

Sklony ke konformitě jako potenciální sociální limit rozvoje nadání žáků

Ilona Kočvarová¹
Eva Machů²

Kontakt na autora

^{1,2} Univerzita Tomáše Bati
Fakulta humanitních studií
nám. T. G. Masaryka 5555
760 01 Zlín
kocvarova@fhs.utb.cz
machu@fhs.utb.cz

✉ Korespondence:
kocvarova@fhs.utb.cz

Copyright © 2017 by authors
and publisher TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



Abstrakt: Článek se zabývá problematikou konformity nadaných žáků, která může tvořit sociální bariéru jejich rozvoje ve školní výuce. Cílem výzkumu je analyzovat sklony nadaných žáků ke konformitě v průběhu aplikace diferencovaného obohacujícího kurikula. Výzkumný soubor tvoří 86 diagnostikovaných nadaných žáků z úrovně vzdělávání ISCED2. Technikou výzkumu je sémantický diferenciál založený na principu nástroje ATER. Výsledky studie hovoří o nonkonformních sklonech nadaných žáků, které subjektivně deklarují ve vztahu k pěti výroky vážícím se k řešení úkolu ve vyučování za aplikace diferencovaného obohacujícího kurikula.

Klíčová slova: Nadání, nadaný žák, sociální pozice nadaného žáka, sociální bariéry rozvoje nadání, inkluzivní pedagogika, diferencované obohacující kurikulum, konformita, sémantický diferenciál

Inclinations to Conformity as a Potential Social Limit of Giftedness Development

Abstract: The article deals with the problem of gifted pupils' conformity, which may form a social barrier to their development during school teaching. The aim of the research is to analyse the inclination to conformity of gifted pupils during the application of differentiated enriching curriculum. The research sample consists of 86 diagnosed gifted pupils from the level of education ISCED2. The research instrument is semantically differentially based on the principle of the tool ATER. The study results suggest non-conformal inclinations of gifted pupils, which are subjectively declared in relation to the five statements describing work on a task during the application of differentiated enriching curriculum in school lessons.

Keywords: giftedness, gifted pupil, social position of gifted pupil, social barriers of talent development, inclusive education, differentiated enriching curriculum, conformity, semantic differential

1 Teoretická východiska studie

V článku se zaměřujeme na potenciální sociální bariéry v rozvoji nadání žáků související s jejich konformitou vůči spolužákům při aplikaci diferencovaného obohacujícího kurikula ve vyučování.

1.1 Sociokulturně orientované pojetí nadaných žáků a jeho reflexe v inkluzivní pedagogice

Nadání chápeme jako schopnost jedince ve vybrané oblasti oceňované sociokulturním prostředím, která je kvantitativně a kvalitativně rozvinutější ve srovnání s jeho vrstevníky ([Heward, 2013](#)). Ve shodě s [Mönksem a Ypenburgem \(2002\)](#), [Laznibatovou \(2007\)](#) a [Landau \(2007\)](#) chápeme nadání jako potenciál, který se sice ukrývá v osobnosti jedince, ale zároveň je výrazně determinován komplexem spolupůsobení sociálních a kulturních podmínek učení na individuální osobnostní faktory jedince.

Nadání žáci bývají charakterizováni atypickým vývojem v oblasti kognitivní, ale i sociálně-emocionální. Z oblasti kognitivních charakteristik zmiňme např. vysokou inteligenci a úroveň abstraktního myšlení, kreativitu, excelentní paměť či zájem o filosofická témata ([Hertzog, 2008](#)). Ze sociálně-emocionálních charakteristik uvádí [Gross \(2011\)](#) např. asynchronní vývoj osobnosti (rozpor mezi úrovní inteligence a aspekty jako motorický, verbální a socio-emoční vývoj), perfekcionismus, emoční citlivost, multipotencialitu, intenzitu a hloubku prožívání, uzavřenost, zdrženlivost v sociálních kontaktech, neschopnost navázat přátelství s vrstevníky, individualismus, impulzivitu, tendence řídit dění kolem sebe atp., které mohou znesnadňovat školní socializaci dítěte a jeho začlenění do formální i neformální struktury školní třídy.

Stejně jako se liší charakteristiky nadaných žáků, liší se také pohled společnosti na ně. V odborné literatuře najdeme např. problematiku mýtů spojovaných s nadáním, které mohou vzbuzovat strach, závist, nepochopení atp. ([McCoach & Siegel, 2007](#)). Portešová (citováno dle [Betts & Neihart, 1988](#)) podává výčet různých typů nadaných dětí z hlediska jejich projevů, které souvisí s pozicí žáka ve třídě jako sociální skupině. Patří sem např. *úspěšný nadaný* (demonstruje nadání, které je ostatními pozitivně přijímáno), *náročný nadaný* (sebevědomý a tvrdohlavý jedinec se sklony projevovat svou nespokojenost a znučenost ve školní třídě, který je především učiteli vnímán spíše negativně), *utajený nadaný* (plachý a tichý žák, který své nadání záměrně neprojevuje, aby co nejlépe zapadl do třídního kolektivu), *nadaný odpadlík* (vrstevníky i učiteli nepochopený jedinec, který se záměrně straní třídního kolektivu) či *samostatný nadaný* (soustředí se na sebe a neřeší svou pozici mezi spolužáky).

Nadání žáci mohou být pro svoji odlišnost vyčleňováni z kolektivu vrstevníků. Jejich případná sociální exkluze v prostředí školy může být živena také přístupem učitele a školy, pomocí nichž je žák neúčelně vyčleňován z kolektivu a nevhodně nálepkován ([Gates, 2010](#)), např. přesunutím do zadní lavice, aby měl učitel prostor věnovat se „slabším“ žákům ([Laznibatová, 2007](#)). To se může především v období rané adolescence odrazit v jeho podvýkonnosti ([Karaduman, 2013](#); [Siegel & McCoach, 2013](#)) a emoční nepohodě ([Hříbková, 2009](#)). Vrstevnické prostředí jako jeden z faktorů nutných pro úspěšnou demonstraci nadání podporují i psycho-sociální modely nadání, jako např. Mönksův vícefaktorový model nadání ([Mönks & Ypenburg, 2002](#)), ze kterého vyplývá, že sociální prostředí, a tedy i sociální pozice nadaného žáka ve třídním kolektivu, je výraznou determinantou jeho rozvoje.

Úkolem učitele rozvíjejícího nadání žáků je tedy maximálně usilovat o začlenění všech žáků, tj. o zavádění požadavků inkluzivní pedagogiky do vlastní výuky. Nadaný žák by měl být ostatními vnímán jako zcela přirozená součást třídního kolektivu. Neměl by být navenek samoučelně nálepkován označením „nadaný“ či prací nad obohacujícím kurikulem, které je určeno primárně pouze pro něj. Jedná se tedy o žáka, který, stejně jako ostatní, v některých oborech vyniká, v jiných ne. Ostatní žáci mají stejnou možnost pracovat podle obohacujícího kurikula. Učitel by měl ve třídě podporovat kolektiv, kde každé dítě rozvíjí svůj talent, žáci se vzájemně učí a obohacují. ([Hunt & Seney, 2009](#); [Nind, Rix, Sheehy, & Simmons, 2013](#))

Za účelem respektování specifických vzdělávacích potřeb (nejenom) nadaných žáků se doporučuje aplikovat modifikace kurikula v jeho obsahu, procesu, prostředí, produktu a hodnocení. Tyto složky se vzájemně prolínají a ovlivňují. Výstupem je poté tzv. diferencované obohacující kurikulum, které zasahuje vedle kognitivní a emoční oblasti rozvoje dítěte zejména oblast sociální ([Riley, 2011](#)):

- Modifikace obsahu výuky se týká změny obsahu kurikula, která je usměrňována schopností učitele plánovat a aplikovat výukové cíle a nabízet tak diferencovaný přístup k žákům pomocí

různých úrovní cílů. Žákům by měla být nabídnuta možnost pracovat na úkolech přiměřených jejich nadání.

- Modifikace procesu je změnou ve vedení výuky ve smyslu používání edukačních metod a organizačních forem se zaměřením na strategie rozvíjející kritické, problémové a kreativní myšlení. Jedná se o postupy eliminující šablonovitost a učební stereotypy.
- Modifikace prostředí zahrnuje jak změnu osobnostně-vztahovou (kvalitní komunikace všech účastníků edukačního procesu, spolupráce aj.), tak změnu prostorově-materiální (např. specializované učební pomůcky).
- Modifikace produktu je požadavek na kvalitativní či kvantitativní změnu výsledků vzdělávání, kdy mají nadaní žáci možnost dosáhnout nejvyššího možného cíle ve výuce.
- Modifikace hodnocení se týká změny v hodnocení výsledků vzdělávání, které má být individualizované, motivující a formativní pro každého žáka.

Výše uvedené modifikace kurikula v sobě kromě didaktického hlediska podpory rozvoje nadání žáků zahrnují ve výrazné míře inkluzivní prvky, které by se měly stát součástí třídy jakožto sociální skupiny přirozeně integrující heterogenní kolektiv žáků.

1.2 Konformita jako potenciální limit rozvoje nadání žáků ve školní výuce

I za situace, kdy se ve školní třídě nadaným žákům dostává nabídky diferencovaného obohacujícího kurikula, existují sociální bariéry, které jim brání v jeho přijetí. Tyto bariéry mohou souviset s konformitou, tedy behaviorální dispozicí jedince k určitému jednání, která je aktivována sociálním tlakem, ať už aktivním povzbuzováním skupinou či subjektivně vnímaným vlivem skupiny na jedince. (Jelínek, Květoň, Vobořil, & Blatný, 2006; Santor, Messervey, & Kusumakar, 2000) Konformita bývá řazena mezi tzv. *social coping strategies* (Swiatek, 2002), což jsou strategie zvládání role individua v sociální skupině. Některé z nich jsou pozorovatelné (nadaný žák ve školním kolektivu využívá např. strategie vtipkování o svém nadání, nepřiměřené podceňování svých schopností či naopak snahu aktivně pomáhat spolužákům, kteří něčemu nerozumí), většinu však pozorovat nelze (nadaný žák směřuje k tomu, aby co nejvíce splynul se školní třídou). Právě v období adolescence pomáhá vrstevnická konformita (paradoxně) zvyšovat pocit vlastní autonomie a hodnoty (Macek, 2003), může se pak v souladu s teorií racionální volby (*rational choice theory*) jevit jako nejefektivnější strategie zvládnutí role spolužáka v třídním kolektivu (Reed, 2008), avšak mnohdy za cenu ukrývání svého nadání před spolužáky, nebo záměrného podceňování svých schopností, což může vést až k tomu, že se ve škole nadaní žáci jeví jako neprospívající (Swiatek & Cross, 2007).

Santor a kol. (2000) rozlišují konformitu vrstevnickou a konformitu ve vztahu k autoritám, které mohou nabývat protikladné tendence. Jejich výzkumné šetření provedené mezi adolescenty ukázalo mezi těmito dvěma typy konformity negativní korelaci ($r = -0,34$). Také došli k závěru, že dívky na rozdíl od chlapců spíše inklinují ke konformitě k autoritám. Pokud jsme konformní k vrstevníkům (spolužákům), neznamená to tedy zároveň, že budeme konformní také k autoritám (učiteli), což může právě ve školní třídě vést k problémům.

Člen skupiny může teoreticky zastávat různé úrovně konformity. Nejvyšší úrovní je konformita vnitřní, kdy se sám ztotožňuje s nároky skupiny a vnitřně je o nich přesvědčen. Další úrovní je konformita vnější neboli formální, což předpokládá navenek předstíraný souhlas s nároky skupiny, uvnitř však dochází k tzv. konfliktu, což je rozpor mezi tím, jak chce jedinec jednat a usuzovat a jak to vyžaduje sociální prostředí. Další úrovní je tzv. nonkonformita, což je projev nezávislosti v názoru a jednání i za předpokladu, že je jedinec součástí sociální skupiny. Poslední, nejnižší úroveň je tzv. antikonformita, což je míra odchýlení natolik výrazná, že může vést až k deviantnímu chování ve vztahu k normám skupiny (Coon & Mitterer, 2014).

Teoretické koncepce předpokládají, že základem konformity jsou dvě potřeby, potřeba mít pravdu a potřeba být oblíben ([Cialdini & Goldstein, 2004](#); [Sobotková, 2014](#)). Potřeba mít pravdu se uplatňuje v nových situacích, kdy si nejsme jistí svým názorem či jednáním a obracíme se k jiným lidem. Druhou, z pohledu naší studie podstatnější příčinou konformity, je snaha být oblíben a akceptován. V tomto smyslu obzvláště citlivým obdobím pro konformitu je adolescence, kdy má sociální skupina na jedince nejvýznamnější vliv ([Macek, 2003](#); [Vágnerová, 2012](#)). Člen skupiny se ztotožňuje s jejími cíli, normami, stylem komunikace. V opačném případě je jedinec odmítán, marginalizován a sankcionován. Ze sociologického hlediska je však jistá míra konformity nutná pro zachování sociálního řádu. Konformita na jednu stranu společnost sbližuje, tvoří v ní společnou řeč, cíle a normy, na druhou stranu však jedince i společnost brzdí a ztěžuje pokrok a inovaci. ([Scott, 2006](#)) Současné studie o konformitě jedinců v období adolescence se zaměřují např. na konformitu související se znaky sociální skupiny, jako např. konformitu v odívání ([Ling, 2008](#)), motivy potřeby vlastnit „cool“ mobilní telefon ([Abeelee & Roe, 2013](#)) či na sociálně patologické jevy ovlivněné konformitou ([Jelínek a kol., 2003](#)).

Přímo za účelem měření konformity nadaných adolescentů byl vytvořen nástroj *The Social Coping Questionnaire*, jehož součástí je subškála o 6 výrocích zaměřená na školní konformitu (vycházíme z verze [Swiatek, 2002](#)). Nástroj byl v minulosti opakovaně testován ([Swiatek, 2002](#); [Swiatek & Cross, 2007](#); [Cross & Swiatek, 2009](#)). Ukázalo se však, že při různých aplikacích se nedá jednoznačně potvrdit jeho faktorová struktura (z hlediska konstruktové validity je tudíž nekonzistentní) a také reliabilita se mění ([Rudasill, Foust, & Callahan, 2007](#)). Z výsledků vyplynulo především to, že nadaní žáci *nedeklarují* silné sklony ke konformitě, které se v opakovaných studiích průměrně pohybují pod střední hodnotou na škále ([Swiatek, 2002](#); [Chan, 2003](#)). Při porovnání výsledků se ukázalo, že dívky mají častěji sklony ukrývat své nadání a snažit se splynout s kolektivem vrstevníků. Chlapci naopak častěji aplikují viditelné konformní strategie, především vtipkují o svém nadání v kolektivu. Ukázalo se také, že sklon ke konformitě se zvyšuje s rostoucím věkem nadaných žáků, kdy zároveň stoupá jejich potřeba být populární v kolektivu, a to především u vysoce nadaných žáků ([Swiatek, 2002](#)). Nadaní žáci si připadají více akceptováni a vytváří si pevnější sociální vazby ve skupině nadaných vrstevníků, než v klasické školní třídě ([Cross & Swiatek, 2009](#)). Uvedená zjištění však nelze generalizovat, protože výzkumy byly provedeny na nereprezentativních výběrech za různých podmínek.

V českém a slovenském prostředí jsou prezentovány převážně převzaté poznatky ze zahraničí, které se vztahují obecně k sociální pozici nadaných žáků ve školní třídě (např. [Gajdošová & Herényiová, 2006](#); [Hříbková, 2009](#); [Havigerová, 2011](#); [Konečná, 2010](#)). Z jejich prací vyplývá, že pozice nadaných jedinců ve školní třídě jsou značně individuální, od odmítaných přes neutrální až po obdivované, a často se vyskytují pozice neformálních autorit třídy.

2 Design výzkumného šetření

Cílem výzkumu je analyzovat subjektivně deklarované sklony nadaných žáků ke konformitě v průběhu aplikace diferencovaného obohacujícího kurikula v oblasti obsahu, procesu, prostředí, produktu a hodnocení ve školní výuce³⁵. Realizovaná studie má explorační, nikoli konfirmační charakter.

Nadaní žáci jsou z hlediska výzkumu značně heterogenní populací, kterou lze za účelem tvorby výběru těžko jednotně definovat. Např. [Porter \(1999\)](#) vymezuje různá pojetí nadání, a to liberální vs. konzervativní (liší se odhady počtu nadaných v populaci), potenciálu vs. demonstrovaného výkonu či jedno- vs. vícedimenzionální (dle počtu kritérií při identifikaci nadání). [Hříbková \(2009\)](#) rozlišuje nadání manifestované (aktuálně projevované) a latentní (potenciální, aktuálně neprojevované).

³⁵ Naším cílem není prokázat, že konformita limituje rozvoj nadání žáků, ale prezentovat konformitu jako jeden z potenciálních faktorů limitujících rozvoj nadání žáků.

V naší studii záměrně uplatňujeme konzervativní jednodimenzionální pojetí demonstrovaného výkonu, orientujeme se na diagnostikované intelektově³⁶ nadané žáky. Zaměřujeme se tedy na specifickou skupinu žáků, kteří prošli identifikačním procesem, tudíž otevřeně demonstrují své nadání a jsou společností (rodinou, školou, vrstevníky) jako nadání oficiálně označováni.

Výzkumný soubor tvoří diagnostikovaní nadaní žáci ve věku časné až střední adolescence, kteří úspěšně absolvovali standardizovaný inteligenční test³⁷ společnosti Mensa s výsledkem vyšším než 130 bodů, což odpovídá inteligenci, kterou dosahuje cca 2 % populace. V době výzkumu sdružovala tato organizace přes 700 členů v adolescentním věku (pro účely studie vymezen na 11–16 let, podle [Macka, 2003](#)). Sběr dat probíhal v roce 2015 v rámci volnočasových aktivit, které Mensa spoluorganizuje pro své členy po celé ČR. V rámci této studie se zaměřujeme na žáky z víceletých gymnázií a specializovaných škol pro nadané žáky na úrovni ISCED2. Podařilo se zapojit 86 žáků z různých částí ČR. Jejich průměrný věk byl 13 let a šlo o 22 dívek a 64 chlapců. Nadaní žáci jsou často podrobováni různým výzkumným šetřením a je snahou organizací, které je sdružují, eliminovat jejich kontakt s výzkumníky. Z tohoto důvodu bylo nutné realizovat dostupný výběr.

Na základě operacionalizace výzkumného problému jsme se rozhodli postavit výzkumné šetření na fiktivní situaci³⁸ popisující zkoumaným nadaným žákům vybrané aspekty práce na úkolu ve vyučovací hodině, kdy dochází k aplikaci diferencovaného obohacujícího kurikula. Žáci pak subjektivně vyjadřovali své sklony k příkladům konformního jednání, které se mohou projevit při této aktivitě.

Technika výzkumu je založena na principu nástroje ATER ([Chráška, 2007](#)). Jedná se o dvoufaktorový sémantický diferenciál. Faktory tohoto nástroje byly jeho autorem označeny jako *faktor hodnocení* a *faktor energie* ([Chráška & Kočvarová, 2015](#)). Nástroj umožňuje diagnostikovat sklony (tendence, pohnutky) respondentů k vybraným konstruktům. Pro účely našeho šetření se jevil praktičtější než klasický škálový dotazník, a to především proto, že umožňuje hlouběji proniknout do zkoumané oblasti a následně realizovat bohatší popisnou analýzu výsledků. Navíc jeho struktura a zaměření nejsou pro respondenty tolik průhledné, což může vést k eliminaci záměrně deformované sebereprezentace respondentů.

Protože jsme nástroj aplikovali v novém kontextu, byl za účelem validizace doplněn o 2 škály v každém faktoru, a to pro případ, že by se v rámci nové aplikace změnila jeho faktorová struktura. Nástroj nebylo možné otestovat předem, jeho validita a reliabilita byly stanoveny ex post, a to s vědomím nízkého počtu a problematické kvality výběru zkoumaných jednotek, což má vliv na stabilitu výsledného řešení. Explorační faktorová analýza (dále EFA) za splnění základních předpokladů (KMO = 0,891; Bartlettův test sféricity signifikantní na hladině 0,001; míra MSA u všech položek vysoce nad 0,70) s využitím rotace Varimax a metody hlavních komponent podpořila konstruktovou validitu nástroje, došlo však k vyřazení 1 původní a 1 nově přidané položky (nepříjemné/příjemné; hladké/hrbolaté). Výsledek EFA včetně hodnot reliability ukazuje Tabulka 1, konečnou podobu výzkumného nástroje použitou pro analýzu výsledků pak Obrázek 1.

³⁶ Ve shodě s [Konečnou \(2010\)](#) však nechápeme intelektové nadání jako všestranné či rovnoměrně rozložené ve všech oblastech inteligence, naopak může dominovat pouze v jedné oblasti, ale zároveň ovlivňovat strukturu osobnosti nadaného jako celek.

³⁷ Jedná se o skupinově zadávaný nonverbální test vycházející ze Stanford – Binetovy škály a Cattellovy teorie inteligence, adaptovaný pro účely plošného testování inteligence ([Mensa, 2014](#)). Výběr výzkumného souboru nadaných žáků na základě testu je v současnosti obvyklou praxí ([Swiatek, 2002](#); [Swiatek & Cross, 2007](#)).

³⁸ V souladu s výzkumy prezentovanými v kap. 1.2

Tabulka 1

Rotovaná matice faktorů výzkumného nástroje

Páry antonym	1. Faktor energie	2. Faktor hodnocení
snadné/obtížné	0,822	
lehké/těžké	0,804	
nenáročné/náročné	0,767	
problémové/bezproblémové	0,690	
přísné/mírné	0,606	
rychlé/pomalé	0,575	
špinavé/čisté		0,719
krásné/ošklivé		0,710
nečestné/poctivé		0,674
dobré/špatné		0,572
kyselé/sladké		0,568
světlé/tmavé		0,547
Vysvětlená variance (%)	27,36	21,86
Kumulativní vysvětlená variance (%)	27,36	49,22
Reliabilita (Cronbachovo α)	0,891	0,862

Pozn.: V tabulce nejsou zobrazeny faktorové zátěže pod 0,3. Počet faktorů stanoven na základě Kaiserova kritéria.

Posuzovaný výrok							
dobré							špatné (h^*)
nenáročné							náročné (e)
světlé							tmavé (h^*)
přísné							mírné (e^*)
snadné							obtížné (e)
krásné							ošklivé (h^*)
problémové							bezproblémové (e^*)
kyselé							sladké (h)
lehké							těžké (e)
nečestné							poctivé (h^+)
rychlé							pomalé (e^+)
špinavé							čisté (h^+)

Pozn.: h = škály patřící k faktoru hodnocení. e = škály patřící k faktoru energie.

* = reverzní škála. + = škála, která byla k původnímu nástroji ATER doplněna.

Obrázek 1 Konečná podoba výzkumného nástroje

Zkoumaná problematika byla na základě teoretických východisek rozdělena na pět na sebe navazujících oblastí diferencovaného obohacujícího kurikula, a to obsah, proces, prostředí, produkt a hodnocení. Ke každé z nich byl respondentům předložen jeden výrok³⁹ vážící se k řešení úkolu ve vyučovací hodině. Výrok popisoval konformní jednání žáka, který se v rámci práce na úkolu záměrně snaží chovat

³⁹ Reprezentativita výroků vzhledem ke zkoumané problematice je ovlivněna snahou o jejich nízký počet a o co nejasrozumitelnější formulaci. Výroky reverzní povahy (popisující jiné než konformní jednání) nebyly využity.

podobně jako spolužáci, aby splynul se zbytkem třídy, což prakticky může vést k tomu, že odmítá učitelovu nabídku diferencovaného obohacujícího kurikula. Výroky byly záměrně formulovány tak, aby nedocházelo k nálepkování nadaných žáků (ve smyslu vyšších očekávání od jejich přístupu k řešení úkolu), a označeny jednoslovným vyjádřením:

- **Obsah:** Pokud dostanu na výběr z více možností zadání úkolu, vyberu si to, které většina spolužáků.
- **Proces:** Sleduji práci na úkolu u ostatních spolužáků a snažím se postupovat stejně jako oni.
- **Prostředí:** Při řešení úkolu se přizpůsobuji spolužákům ve výběru učebních pomůcek.
- **Produkt:** Přijímám řešení úkolu, na kterém se shodla většina spolužáků, i když mi vyšlo jiné řešení⁴⁰.
- **Hodnocení:** Pokud za úkol dostanu výrazně odlišné hodnocení než většina spolužáků, navenek znevažuji jeho důležitost.

Ke každému výroku se žáci vyjádřili v samostatné baterii sémantického diferenciálu, přičemž měli za úkol udělat křížek na každou škálu mezi dvě antonyma. Na škálách spadajících pod faktor energie subjektivně vyjadřovali míru psychické námahy (aktivity) potřebné k uvedenému chování. Na škálách spadajících pod faktor hodnocení subjektivně vyjadřovali míru positivity takového chování při řešení úkolu ve třídě. Posuzovací škála byla nastavena v rozmezí hodnot 1–7 pro oba faktory, přičemž u faktoru energie vyjadřuje č. 1 nejnižší míru psychické námahy (aktivity) a v případě faktoru hodnocení je č. 1 nejvíce negativní.

3 Systém analýzy dat a interpretace výsledků

Data byla po přepisu a kontrole analyzována s využitím programu SPSS (verze 22). Na popisné rovině analýzy byly vypočítány aritmetické průměry a míry variability za oba faktory. Ty vyjadřovaly subjektivně deklarované sklony nadaných žáků k příkladům konformního jednání reprezentovaných pěti výroky. Zároveň tvořily souřadnice posuzovaných výroků ve dvoudimenzionálním sémantickém prostoru. Jejich pozici interpretujeme jako kombinaci mezi hodnotou na škále ve faktoru energie a ve faktoru hodnocení, a to následovně:

- nízké hodnoty na škále ve faktoru energie poukazují na to, že se nadaným žákům jeví posuzované konformní jednání jako nenáročné, jednoduché; naopak vysoké hodnoty poukazují na to, že je pro žáky náročné, obtížné;
- nízké hodnoty na škále ve faktoru hodnocení poukazují na to, že se nadaným žákům jeví posuzované konformní jednání jako negativní, nevhodné; naopak vysoké hodnoty poukazují na to, že je pro žáky pozitivní, vhodné;
- kombinaci obou hodnot interpretujeme (samozřejmě se značnou mírou zjednodušení) jako sklon nadaných žáků ke konformitě, ten je slabý, pokud se posuzovaný výrok vyskytuje vysoko na škále faktoru energie a nízko na škále ve faktoru hodnocení; a naopak silný, pokud se výrok nachází nízko na škále faktoru energie a vysoko na škále faktoru hodnocení;
- dále je pro naši interpretaci podstatné, jak blízko či daleko se hodnocené výroky vyskytují od středu sémantického prostoru (na Obrázku 2 vyznačen přerušovanými čarami) – čím blíže, tím spíše jsou sklony slabší (neutrální, nonkonformní), naopak čím dále, tím jsou výraznější.

Interpretace výsledků se opírá o již zmíněnou teorii racionální volby, podle které mají lidé sklony jednat účelově-racionálně v ekonomickém smyslu. Na jedné straně chtějí dosáhnout co nejlepších výsledků

⁴⁰ Situace pro zjednodušení popisuje řešení konvergentní úlohy. V rámci aplikace diferencovaného obohacujícího kurikula se však doporučuje aplikovat také divergentní úlohy.

(inklinují k jednání, které vnímají v daném kontextu jako pozitivní, protože jej mají spojeno s odměnou), na druhé straně však preferují jednání, na které je třeba vynaložit co nejnížší náklady, jak materiální, tak nemateriální. (Scott, 2000) Jednoduše vyjádřeno, pravděpodobnost výběru určitého jednání se zvyšuje v závislosti na hodnotě požadovaného výsledku (v našem případě pozitivitě) a naopak snižuje v závislosti na předpokládané výši nákladů (v našem případě energie). Jakkoli se tato teorie jeví příliš redukcionistická, právě v její jednoduchosti spatřují její přívrženci sílu (Lužný, 2015, s. 155).

Jako podstatnější se dle EFA ukázal v našem výzkumu faktor energie, protože vysvětluje vyšší procento variance zkoumaného jevu. Je proto v rámci interpretace považován za stěžejní. Pokud mají žáci posuzované jednání spojeno s vysokou mírou energie, vysvětlujeme si to tak, že je pro ně náročné tak jednat a že to v nich vzbuzuje vnitřní konflikt. Pokud v nich takové jednání vzbuzuje představu nízké míry energie, není pro ně obtížné a budou k němu spíše inklinovat.

Do hry však vstupuje ještě druhý faktor hodnocení, který má sekundární vliv na potencionální jednání žáků při řešení úkolu ve školní třídě. Pokud určité jednání posuzují jako pozitivní, mají tendenci k němu inklinovat. Pokud volí převážně negativní hodnocení, pak je jim spíše vzdáleno.

4 Výsledky

V první řadě prezentujeme základní popisné statistiky za pět posuzovaných výroků ve faktorech energie a hodnocení. Ukazuje se, že výsledné hodnoty ve všech případech poměrně rovnoměrně variují na sedmibodové škále a jejich průměry jsou blízko středu škály. Celkové výsledky za oba faktory (v Tabulce 2) charakterizuje normální rozdělení⁴¹.

Tabulka 2

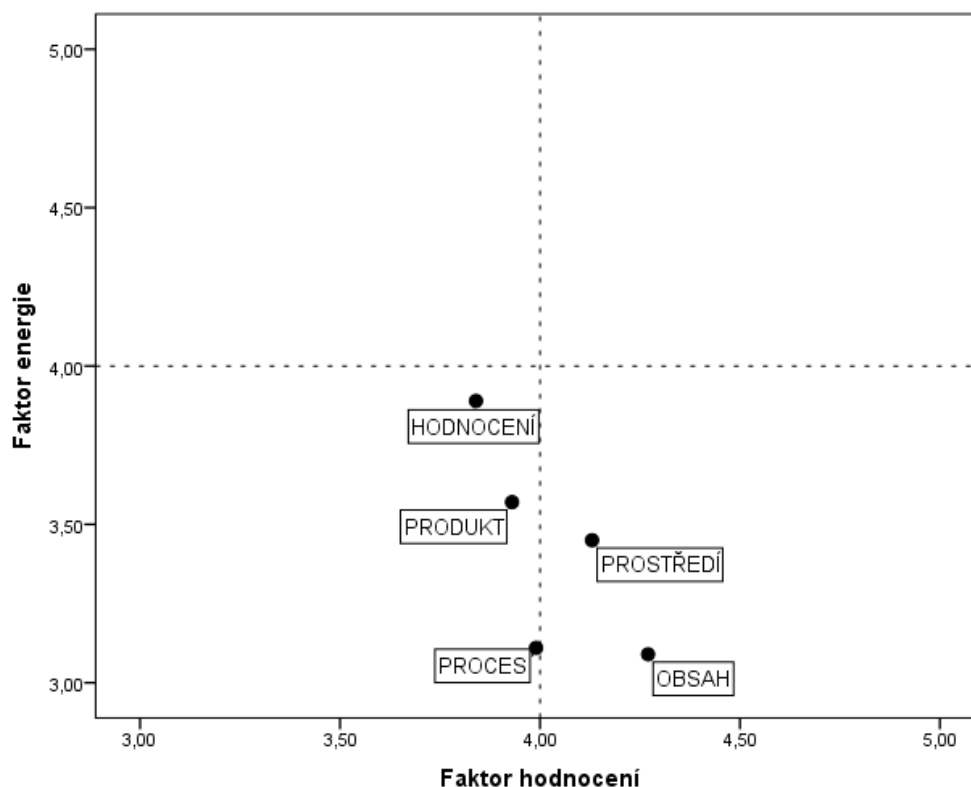
Základní popisné statistiky ve dvou sledovaných faktorech

Faktory	Min	Max	Průměr	SD
Faktor energie				
Obsah	1,00	6,00	3,09	1,16
Proces	1,00	6,00	3,11	1,19
Prostředí	1,00	6,67	3,45	1,28
Produkt	1,00	7,00	3,57	1,38
Hodnocení	1,00	7,00	3,89	1,15
Celkem	1,03	5,20	3,42	0,86
Faktor hodnocení				
Obsah	2,00	6,33	4,27	0,92
Proces	1,17	6,83	3,99	1,17
Prostředí	1,00	7,00	4,13	1,13
Produkt	1,00	7,00	3,93	1,17
Hodnocení	1,67	7,00	3,84	1,05
Celkem	2,10	6,50	4,03	0,76

Výsledky jednotlivých zkoumaných žáků jsou heterogenní, jak ukazují hodnoty minima a maxima v Tabulce 2. Omezený rozsah studie však umožňuje zaměřit se pouze na výsledky celkové bez ohledu na jednotlivé, někdy až extrémní, případy. Na základě popisných statistik je zřejmé, že k pěti posuzovaným výrokům deklarují nadání žáci v obou faktorech průměrné sklony blízko k úrovni středu posuzovací škály. Abychom byli schopni je lépe interpretovat, pomůže nám jejich grafické zobrazení

⁴¹ Aplikován Kolmogorovův-Smirnovův test ($p = 0,070$ ve faktoru energie; $p = 0,050$ ve faktoru hodnocení) a Shapiro-Wilkův test ($p = 0,057$ ve faktoru energie; $p = 0,087$ ve faktoru hodnocení).

v sémantickém prostoru (Obrázek 2). Pro přehlednost jsou posuzované výroky opět označeny jejich jednoslovným vyjádřením, v rámci další interpretace se však držíme také jejich úplných formulací.



Obrázek 2 Pozice posuzovaných výroků v sémantickém prostoru

Jak ukazuje Obrázek 2, posuzované výroky se rozvrství blízko ke středu sémantického prostoru (obrázek ukazuje situaci přibližnou, což na první pohled situaci zkresluje, je proto nutné všimnout si hodnot na obou škálách, které ukazují pouze interval 3–5, nikoli 1–7). Vysledované sklony žáků ke všem příkladům konformního jednání se tudíž jeví neutrální v obou faktorech. Ve všech případech výroků se opakuje podobný vzorec výsledků: jsou umístěny velmi blízko ke středu škály ve faktoru hodnocení, a zároveň mírně pod střední hodnotou ve faktoru energie. Konformní jednání tedy žáci průměrně posuzují jako neutrální z hlediska positivity – negativity. Z hlediska energie (námahy, potenciálního vnitřního konfliktu) jej vnímají jako spíše nenáročný.

Celkové výsledky jsou spíše neutrální, což dle naší interpretace naznačuje nonkonformní sklony nadaných žáků, které projevují v případě výběru zadání úkolu z více možností (obsah), volby postupu řešení úkolu (proces), výběru učebních pomůcek (prostředí), v případě, že by měli přijmout řešení úkolu, na kterém se shodla většina spolužáků, i když jim vyšlo jiné řešení (produkt), a konečně v případě, kdy za splnění úkol dostanou výrazně odlišné hodnocení oproti spolužákům (hodnocení).

Abychom přesněji vyjádřili rozdíly v posuzovaných příkladech konformního jednání, vypočítali jsme hodnoty jejich vzájemné lineární distance (Tabulka 3).

Tabulka 3

Matice vzdáleností mezi posuzovanými pojmy v sémantickém prostoru

Oblasti	Obsah	Proces	Prostředí	Produkt	Hodnocení
Obsah	1,00	0,28	0,39	0,59	0,91
Proces		1,00	0,37	0,46	0,79
Prostředí			1,00	0,23	0,53
Produkt				1,00	0,33
Hodnocení					1,00

Pozn.: Výpočet hodnot na zákl. Euklidovské vzdálenosti.

Matice nám pomůže přesně vymezit vzdálenosti, které nebylo možné jednoznačně vizuálně diferencovat v sémantickém prostoru. Čím vyšší hodnota, tím rozdílněji posuzují žáci předložené příklady konformního jednání. Chceme poukázat na zajímavý výsledek šetření, kdy se vzdálenosti postupně zvyšují při zachování logické řady pojmů od obsahu po hodnocení, ani v jednom případě však nepřesahují 1 jednotku škály, která byla v sémantickém diferenciálu nastavena v intervalu 1–7.

Za povšimnutí stojí největší rozdíl, který se projevuje mezi oblastmi označenými jako obsah a hodnocení. První z uvedených se projevuje nejvýrazněji (je nejvíce vzdálena od středu sémantického prostoru). Konformní jednání vedoucí ke stejnému výběru zadání úkolu jako spolužáci posuzují respondenti jako nejvíce pozitivní z předložené nabídky a zároveň jej mají spojeno s představou nejnižší míry energie. Naopak ve druhém případě se výsledky projevují nejméně výrazně (jsou nejbližší ke středu sémantického prostoru) a ukazují na to, že znevažování důležitosti hodnocení splněného úkolu v případě, že se výrazně liší od spolužáků, mají žáci spojeno s nejnižší hodnotou na škále hodnocení a naopak nejvyšší hodnotou na škále energie.

Posuzované příklady chování jsou na škále faktoru energie umístěny od obsahu přes proces, prostředí, produkt až po hodnocení. Z hlediska škály faktoru hodnocení je tato návaznost téměř totožná. Korelace mezi dvěma faktory ($r_p = -0,53$) poukazuje na značnou míru negativní závislosti mezi faktorem energie a hodnocení. Na námi získaném výběru tedy platí následující vztah: čím vyšší míra energie, tím nižší míra hodnocení, a naopak. Znamená to, že pokud v žácích posuzované jednání evokuje vysokou míru energie (psychické námahy), pak takové chování posuzují negativně, a naopak.

Na základě provedeného šetření nelze jednoznačně stanovit normy pro interpretaci výsledků, ani stanovit intervaly výsledků spadajících pod teoreticky definované úrovně konformity (kap. 1.2). Pokud si dovolíme nahlédnout za prezentované výsledky, ukazuje se, že (jakkoli slabé) sklony nadaných žáků ke konformitě při řešení úkolu ve vyučování jsou nejpravděpodobnější především na začátku procesu aplikace obohacujícího kurikula, kdy se jedná o výběr zadání podle spolužáků. Konformní sklony však slábnou, pokud se jedná o volbu postupu, pomůcek, konečného řešení úkolu a v případě, kdy nadaný žák dostane výrazně odlišné hodnocení od zbytku třídy.

5 Diskuse

Sklony ke konformitě nadaných žáků v procesu aplikace diferencovaného obohacujícího kurikula nebyly sledovány přímo, ale nepřímo. Zaměřili jsme se na vnitřní pohnutky žáků, které vyjadřují při představě vlastního konformního jednání, a to pouze v rámci pěti výroků vážících se k řešení úkolu ve vyučovací hodině a z hlediska dvou sledovaných faktorů energie a hodnocení. K tomuto účelu se sémantický diferenciál ukázal jako vhodný z hlediska konstruktové validity a reliability, je však nutné podotknout, že (stejně jako v jiných výzkumech aplikujících škálové techniky měření postavené

Nadaní žáci, kteří prošli diagnostikou a patří mezi členy Mensy ČR, jsou ve školní výuce spíše nezávislí, schopní držet se vlastních nápadů a názorů.

na bázi klasické teorie měření) nelze zcela jednoznačně vyjádřit, nakolik jsou naše výsledky ovlivněny chováním aplikovaného nástroje a nakolik chováním respondentů (DeVellis, 2012).

S využitím sémantického diferenciálu se nám podařilo zachytit spíše nonkonformní sklony žáků k příkladům konformního jednání při řešení úkolu ve vyučování za aplikace diferencovaného obohacujícího kurikula, což odpovídá zjištěním výzkumů uvedených v kap. 1.2 (Swiatek, 2002; Chan, 2003). Ukazuje se, že nadaní žáci jsou ve školní výuce spíše nezávislí, schopní držet se vlastních nápadů a názorů. Domníváme se však, že v reálné (nikoli fiktivní) situaci, by sklony nadaných žáků ke konformitě mohly být výraznější, navíc by se mohly projevovat jinak, než v námi sledovaných pěti případech. Naše výsledky lze spojovat pouze se žáky, kteří své nadání neukrývají, naopak jej poměrně výrazně deklarují právě tím, že prošli diagnostikou a patří mezi členy Mensy ČR. Je otázkou, jaké výsledky bychom získali od žáků, kteří nadaní jsou, ale dosud nebyli identifikováni („skryté“ nadané žáky nebylo možné zařadit do výzkumného souboru). V jejich případě bychom očekávali vyšší konformní sklony.

Do studie nebyla zařazena komparace výsledků z hlediska různých skupin respondentů (např. pohlaví, věku), a to především proto, že jakékoli rozdíly, které jsme v rámci analýzy zaznamenali, byly z hlediska substantivní signifikance nevýznamné.

Design studie nesledoval vizuálně pozorovatelné projevy konformity v reálné situaci, ale subjektivně deklarované vnitřní sklony ke konformitě ve fiktivní situaci. Jako komplementární výzkumnou metodu pro účely diagnostiky sklonů nadaných žáků ke konformitě lze v navazujících výzkumech aplikovat např. pozorování výuky.

5 Závěr

Na základě informací uvedených v textu formulujeme následující doporučení pro školní praxi. Za účelem minimalizace konformity jakožto potenciální sociální bariéry k rozvoji nadání žáků by učitelé měli podporovat samostatné a kreativní uvažování nadaných žáků a jejich specifické postupy při řešení úkolů ve vyučování, a to na všech úrovních aplikace diferencovaného obohacujícího kurikula (na úrovni obsahu, procesu, prostředí, produktu a hodnocení). Jako podstatná se jeví především podpora specifických potřeb nadaných žáků na úrovni obsahu, kdy učitel dává žákům možnost, aby si zvolili z více možností zadání úkolu. Pokud učitel hned na začátku aplikace obohacujícího kurikula podpoří žáky v jejich individuálním a nonkonformním přístupu k řešení úkolů, budou k tomuto přístupu pravděpodobně inklinovat i v dalších fázích aplikace obohacujícího kurikula. Učitelé by se měli naopak vyhnout stanovování striktních pravidel a postupů řešení, což jde proti snaze o rozvoj nadání žáků a naopak podporuje jejich konformitu. Úkoly v rámci diferenciací by měly být žákům zadávány v souladu s filosofií inkluzivního vzdělávání, to znamená, že učitelé by měli využívat neetiketizačních pedagogických prostředků pro rozvoj nadání žáků (obohacující kurikulum je určeno všem, nikoli pouze identifikovaným či diagnostikovaným nadaným žákům). Takovým přístupem mohou nejen minimalizovat potenciální sklony nadaných žáků ke konformitě, ale dosáhnou také úspěšné realizace diferencovaného obohacujícího kurikula ve školní třídě.

Literatura

- Abeele, M. V., & Roe, K. (2013). Adolescents' school experience and the importance of having a „cool“ mobile phone: Conformity, compensation and resistance? *Poetics*, 41, 265–293. doi:[10.1016/j.poetic.2013.03.001](https://doi.org/10.1016/j.poetic.2013.03.001)
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253.
- Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology*, 55, 591–621. doi:[10.1146/annurev.psych.55.090902.142015](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142015)

- Coon, D., & Mitterer, J. O. (2014). *Introduction to psychology: Gateways to minds and behaviour*. Canada: Cengage Learning.
- Cross, T. L., & Swiatek, M. A. (2009). Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting: A longitudinal Study. *The Gifted Child Quarterly*, 53, 25–33. doi:[10.1177/0016986208326554](https://doi.org/10.1177/0016986208326554)
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks: SAGE.
- Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků: Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál.
- Gates, J. (2010). Children with gifts and talents: Looking beyond traditional labels. *Roeper Review*, 32(3), 200–206. doi:[10.1080/02783193.2010.485308](https://doi.org/10.1080/02783193.2010.485308)
- Gross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children*. Texas: Prufrock Press Inc.
- Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada.
- Hertzog, N. B. (2008). *Early childhood gifted education*. Texas: Prufrock Press Inc.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children. An introduction to special education*. Ohio: Pearson.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Psyché.
- Hunt, B. G., & Seney R. W. (2009). Planning the learning environment. In F. A. Karnes, & S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (pp. 37–71). Texas: Prufrock Press Inc.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409–418. doi:[10.1023/A:1025982217398](https://doi.org/10.1023/A:1025982217398)
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Chráska, M., & Kočvarová, I. (2015). *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Jelínek, M., Květoň, P., Vobořil, D., & Blatný, M. (2006). Vrstevnická konformita jako faktor rizikového chování mladistvých: struktura, zdroje, dopady. *Československá psychologie*, 50(5), 393–404.
- Karaduman, B. (2013). Underachievement in gifted students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 165–172.
- Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Landau, E. (2007). *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis.
- Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieta: Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris.
- Ling, L. (2008). Counterconformity: An attribution model of adolescent's uniqueness Peking behaviors in dressing. *Adolescence*, 43, 881–893. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19149151>
- Lužný, D. (2015). Teorie racionální volby v současné sociologii náboženství. *Sociológia*, 47(2), 151–170. Dostupné z <https://www.sav.sk/journals/uploads/05121044Luzny%20OK.pdf>
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- McCoach, D. B., & Siege, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *The Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246–255. doi:[10.1177/0016986207302719](https://doi.org/10.1177/0016986207302719)

- Mensa. (2016, listopad 14). *Výroční zpráva 2014*. Dostupné z http://www.mensa.cz/static/1647/vz_2014.pdf
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2002). *Nadané dítě*. Praha: Grada.
- Nind, M., Rix, J., Sheehy, K., & Simmons, K. (2013). *Curriculum and pedagogy in inclusive education*. London: Routledge.
- Porter, L. (1999). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press.
- Reed, E. (2008). A futile struggle? Power and conformity in high school and the society at large. *Human Architecture: Journal of the sociology of self-knowledge*, 6(2), 179–188. Retrieved from <http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol6/iss2/17>
- Riley, T. L. (2011). *Teaching gifted students in the inclusive classroom*. Texas: Prufrock Press Inc.
- Rudasill, K. M., Foust, R. C., & Callahan, C. M. (2007). The Social Coping Questionnaire: An examination of its structure with an American sample of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(3), 353–371. doi:[10.1177/016235320703000304](https://doi.org/10.1177/016235320703000304)
- Santor, D. A., Messervey, D., & Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 163–182. doi:[10.1023/A:1005152515264](https://doi.org/10.1023/A:1005152515264)
- Scott, J. (2000). Rational Choice Theory. In G. K. Browning, A. Halcili, & F. Webster (Eds.), *Understanding contemporary society: Theories of the present* (pp. 1–15). London: SAGE Publications. doi:[10.4135/9781446218310.n9](https://doi.org/10.4135/9781446218310.n9)
- Scott, J. (2006). *Social theory: Central issues in sociology*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Sielge, D., & McCoach, D. B. (2013). Underachieving gifted students. In C. M. Callahan, & H. L. Herberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education. Considering multiple perspectives* (pp. 377–387). London: Routledge.
- Sobotková, V. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada.
- Swiatek, M. A. (2002). Social coping among gifted elementary school students. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 65–86. doi:[10.1177/016235320202600104](https://doi.org/10.1177/016235320202600104)
- Swiatek, M. A., & Cross, T. L. (2007). Construct validity of the Social Coping Questionnaire. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 427–449. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ769919.pdf>
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.