žáci podvýkonní v přírodovědných předmětech dosahovali vyšších hodnot v oblasti teoretických zájmů. To znamená, že tito žáci se více než jiní zajímají o populární a odbornou literaturu, o získávání teoretických znalostí a dovedností a o amatérské zájmové činnosti.

Při srovnání podvýkonných žáků se skupinou ostatních dětí jsme nezjistili výrazné odlišnosti v temperamentových charakteristikách extraverte, neuroticismu a psychoticismu. Vzhledem k tomu, že řada badatelů dokládá odlišnosti v osobnostních charakteristikách (Whitmore, 1980; Davis, Rimm, 1998; Supplee, 1990; Whitley, 2001), domníváme se, že to mohlo být způsobeno malou četností ve skupině podvýkonných žáků či použitím „méně citlivých“ diagnostických metod. Domníváme se, že následující výzkum by se měl zaměřit na podrobnou kvalitativní analýzu nejen temperamentových, ale i ostatních osobnostních charakteristik podvýkonných jedinců. V našem výzkumu to bohužel nebylo možné, neboť vedení základních škol nám umožnilo provést pouze kvantitativní šetření, a to bez možnosti si s podvýkonnými žáky pohovořit.

Nevyřešenou otázkou zůstává, zda jsme skutečně identifikovali všechny podvýkonné žáky. Je možné, že někteří podvýkonní žáci mohli reagovat na psychologické vyšetření obdobně jako na jakoukoliv jinou výkonovou situaci. To by ovšem znamenalo, že by se při testování jevily jejich intelektové schopnosti jako průměrné či podprů-

měrné. I přes toto dílčí omezení však naše výsledky jednoznačně prokazují existenci podvýkonu v českém školním prostředí.

Z výzkumu vyplynulo, že vedle nadaných podvýkonných žáků existuje také skupina žáků, kteří dosahují výrazně lepších školních výsledků než odpovídá jejich intelektovým schopnostem. Tento jev bychom mohli chápat jako přesný opak podvýkonu, tedy tzv. „nadvýkon“. Jedním z možných vysvětlení této skutečnosti může být sociální zdatnost těchto žáků či oblibenost u učitele, což empiricky potvrzuje opakovanou zkušenost mnoha žáků, že „se některým dětem nadřazuje“, tj. že jsou hodnoceny méně přísně, než by odpovídalo jejich skutečnému výkonu. Současně jsme si vědomi toho, že výkon může být ovlivněn i dalšími faktory, jako jsou volní či hodnotové charakteristiky, tlak ze strany rodičů apod., které mohou přispívat k tomu, že dítě dosahuje lepších školních výkonů než odpovídá jeho potenciálu.

Téměř všichni námi identifikovaní podvýkonní žáci v minulosti navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu. Ačkoliv se v literatuře (Whitemore, 1985) uvádí možná souvislost mezi poruchami učení a neprospíváním nadaných žáků, v našem výzkumu zůstává vztah mezi neprospíváním nadaných žáků a specifickými poruchami učení nezodpovězen. V našem souboru jsme nebyli schopni rozlišit, zda podvýkonní žáci skutečně trpěli některou ze specifických poruch učení, nebo byli do poradny s touto „nálepkou“ pouze posláni k vyšetření, či jim byla tato diagnóza neoprávněně přidělena.

Domníváme se, že navazující výzkumy by se měly zaměřit na analýzu skupin rodičů a učitelů o podvýkonných dětech. Jejich vnímání a jednání s touto skupinou ohrožených dětí by mohlo poskytnout cenná zjištění o tom, jak se děti stávají podvýkonnými, a které příčiny mají větší váhu. Tento výzkum by zároveň mohl naznačit, jak těmto dětem pomoci, aby dokázaly svůj potenciál a své schopnosti uplatnit a být v životě úspěšné.

ZÁVĚR

Empirické výsledky prokázaly existenci podvýkonu v českém školním prostředí. Vyšší míra teoretických zájmů u nadaných žáků podvýkonných v přírodovědných předmětech poukazuje na jejich odlišné zájmové zaměření. Rozdíly v temperamentových charakteristikách podvýkonných žáků nebyly výrazné. Problematika vztahu mezi nadáním a specifickými poruchami učení (tzv. dvojí výjimečnost) zůstává v našem výzkumu nezodpovězena. Empirická data naznačují i existenci tzv. „nadvýkonu“, tj. jevu, kdy žáci dosahují výrazně lepších známek, než odpovídá jejich intelektovým schopnostem.

LITERATURA

- Bloom, B. (1977): Affective outcomes of school learning. *Phi Delta Kappa*, 32, 193-198.
- Brody, L., Mills, C. (1997): Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issues. *Journal of Learning Disabilities* 30, 282-286.
- Butler-Por, N. (1987): Underachievers in school: Issues and intervention. Chichester, England, John Wiley and Sons.
- Butler-Por, N. (1993): Underachieving gifted students. In: Heller, K. A., Monks, F. J., Passow, A. H. (Eds.): *International handbook of research and development of giftedness and talent*, Oxford, Pergamon, 649-668.
- Butler-Por, N. (1995): Gifted children: Who is at risk for underachievement and why? In: Katzko, M. W., Monks, F. J. (Eds.): *Nurturing Talent: Individual Needs and Social Ability*, Assen, Van Gorcum.
- Davis, G. H., Rimm, S. B. (1998): *Education of the gifted and talented* (3rd Ed.). Needham Heights, MA, Allyn and Bacon.
- Dowdall, C. B., Colangelo, N. (1982): Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly* 26, 179-184.

- Emerick, L. (1992):** Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly, National Association for Gifted Children* 36, 140-146.
- Eysenck, H. J., Eysenck, S. B. G. (1994):** B-J.E.P.I. Osobnostný dotazník pre deti, príručka. Úprava J. Senka. Bratislava, Psychodiagnostika.
- Good, T. L. (1981):** Teacher expectations and student perceptions: A decade of research. *Educational Leadership* 38, 415-421.
- Hale-Benson, J. (1986):** *Black Children: Their Roots, Culture, and Learning Styles* (2nd ed.). Baltimore, MD, John Hopkins University Press.
- Hrabal, V. (1988):** Inventář zájmových zaměření pro profesionální orientaci žáků základní školy. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Meili, R. (1972):** Testová příručka – pokyny pro administraci a interpretaci Analytického testu inteligence (A-I-T), sestavil V. Smékal. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Novotná, L. (2005):** Domácí škola jako možnost vzdělávání podvýkonných nadaných žáků v ČR. Disertační práce. Universita Palackého, Olomouc.
- Renzulli, J. S., Reid, B. D., Gubbins, E. J. (1992):** Setting and agenda: Research priorities for the gifted and talented through the year 2000. Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Centre on the Gifted and Talented.
- Rimm, S. B. (1986):** *The underachievement syndrome: Causes and cures*. Watertown, WI, Apple Publishing.
- Silverman, L. K. (1993):** *Counseling the gifted and talented*. Denver, Love.
- Spevak, P. A., Karinch, M. (2000):** *Empowering Underachievers: How to Guide Failing Kids (8-18) to Personal Excellence*. Far Hills, New Horizon Press.
- Supplee, P. L. (1990):** *Reaching the Gifted Underachiever. Program Strategy and Design*. New York. Teacher College Press. Columbia University.
- Tannenbaum, A. J. (2000):** A History of Giftedness in School and Society. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. Subotnik, R. F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. 2.vyd. Oxford, Pergamon.
- Terman, L. M., Oden, M. H. (1947):** *The gifted child grows up: Twenty-five years follow-up of a superior group. Genetic studies of genius, Volume IV*. Stanford, CA, Stanford University Press.
- VanTassel-Baska, J. (1989):** The role of the family in the success of disadvantaged gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted* 13, 22-36.
- Whitley, M. D. (2001):** *Bright Minds, Poor Grades*. New York, The Berkeley Publishing Group.
- Whitmore, J. R. (1980):** *Giftedness, Conflict and Underachievement*. Boston, Allyn and Bacon.
- Whitmore, J. R., Marker, C. J. (1985):** *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, Aspen.

SOUHRN

V příspěvku je prezentována jedna z prvních studií realizovaných v našich podmínkách, která zkoumá problematiku podvýkonu. Cílem bylo identifikovat podvýkonné žáky a popsat jejich osobnostní a zájmové charakteristiky. Výzkumný soubor tvořilo 205 žáků ve věku 12-13 let. Byly použity následující metody: česká verze Meiliho Analytického testu inteligence, česká verze Eysenckova osobnostního dotazníku pro děti a Inventář zájmových zaměření pro profesionální orientaci žáků ZŠ. Dále byl měřen školní výkon (známky z loňského školního roku). Výsledky prokázaly existenci podvýkonu u rozumově nadaných žáků. Rozdíly v osobnostních charakteristikách těchto žáků nebyly významné. Vyšší míra teoretických zájmů u nadaných žáků podvýkonných v přírodovědných předmětech poukazuje na jejich odlišné zájmové zaměření. Empirická data naznačují existenci tzv. „nadvýkonu“, tj. jevu, kdy žáci dosahují výrazně lepších známek, než odpovídá jejich intelektovým schopnostem.