

PÉČE O SOCIO-EMOČNÍ VÝVOJ NADANÝCH DĚTÍ

James T. Webb

Nurturing social-emotional development of gifted children.

Kapitola z knihy Heller, K. A., Mönks, F. J., Passow, A. H. (Eds.): International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford; New York; Seoul; Tokyo: Pergamon, s. 525-538.

Úvod

Pohled do historie

Představa, že by vysoká inteligence mohla souviset s emočními a sociálními obtížemi, se až do nedávna zdála být v rozporu s intuicí. Všeobecně uznávaným klíčovým aspektem pojmu „inteligence“ totiž je, že k ní patří schopnosti řešit problémy v různých oblastech a k nim velmi často patří vzájemně související schopnosti jako je prozíravost, schopnost usuzovat, schopnost chápat vztahy příčiny a následku, všímavost k detailům, zapamatování si podstatných údajů a širokou škálu znalostí, z nichž může jedinec čerpat (Sattler, 1988). Pokud má tedy jedinec k dispozici více těchto kognitivních schopností, mohlo by se zdát, že bude mít méně, a nikoli více sociálních a emočních problémů. Podle této logiky by takoví jedinci měli být schopni předvídat, vyhnout se a/nebo vyřešit více mezilidských problémů než ostatní a měli by lépe rozumět sami sobě.

Takové předpoklady a závěry týkající se vlivu inteligence na emoční a mezilidské fungování ovšem zjevně vždy neplatí. Různí autoři opakovaně popsali jedince, kteří jsou velmi schopní po kognitivní stránce, ale přitom se u nich zároveň projevují významné emoční nebo interpersonální nedostatky. Jiní autoři (např. Kerr, 1985) nicméně tvrdí, že inteligence se zdá být spojena s interpersonální přizpůsobivostí.

Historicky zde dlouho existoval spor ohledně toho, do jaké míry mají intelektově nadané děti sklon k sociálním a emočním problémům. Na počátku 20. století převažovala v západních společnostech představa, že rozumově nadané děti jsou konstitučně více predisponované k duševním chorobám a k tomu, aby se z nich společensky staly ztracené existence. Časný rozumový vývoj měl podle těchto názorů vést ke stejně časnému zakrnění, což vyjadřovalo tehdy populární rčení „Brzy zralý, brzy shnilý“. Termanův longitudinální výzkum nadaných dětí, který se stal klasikou, vyvrátil tuto všeobecně rozšířenou představu a zjistil, že nadané děti jako skupina nezažívají sociální či emoční obtíže o nic víc než běžná dětská populace (Terman, 1925; Terman a Oden, 1947). Ve skutečnosti se zdálo, že tyto děti mají problémů méně, pozdější úvahy ovšem naznačovaly, že výběr Termanova vzorku byl pravděpodobně zkreslen nadměrným zastoupením dětí vyrůstajících v mimořádně příznivém prostředí a dětí oblíbených učiteli a že mnohým z těchto dětí se v průběhu jejich dospívání dostalo rad a vedení (Kerr, 1991; Webb, Meckstroth a Tolan, 1982).

Přesto se v následujících obdobích názory někdy lišily. Hollingworthová (1926, 1942) se domnívala, že Termanovy závěry platí pro většinu nadaných dětí, upozornila však na to, že děti s mimořádně vysokou inteligencí mají zřejmě sklony k určitým typům problémů. Když použila tehdy nové IQ testy, došla k závěru, že existuje něco jako „optimální inteligence“ zhruba mezi 120 a 145 body a děti s IQ v tomto rozmezí mají celkově méně emočních a sociálních problémů. Děti, jejichž schopnosti jsou vyšší, než odpovídá zmíněnému rozmezí, vykazují podle jejího názoru zvýšené riziko různých osobních i mezilidských obtíží.

Ve čtyřicátých a padesátých letech 20. století se emočním a sociálním problémům nadaných dětí dostávalo minimálního odborného zájmu, i když několik málo autorů (Strang, 1951; Witty, 1940) o psychologii nadaných žáků psalo. V šedesátých a sedmdesátých letech bylo zahájeno několik málo programů poskytujících poradenství a vedení nadaným žákům, zpravidla se jednalo o programy univerzit (Kerr, 1991), jejich výsledkem ovšem byla jen hrstka publikací zabývajících se sociálně-emočními potřebami.

Osmdesátá léta byla svědkem náhlé vlny zájmu o toto téma. Webb, Meckstroth a Tolan (1982) vydali knihu *Vedení nadaného dítěte* (Guiding the gifted child), která se zaměřila na sociální a emoční obtíže, jimž nadané děti i jejich rodiny musí čelit. Autoři čerpali většinu zdrojů z omezeného množství výzkumů, které byly v té době dostupné, a ze zkušeností řady terapeutů, pedagogů, rodičů a poradců. V letech, která od té doby uplynula, se objevily nové problémy, perspektivy i zásadní výzkumná zjištění. V této kapitole se pokusíme tyto otázky a perspektivy shrnout.

Otázky definice

Ve studiích nadaných dětí, které byly realizovány v průběhu dvacátého století, bylo nadání zpravidla definováno jako inteligence měřená prostřednictvím některého ze standardizovaných IQ testů (Alvino, McDonnel, Richert, 1981), čímž se identifikace omezila na děti se studijním nadáním. Děti, které projevovaly jednu či dvě neobvyklé schopnosti – obvykle v oblastech jako je hudba či výtvarné umění, jež se nepovažovaly za součást tradičního vzdělávání – byly zpravidla označovány jako talentované, nebo ještě častěji jako „kreativní“. Proto jsou studie, které se zabývají tím, do jaké míry mohou být talentované či kreativní děti náchylnější k sociálním či emočním problémům, ve srovnání se studii dětí s akademickým nadáním často méně systematické a opírají se o útržkovité a neoficiální údaje (Piirto, 1992).

V minulém desetiletí byl kladen mimořádný důraz na nové uchopení pojmů „inteligence“ a „nadání“, stejně jako na změnu metod používaných pro identifikaci takovýchto dětí. Před touto změnou spočívala pedagogická i psychologická praxe téměř výhradně v identifikaci na základě intelektových schopností a/nebo specifických studijních dovedností, navzdory pojmové šíři legislativního či odborného vymezení (Fox, 1981). Konkrétně to znamenalo, že s „nadáním“ se často pracovalo tak, jako by šlo o synonymum testových skóre v testech inteligence a/nebo v testech studijních dovedností, nebo jako by jej bylo možné ztotožnit s mimořádným školním prospěchem (Webb a Kleine, 1993).

Výzkumy z poslední doby vedly k hlubokým pochybnostem ohledně toho, nakolik je přiměřené používat současné IQ testy jako měřítko „inteligence“, protože většina z nich hodnotí spíše konvergentní, kulturně podmíněné myšlení a ne divergentní, tvořivé a inovativní duševní procesy. Pravděpodobně nejvýznačnější z těchto nových pojetí formuloval Gardner (1983), který přišel s představou „rozmanitých inteligencí“ a vymezil jich nejméně sedm (jazykovou, hudební, logicko-matematickou, prostorovou, tělesně-pohybovou, interpersonální a intrapersonální). Tím zdůraznil, že inteligence a mimořádné výkony existují i v dalších oblastech, než jen ve dvou či třech (jazykové, logicko-matematické, prostorové), jež se tradičně měří prostřednictvím většiny inteligenčních a výkonových testů používaných v současnosti v pedagogickém a psychologickém prostředí.

Diskuse o tom, zda je podstatou inteligence spíše obecný g-faktor, nebo kombinace specifických s-faktorů, proběhla v tomto století již mnohem dříve (Sattler, 1988); Gardnerova práce je pouze nejčerstvější a nejvíce orientovaná na široké publikum. S důrazem na rozmanité inteligence se nadané, talentované a tvořivé děti považují v podstatě za jednu společnou skupinu, v níž se jednotliví členové ovšem mohou velmi výrazně lišit v oblastech i v rozsahu svých schopností.

Navzdory vyjasnění výše zmíněných pojmů ovšem výzkumy, které se až do současnosti zabývaly sociálními a emočními obtížemi, zpravidla nedělaly žádné rozdíly mezi jednotlivými typy nadaných jedinců, přestože několik autorů vyjádřilo názor, že mladí lidé s tvořivějším, „pravohemisférovým“, divergentním myšlením čelí vyššímu riziku sociálních problémů a zřejmě i emočních obtíží (např. Janos a Robinson, 1985; Piirto, 1992; Torrance, 1979).

Při uvažování o sociálních a emočních potřebách nadaných dětí je tedy nutné přihlédnout k tomu, že většina výzkumů a pozorování týkajících se těchto potřeb se točí kolem dětí nadaných v tradičním smyslu. To znamená, že existující znalosti o možných sociálních a emočních obtížích jsou odvozeny z výzkumu dětí, jejichž mimořádně schopnosti se projevují především v akademických oblastech; sociální a emoční obtíže dětí s mimořádnými vlohami v jiných „inteligencích“ (použijeme-li Gardnerův termín) zpravidla nebyly studovány, stejně jako nebyli studováni mimořádně nadaní žáci, kteří nejsou schopni či ochotni projevit svoje nadání v podobě studijních výsledků. Platnost komentářů, které zde prezentujeme, je tedy s přihlédnutím k výše uvedenému nevyhnutelně omezená.

Jaké jsou sociálně-emoční potřeby¹ nadaných dětí?

Současný pohled

Na začátku je důležité si povšimnout, že publikace věnující se sociálně-emočním potřebám nadaných dětí a jejich rodin můžeme rozdělit do dvou základních kategorií. Jedna skupina autorů vnímá nadané a talentované děti jako zvýšeně citlivé vůči problémům a domnívá se proto, že tyto děti potřebují speciální intervenční postupy, které jim pomohou jejich specifickým problémům předcházet, nebo se s nimi vyrovnat (např. Altman, 1983; Hayes a Sloat, 1989 a; Delisle, 1986; Kaplan, 1983; Kaiser a Berndt, 1985; Silverman, 1991). Druhá skupina autorů (např. Colangelo a Brower, 1987; Scholwinski a Reynolds, 1985) se domnívá, že nadané děti se o sebe zpravidla dokážou dobře postarat; nadané děti, které mají problémy vyžadující speciální intervence, jsou považovány za relativní menšinu (Dirkes, 1983; Janos a Robinson, 1985; Shore, Cornell, Robinson a Ward, 1991).

Tyto odlišné pohledy si neprotiřečí tolik, jak by se mohlo na první pohled zdát. Autoři, kteří došli k závěrům, že nadané děti si samy vedou docela dobře, si pro svoje výzkumy zpravidla vybírali studenty z akademických programů speciálně navržených pro nadané děti. Výběr takovýchto dětí se ze samé své podstaty zaměřuje typicky na ty z nich, které dobře fungují ve škole, což obvykle značí nepřítomnost vážných sociálních či emočních problémů. Takové metody výběru pravděpodobně omezí reprezentativnost vzorku zkoumaných nadaných dětí (Colangelo a Dettman, 1983) a vyloučí z něj nadané děti, které ve škole z důvodu svých sociálních či emočních problémů prospívají hůře, než by odpovídalo jejich rozumovým schopnostem (Whitmore, 1980), a kterým se nedostává pedagogické péče v rámci speciálních programů pro nadané. Naproti tomu autoři, kteří u nadaných dětí nacházejí trvalé problémy, se často spoléhají na údaje shromážděné v klinickém prostředí a na individuální kazuistiky dětí, které se vybraly samy (Webb a kol., 1982; Silverman, 1991). Ve studiích tohoto typu může samozřejmě také působit výběrové zkreslení, které vede k nadhodnocení výskytu sociálních a emočních obtíží.

Mohlo by se zdát, že každý z obou pohledů má alespoň částečné opodstatnění. Nadané děti, které dokážou fungovat ve školním prostředí způsobem, jež umožní jejich identifikaci, budou zpravidla stejně dobře fungovat i v dalších životních oblastech, a proto se nebudou zdát ohrožené zvýšeným rizikem sociálních a emočních problémů, obzvláště pokud jsou zároveň podpořeny zapojením do některého ze školních programů navržených pro naplnění jejich potřeb. Na druhou stranu se zdá, že u dětí s vysokým potenciálem, které nebyly identifikovány a neúčastní se školních programů, existuje zvýšené riziko určitých sociálních a emočních problémů (např. Ballering a Koch, 1984). Druhá z uvedených skupin byla zatím předmětem empirických výzkumů jen v omezené míře, pravděpodobně kvůli obtížím s vyhledáváním těchto dětí, které by bylo v souladu

¹ Autorem použitý termín „needs“ tu překládáme běžným výrazem „potřeby“, on ale znamená i požadavky či nedostatky. J. T. Webb jím vyjadřuje, že bude psát o tom, co nadané děti v této oblasti potřebují, vyžadují, nebo co jim chybí – tedy o jejich sociálně-emočních problémech (pozn. překl).

s uznávanými experimentálními projekty, a také kvůli důrazu, jež se klade na to, aby za nadané byly považovány pouze děti s viditelně dosahovanými výsledky.

Je ovšem třeba připustit, že v obou skupinách existují výjimky. Některé neidentifikované děti, kterým se nedostává žádné speciální péče, fungují ve svém osobním a sociálním životě vcelku dobře; naopak, některé nadané děti zažívají i v dokonalém školním prostředí nápadné problémy. V následující diskusi popíšeme klíčové okruhy, které se vztahují k těmto výjimkám, zároveň s některými obvyklejšími příčinami toho, že některé nadané děti nedokážou fungovat natolik dobře, aby bylo jejich nadání rozpoznáno a byla jim poskytnuta odpovídající péče.

Otázky kontextu

Druhá významná věc, kterou je nutné vzít v úvahu, se týká kontextu, v němž se nadané dítě pohybuje. Úvahy o sociálním a emočním fungování nadaných dětí nejsou možné bez toho, abychom nejprve zohlednili kulturní aspekty nadání. Jak zdůraznili Gardner (1983), Mistry a Rogoff (1985), Tannenbaum (1983) a další, různé kultury definují nadání různě a v různých kulturách jsou oceňovány rozličné kognitivní talenty. Kromě kulturně podmíněných postojů, které veřejně vymezují, které lidské schopnosti jsou hodnoceny jako „nadání“, se různé kultury analogicky liší ve skrytých postojích, které význam nadání devalvují. Zdá se, že většina kultur – možná dokonce všechny – má ambivalentní vztah k určitým jedincům s mimořádnými kognitivními schopnostmi. Proto se musí brát v úvahu nejen charakteristiky a potřeby nadaného dítěte, ale i kulturní kontext.

Potřeby nadaných dětí se do značné míry shodují s potřebami jakéhokoli jiného člověka a tyto děti zpravidla procházejí stejnými vývojovými etapami jako ostatní děti, i když mohou těchto etap dosáhnout v nižším věku (Webb a Kleine, 1993). Podobně jako ostatní děti čelí i ty nadané potenciálně omezujícím problémům jako jsou chudoba a nízký socio-ekonomický status, drogy (včetně alkoholu), příslušnost k nějaké menšině a z toho vyplývající nerovnost šancí (Kleine a Webb, 1992). V závislosti na míře povzbuzení a podpory, které se dětem v reakci na tato omezení dostane ze strany okolí, budou jejich sociální a emoční problémy pravděpodobně tlumeny. Pravděpodobnost výskytu sociálních a emočních problémů ovšem roste úměrně s tím, nakolik rodina či škola reagují na výše zmíněná omezení například tvrdým a nekonzistentním trestáním, nadměrnou konformitou vůči společenským očekáváním, rozpadem rodiny, emočními problémy členů rodiny, perfekcionismem či bezvýhradným odměňováním jakéhokoli chování dítěte. Přesto se zdá, že nadané děti mají určité sociální a emoční problémy, které se rozvíjejí navzdory podpoře ze strany prostředí, rodiny či pracovníků školy. V takových případech vliv prostředí zřejmě rozhoduje pouze o tom, zda se tyto problémy podaří vyřešit ve větší či jen v menší míře.

Endogenní versus exogenní problémy

V souladu s myšlenkovou linií, kterou jsme zatím nastínili, musíme dále jasně odlišit kontextové aspekty od vnitřních, osobních charakteristik nadaných dětí. Pomůže nám při tom, když rozdělíme sociální a emoční obtíže nadaných dětí a jejich rodin do dvou kategorií – na exogenní a endogenní.

Exogenní problémy nastávají – nebo jsou přímo způsobeny – primárně kvůli interakci mezi dítětem a prostředím, ve kterém se pohybuje (např. rodina či kulturní zázemí). Za endogenní označujeme takové problémy, které pramenní primárně z vnitřního nastavení dítěte a vnější podmínky na ně v zásadě nemají vliv; to znamená, že zdrojem endogenních problémů jsou samotné vlastnosti nadaného dítěte. Rozlišení endogenních a exogenních faktorů se již nějaký čas v psychologii používá, až dosud ale nebylo aplikováno specificky na emoční fungování nadaného dítěte. Toto rozlišení však má zřejmě značný význam pro konceptualizaci sociálních a emočních potřeb nadaných dětí.

Pravděpodobné typy problémů

Jeden z užitečných přístupů k porozumění potřebám a potenciálním problémům spočívá v bližším prozkoumání těch intelektových a osobnostních vlastností, které charakterizují nadané děti a jsou často považovány za jejich silné stránky. Nicméně, jak upozornili Clark (1992), Seagoe (1974) a další autoři, mnohé vlastnosti, které tvoří silné stránky dítěte, mohou být zároveň spojeny s potenciálními problémy. Některé z nejčastějších vlastností tohoto typu shrnuje tabulka 1.

Poměrně málo z těchto typických vlastností však vystavuje nadané děti zvýšenému riziku sociálních a emočních problémů. Je to spíše tak, že jakékoli obtíže, které se vyskytnou, vznikají nejčastěji jako exogenní problémy, způsobené interakcí těchto vlastností s kulturním prostředím, postoji a hodnotami, s nimiž se nadané děti v tomto prostředí setkávají.

Endogenní problémy

Zdá se, že některé vlastnosti nadaných dětí zvyšují pravděpodobnost sociálních a emočních obtíží bez ohledu na vliv kulturního prostředí. Několik z těchto vlastností je uvedeno v tabulce 2.

I vlastnosti uvedené v tabulce 1 jsou zřídka problematické samy o sobě. Častěji je to teprve kombinace těchto vlastností, která vede k problematickým vzorcům chování. O některých často se vyskytujících vzorcích vyplývajících z těchto interakcí pojednávají následující řádky.

VNITŘNÍ DYSSYNCHRONIE

Pohybové dovednosti, zejména pak jemná motorika, se často rozvíjejí pomaleji než abstraktní poznávací schopnosti dítěte, a to především v předškolním věku (Page, 1983; Rogers, 1986; Sebring, 1983; Webb a Kleine, 1993). Pokud je toto opoždění výrazné a pokud se zároveň vyskytne u temperamentnějšího dítěte, vede to často k emočním výbuchům, jako jsou například záchvaty vzteku. Dochází k nim tak, že dítě vidí svým „vnitřním zrakem“, co by rádo udělalo, postavilo nebo nakreslilo, ale jeho motorické dovednosti mu nedovolují tento cíl dosáhnout. Čím více se snaží, tím větší frustraci zažívá, což často vyvrcholí emočním výbuchem, který může okolí vnímat jako projev nezralosti.

TABULKA 1

Problémy, které mohou být spojeny s charakteristickými silnými stránkami nadaných dětí

Silné stránky dítěte	Možné problémy
Rychle si osvojuje a udržuje informace.	Nemá trpělivost s pomalostí druhých; nemá rádo rutinu a dril; může projevovat odpor vůči procvičování základních dovedností; někdy vytváří zbytečně složité pojmy.
Objevitelský přístup, intelektuální zvědavost; vnitřní motivace; hledání významu.	Pokládá otázky, jimiž druhé uvádí do rozpaků; je tvrdohlavý; nenechá se řídit; je nadměrně pohlceno svými zájmy; očekává totéž od druhých.
Schopnost utvářet pojmy, abstrahovat, syntetizovat; radost mu přináší řešení problémů a intelektuální aktivita.	Odmítá nebo si nevšímá detailů; má odpor ke cvičení či drilu; zpochybňuje výukové postupy.
Vnímá vztahy mezi příčinami a následky.	Obtížně akceptuje to, co není logické – např. pocity, tradice, nebo záležitosti, které jsou založeny na víře.
Miluje pravdu, spravedlnost a fair-play.	Má obtíže být praktickým; znepokojují ho humanitární problémy.
Rádo organizuje věci a lidi, vytváří strukturu a řád; snaží se být systematické.	Vytváří komplikovaná pravidla či systémy; ostatním může připadat jako panovačné, hrubé nebo despotické.
Široká slovní zásoba a slovní pohotovost; obsáhlé informace v pokročilých oblastech zájmu.	Může používat slova k tomu, aby se vyhnulo nebo uniklo z určitých situací; spolužáci téhož věku ho časem začnou nudit; ostatním se jeví jako „vševěd“.

Myslí kriticky; má vysoká očekávání; je sebekritické a hodnotí i ostatní.	Kritické a netolerantní k druhým; může ztratit odvahu, nebo upadnout do deprese; je perfekcionistické.
Dychtivě pozoruje; je připraveno zabývat se něčím, co je neobvyklé; otevřeno novým zkušenostem.	Na věci se až nadměrně soustředí; občas se nechá vodit za nos.
Tvořivý a vynalézavý; rád dělá věci novými způsoby.	Může narušovat plány nebo popírat to, co se již ví; ostatním se jeví jako odlišné a jako někdo, kdo je úplně mimo.
Intenzivní koncentrace; dlouho se dokáže soustředit v oblastech, které ho zajímají; chování zaměřené na cíl; vytrvalost.	Když je do něčeho zabrané, nenechá se nikým a ničím vyrušit; když je něčím pohlceno, zanedbává povinnosti a ignoruje ostatní lidi; paličatost.
Senzitivita, empatie k druhým; touží být druhými přijímáno.	Citlivost na kritiku nebo na odmítání ze strany vrstevníků; od ostatních očekává, že budou mít podobné hodnoty; potřebuje úspěch a uznání; může se cítit odlišné a odcizené.
Vysoká míra energie, pohotovost, nedočkavost; opakovaně se u něj vyskytují období intenzivního úsilí.	Frustrace z nečinnosti; jeho nadšení může na ostatní působit rušivě; stále něco plánuje; potřebuje neustálou stimulaci; může se jevit jako hyperaktivní.
Nezávislé; preferuje samostatnou práci; spoléhá se samo na sebe.	Může odmítat podněty od rodičů či vrstevníků; je nonkonformní; může být nekonvenční.
Rozmanité zájmy a schopnosti; všestrannost.	Může se zdát chaotické a dezorganizované; frustrace z nedostatku času; ostatní od něj mohou očekávat permanentní připravenost podat bezchybný výkon.
Silně vyvinutý smysl pro humor.	Vnímá absurdity charakterizující různé situace; vrstevníci jeho humor nemusí chápat; může se stát „třídním šaškem“, aby získalo pozornost.

Upravené podle autorů Clark (1992) a Seagoe (1974)

TABULKA 2

Charakteristické vlastnosti nadaných dětí související s endogenními problémy

Touha používat svoje schopnosti.

Touha po porozumění, po nalézání konzistentních principů.

Schopnost vidět možnosti a alternativy.

Intenzivní emocionalita (zaměření na jednu věc; vnitřní motivace).

Starosti spojené se společenskými a morálními otázkami (idealismus).

Odlišné tempo či úroveň tělesného a emočního vývoje.

Vnitřní dyssynchronie může analogicky nastat ve vztahu mezi emocemi a intelektem nadaného dítěte, nebo mezi jednotlivými emočními oblastmi. Nejrelevantnější se v této souvislosti jeví Piechowského (1991) výklad teorií, které formuloval Dąbrowski. Dąbrowského koncept vývojového potenciálu nezahrnuje pouze talent, specifické schopnosti nebo inteligenci v obvyklém smyslu, nýbrž také pět primárních komponent, které leží v základu duševního života. Tyto „formy nadměrné duševní vzrušivosti“ (overexcitability) jsou (1) psychomotorická, (2) smyslová, (3) intelektuální, (4) imaginační a (5) emoční vzrušivost, a právě těchto pět komponent dodává sílu či intenzitu talentům nebo schopnostem. Je to také těchto pět komponent, co pohání člověka na cestě k sebepoznání a sebenaplnění. Protože nadaným osobám je zřejmě nadměrná vzrušivost vlastní, jsou v těchto oblastech poháněny větší energií. Dąbrowski nicméně upozornil na to, že pokrok směrem k sebepoznání a sebenaplnění nutně zahrnuje i období intenzivního emočního růstu, zmatků a „pozitivní dezintegrace“ či „pozitivního nepřizpůsobení“, kdy člověk pronikavě zkoumá svoje vlastní nitro a kdy dochází ke změnám, což představuje nezbytný krok v osobním růstu a rozvoji.

Tyto vnitřní aspekty mají nicméně i svoje následky ve vnějším světě. Piechowski (1991) poukázal na to, že čím silnější jsou projevy nadměrné vzrušivosti, tím negativnější reakci vzbuzují u vrstevníků a učitelů. Nadměrná vzrušivost v určitých oblastech (např. smyslové) může být společností přijímána výrazně hůře, než by byla přijímána v oblastech jiných.

VZTAHY S VRSTEVNÍKY

Přestože většina problémů ve vztazích s vrstevníky je – jak ještě uvidíme níže – exogenní, existuje přinejmenším jeden typ těchto vztahových problémů, který je primárně endogenní. V předškolním období a na prvním stupni základní školy se nadané děti (a obzvláště ty vysoce nadané) opakovaně a intenzivně pokoušejí organizovat lidi a věci a při svém usilování o důslednost se snaží ostatním vštípit určitá „pravidla“. Často vynalézají hry a snaží se při tom organizovat své spoluhráče. To vede, prakticky bez ohledu na

konkrétní prostředí, ke vzniku napětí mezi nadanými dětmi a jejich vrstevníky (Webb a kol., 1982).

PERFEKCIONISMUS

Schopnost představit si, co všechno by se dalo dosáhnout, vede ve spojení s intenzivně prožívanými emocemi mnohé nadané děti k tomu, že samy od sebe očekávají příliš mnoho. Horlivost, s jakou se věnují svým aktivitám, kombinovaná s nerealistickými cíli, stojí tyto děti obrovské množství osobního času a energie, vynaložené často zbytečně. Řada autorů (např. Clark, 1992; Hollingworth, 1926; Powell a Haden, 1984; Roeper, 1988; Takacs, 1986; Webb a kol., 1982; Whitmore, 1985) upozornila na častý výskyt perfekcionismu u nadaných dětí. Odhaduje se, že zhruba 15 – 20 % dětí s vysokými schopnostmi může perfekcionismus významně hendikepovat v některém období jejich školní dráhy. Někteří autoři se domnívají, že s perfekcionismem souvisí i anorexie, zejména u nadaných dívek v období adolescence. Přestože tato domněnka může být pravdivá, obsáhlejší literatura věnovaná anorexii předpokládá rovněž exogenní vlivy, zejména mocenské boje mezi anorektickým dospívajícím a jeho rodiči.

VYHÝBÁNÍ SE RIZIKU

Nadané děti vidí možnosti spojené s různými aktivitami; avšak stejně vnímají i potenciální problémy, které s sebou zapojení do těchto aktivit přináší. Přestože četnost výskytu této tendence zatím neumíme odhadnout, různí autoři se obecně shodují na tom, že některé nadané děti nejsou ochotné podstupovat taková rizika a že stupeň této neochoty souvisí s problémy v sebepojetí (tyto problémy jsou asi částečně endogenního původu, z větší části jsou ale pravděpodobně vyvolány exogenními příčinami). Vyhýbání se riziku se často projevuje podvýkonností (Whitmore, 1980), ale můžeme se s ním setkat také v podobě nutkavé nerozhodnosti, kdy dítě opakovaně posuzuje alternativy a výsledky tak intenzivně, že mu to brání ve vlastní činnosti. Mladí nadaní se rovněž s větší pravděpodobností začnou vyhýbat riziku, když zažijí počáteční neúspěch, obvykle při přechodu ze střední na vysokou školu, a tuto zkušenost vnímají jako zničující (Blackburn a Erickson, 1986).

NADMĚRNÁ SEBEKRITICHNOST

Schopnost vidět alternativy a možnosti může vyústit ve stav, kdy mladí lidé mají idealistickou představu toho, čím by se mohli stát, ale zároveň si vyčítají, že nedokážou tento ideál naplnit (Adderholt-Elliott, 1989; Powell a Haden, 1984; Strang, 1951; Whitmore, 1980, Webb a kol., 1982). Intenzita prožívání ve spojení s idealismem vede k častějšímu sebehodnocení, což mnohdy vyústí v nadměrnou a nepřiměřenou sebekritičnost. Tento model je častým zdrojem jednoho druhu deprese, který mohou nadané děti snadno zažít, přičemž podkladem této deprese je vztek a rozčarování ze sebe

samého v důsledku vysokých očekávání, které na sebe jedinec klade (Kaiser a Berndt, 1985; Webb a kol., 1982).

MULTIPOTENCIALITA

Většina nadaných dětí, když se blíží k období adolescence, si obvykle začne uvědomovat, že mají pokročilé schopnosti v různých oblastech. Mnohé z těchto dětí si užívají širokou škálu možností, která je jim otevřena, a téměř zuřivě se zapojují do nejrůznějších aktivit. Zatímco pro dítě samotné to zřídka představuje problém, může taková úroveň aktivity vytvářet problémy pro jeho rodinu (jak bude ještě uvedeno dále). Pro samotného jedince může problém nastat ve chvíli, kdy je potřeba se rozhodnout o zaměření budoucí kariéry (Kerr, 1985). Protože každý člověk má k dispozici pouze omezený čas, nemůže se zapojit do všech aktivit, které ho zajímají. Volba jedné kariérové cesty nevyhnutelně vede k zavržení ostatních alternativ. Výsledkem může být úzkost z rozhodování nebo existenciální deprese (Webb a kol., 1982). Kerr (1981, 1991) dospěl k závěru, že multipotencialita nadaných studentů představuje nejčastěji se vyskytující zdroj obtíží v jejich kariérovém vývoji.

EXISTENCIÁLNÍ DEPRESE

Starší nadané děti si nemohou nevšimnout, že vášnivý idealismus a starosti ohledně výběru jedné kariérové cesty z mnoha nabízejících se možností s nimi jejich vrstevníci příliš nesdílí. Právě toto zjištění a tento idealismus pobízí často nadané děti – a zejména ty vysoce nadané – k tomu, aby věnovaly značné množství svého času a energie hledání smyslu vlastního života. Kariérové volby, sebenaplnění, soulad mezi vlastním přesvědčením a chováním, vytrvalost a skutečná hodnota lidství – to vše je vážně znepokojuje. Poznání, že čas a prostor omezují rozvoj potenciálu každého člověka (tzn. že nikdo nemůže být vším, čím by mohl být, jednoduše proto, že pro to není dostatek času ani místa), se mísí s uvědoměním si pomíjivosti lidského úsilí (Hayes a Sloat, 1986 b; Piechowski, 1991). Výsledkem často bývá, že nadaný mladý člověk pociťuje vztek na osud, pochybuje o smyslu a hodnotě lidské existence a prožívá závažnou existenciální depresi (Webb a kol., 1982). Dochází k tomu obzvláště u dospívajících, kteří se dosud nacházejí v „dualistickém“ vývojovém stádiu, kdy vnímají svět v absolutních kategoriích správného a špatného, či dobra a zla (Kerr, 1991), a proto usilují o absolutno i ve svém vlastním životě.

HENDIKEPOVANÍ NADANÍ

Fyzické hendikepy mohou rovněž podnítit endogenní sociální a emoční obtíže nadaných dětí. Intelekt dítěte může být značně vysoký, ale kvůli motorickým obtížím, například v důsledku mozkové obrny, nemůže dítě svůj potenciál rozvinout. Dítě může mít též souběžnou poruchu, jakou je například významné postižení zraku nebo sluchu. Ani schopnosti dětí, které nemají viditelné fyzické hendikepy, nejsou rozvinuty rovnoměrně

ve všech oblastech. V extrémním případě se můžeme setkat s nadaným dítětem, které má v jedné či více oblastech poruchu učení.

Často pozorovaným jevem je u těchto dětí podceňování vlastních kognitivních schopností. Děti, které jsou nadané a zároveň mají nějakou poruchu, mají sklon hodnotit samy sebe spíše na základě toho, co nedokážou, než na základě svých silných stránek (Whitmore a Maker, 1985). Nadané děti s různými druhy tělesných postižení či poruch učení také často vyvolávají ve svém okolí – u rodičů i odborných pracovníků – reakce, které je mohou dále znevýhodňovat.

Exogenní problémy

Přestože existuje málo výzkumů, které by do věci vnesly jasno, autor této stati se domnívá, že většina emočních a sociálních obtíží, kterými nadané děti procházejí, je exogenního původu. To znamená, že vlastnosti nadaných dětí existují v kontextu vzájemných interakcí mezi dítětem a jeho rodinou, školním prostředím a/nebo jeho kulturou v širším slova smyslu a že tyto vlastnosti mohou či nemusí být s tímto kontextem v souladu.

Nedostatek porozumění či podpory nadaným dětem a vskutku ambivalentní či nepřátelský postoj okolí způsobují nadaným dětem významné problémy (Webb a kol., 1982; Webb a Kleine, 1993). Skutečnost, že různé kultury či subkultury oceňují jako projev nadání různé druhy chování, může také určité talenty ovlivnit negativně, jiné může naopak pozvednout (Mistry a Rogoff, 1985). V dalším textu se budeme věnovat některým často se vyskytujícím exogenním problémovým oblastem či vzorcům.

VZDĚLÁVACÍ KONFORMITA VERSUS INIVIDUALISMUS

Nadané dítě je ze své podstaty neobyčejné, přinejmenším pokud jde o kognitivní schopnosti, srovnáváme-li je s typicky se vyvíjejícím dítětem. Vyžaduje proto odlišné vzdělávací zkušenosti (Kleine a Webb, 1992). Školní prostředí je ovšem zpravidla nastavené tak, aby úkoly, jejichž splnění se od žáků očekává, vycházely z věkových norem a děti jsou také ve výuce rozdělovány do skupin na základě svého věku. Je proto málo pravděpodobné, že by kurikulum, s nímž se ve škole setká, bylo pro nadané dítě adekvátní; závisí to na tom, jak rigidně jsou děti rozdělovány do věkově homogenních skupin a na tom, zda se výuka pružně přizpůsobuje individuálním rozdílům mezi žáky, či nikoli (Cox, Daniel, Boston, 1985). Dítě má tedy dilema: „Když budu maximalizovat svoje vlastní schopnosti a budu se učit tempem, které mi vyhovuje, bude se na mě pohlížet jako na někoho, kdo příliš nezapadá. Když se přizpůsobím očekáváním pro průměrné dítě, budu se nudit, nebudu poctivý sám k sobě a zkomplikuji si svůj budoucí vývoj.“ Nejčastějším výsledkem bývá podvýkon.

Podobně může podvýkon pramenit ze školního prostředí, které pro dítě nepředstavuje dostatečnou výzvu. Takové školy mohou oceňovat dobré známky a výkon a nadané děti se v nich mohou cítit dobře. Nicméně výsledkem může být nedbalá, nedokončovaná, dezorganizovaná a nekvalitní práce, často spojená s prokrastinací, protože školní

prostředí nenaučilo tyto děti náročným postupům, které jsou potřebné pro dosažení úspěchu (Rimm, 1991).

Zřejmě největší množství odborné literatury věnované nadaným dětem (viz např. Feldhusen, 1985) se zabývá jejich vzdělávacími potřebami a tím, jaké úpravy mohou být nebo by měly být provedeny v „běžném“ kurikulu, aby to vedlo k uspokojení potřeb těchto dětí. S výjimkou samostatných programů či škol pro nadané žáky, představují tyto úpravy sérii kompromisů, jež vychází z ambivalentního postoje společnosti k nadaným dětem. K tomuto postoji patří představa, že nadané děti by měly rozvíjet svoje schopnosti, zároveň by ale měly zapadnout mezi ostatní. Ovšem i ve specializovaných třídách a školách, kde se nepraktikuje rozdělování do skupin na základě věku, se mohou objevit problémy, které vyplývají z rozdílů v úrovni a druhích schopností jednotlivých žáků a také ze sociálně obtížných situací daných přítomností žáků různého věku (např. adolescentní a preadolescentní děti) v téže skupině.

OČEKÁVÁNÍ ZE STRANY OSTATNÍCH

Dilema volby mezi vzdělávací konformitou a individualismem je úzce spojeno s širším problémovým okruhem, který se týká očekávání, jež mají často od nadaného dítěte ostatní. Ve skutečnosti ambivalence týkající se nadaných dětí pravděpodobně reflektuje ambivalenci v širších postojích celé společnosti vůči vzdělávání jako takovému (Kleine a Webb, 1992; Webb a Kleine, 1993).

Otázka, zda naplnit očekávání druhých, nebo dát přednost individualismu, bude provázet nadané dítě celým jeho životem a projevuje se v mnoha oblastech (Piechowski, 1991). S tímto problémem se lze potkat ve škole, doma, mezi vrstevníky i v širší společnosti. Whitmore (1979) sestavila seznam devíti projevů chování, které dospělí často považují u nadaných dospívajících za problematické: nenaslouchání tomu, co jim druhý říká, tendence dominovat, sklon nevnímat své okolí, polemizování, odmítání plnit instrukce, popichování a vysmívání se druhým, nadměrná soutěživost, touha ovládat ostatní, nepořádnost v osobních záležitostech i v práci. To všechno odkazuje na určité kulturní či rodinné normy, jejichž dodržování se od dítěte očekává.

Nicméně nadané děti – a obzvláště to platí pro ty kreativnější z nich – jsou často nekonformní. Každý nonkonformista – tedy člověk, který porušuje či zpochybňuje tradici, rituály, společenské role a očekávání – velmi často vyvolává u lidí ve svém okolí nepříjemné pocity. Nikdo neví, co může od nonkonformistu očekávat; nonkonformista zpochybňuje status quo (Webb a kol., 1982). Čím je dítě odlišnější (např. pokud jde o tvořivost či intelekt), tím je pravděpodobnější, že bude považováno za nekonformní, a tím častěji se setká s kritikou či odmítáním ze strany ostatních.

V některých oblastech (např. ve sportu) může být taková nekonformita oceňována. Avšak většina moderních společností přistupuje ambivalentně k výjimečnosti v oblasti intelektu či tvořivosti. Tyto společnosti na jednu stranu oceňují výsledky výjimečných osob, ale na druhou stranu se snaží tlačit je k přizpůsobení a cítí se nepříjemně, pokud se je nedaří

viditelně kontrolovat. S variantami obtíží vyplývajících z konfliktu konformity a individualismu se můžeme setkat v několika různých oblastech.

VZTAHY S VRSTEVNÍKY

Kdo je rovnocenným partnerem nadaného dítěte? Nadané děti často potřebují, kvůli enormní různorodosti svých zájmů, několik vrstevnických skupin. Díky pokročilé úrovni svých schopností jsou při hledání rovnocenných partnerů často přitahovány staršími dětmi nebo dospělými (Webb a kol., 1982). Pokud nikdo takový není k dispozici, hledají nadané děti často své partnery v knihách (Halsted, 1988), čemuž dávají přednost před navazováním nudných a neuspokojivých vztahů s někým, kdo se zrovna náhodou nachází v jejich blízkosti. Dítě, které se takto chová, může ovšem být okolím považováno za nonkonformní.

Tlaky na přizpůsobení se liší jak v rámci jednotlivých kultur, tak mezi kulturami. Například nadané dívky, děti pocházející z některých menšin, členové určitých náboženských skupin, nebo mimořádně tvořivé děti, ti všichni budou s velmi vysokou pravděpodobností ve svých vrstevnických vztazích čelit tlakům ke konformitě (Colangelo a LaFrenz, 1981; Kerr, 1985; Piirto, 1992). Zejména volbu povolání ovlivňují očekávání spojená se společenskými rolami, vyjadřovaná lidmi v okolí dítěte. Snaha o neustálé urovnávání konfliktů mezi přizpůsobením se a prosazením své individuality může být značně stresující.

DEPRESE

Deprese obvykle spočívá v tom, že se člověk zlobí sám na sebe (ta je primárně endogenní), nebo v tom (primárně exogenní deprese), že se zlobí na situaci, nad níž má minimální nebo žádnou kontrolu (Webb a kol., 1982). Oba případy spolu ale často souvisejí.

Jak už bylo zmíněno, vztek na vlastní osobu je zpravidla endogenní. Znamená to, že nadané dítě dokáže vnímat vlastní nedostatky stejně dobře, jako svůj potenciál. Avšak vztek na sebe samého může ve skutečnosti mít i exogenní složku. V některých rodinách existuje tradice neustálého hodnocení a kritizování výkonu – jak svého vlastního, tak ostatních. V takovém prostředí se přirozený sklon dítěte k sebehodnocení s velkou pravděpodobností ještě výrazněji zesílí. Možnost výskytu klinické či subklinické deprese, stejně jako studijního podvýkonu, bude v takových situacích zvýšená. Nejstabilnější charakteristikou podvýkonných dětí je právě nízká sebeúcta (Davis a Rimm, 1989; Fine a Pitts, 1980; Whitmore, 1980).

Exogenní deprese může také pramenit z bezmocného vzteku v situacích, ve kterých jedinec cítí, že nad nimi nemá žádnou kontrolu (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978), a nízká sebeúcta může být úzce spjata s mizivým pocitem osobní kontroly nad vlastním životem (Rimm, 1991). Obecně lze říci, že když prostředí (např. domov, škola, přátelé) neposkytuje jedinci oporu v naplňování jeho potřeb a jedinec se proto cítí lapený v pasti, typickým výsledkem bývá deprese. Chybné školní zařazení nadaných dětí je

pravděpodobně uvede do situací, které nejsou v souladu s jejich potřebami a nad nimiž mají jen minimální či žádnou kontrolu. Podobně, pokud nadaný mladý člověk nemá možnost kontaktu s pro sebe vhodnými vrstevníky, může se cítit, jako by žil ve zpomaleném filmu.

VZTAHY V RODINĚ

Rodiny mají obzvlášť velký vliv na rozvoj – nebo naopak na zbrzdění – sociálních a emočních způsobilostí. Mnozí autoři zdůraznili to, co je zřejmé – totiž že rodiče představují extrémně důležitý (zřejmě nejdůležitější) faktor podporující nebo omezující vývoj směrem k výkonům, tvořivosti a věhlasu (Albert, 1978; Bloom, 1985; Dacey, 1989; Goertzel, Goertzel, Goertzel, 1978; Kleine a Webb, 1992; Little a Scott, 1990; Sanborn, 1979; Silverman, 1991). Ustálené způsoby výchovy dětí v rodině odrážejí specifické rodinné tradice; prostřednictvím rodiny se nicméně projevují i očekávání, která má ohledně výchovy dětí konkrétní kultura. V rodině se tedy pro nadané děti může objevit několik exogenních problémů. O některých z nich nyní pojednáme blíže.

MOCENSKÉ ZÁPASY

Většina rodičů – obzvláště pak rodiče s vysokými aspiracemi – má jasné představy o tom, jaké výkony by jejich dítě mělo dosahovat a jaké typy schopností by si mělo osvojit. Vysoká očekávání rodičů ve spojení s temperamentem nadaného dítěte mohou vést k závažným mocenským zápasům, jejichž výsledkem je pasivní agresivita na straně dospívajícího, představující jednu ze zásadních příčin podvýkonu (Rimm, 1991; Webb a kol., 1982). Zejména otcové mají sklon vnímat nadání prizmatem výkonu (Silverman, 1986) a častěji se pravděpodobně zapojují do mocenských zápasů, které se vztahují k výkonům dítěte.

NEZDRAVÉ PŘIPOUTÁNÍ DÍTĚTE

Miller (1981) upozornil na to, že někteří rodiče nadaných dětí se ke svým potomkům emočně poutají jiným způsobem. Tito rodiče se narcisticky pokoušejí realizovat svoje vlastní aspirace a vytoužené cíle prostřednictvím svých mimořádně schopných dětí, do jejichž životů se neúměrně zapájí. Namísto mocenských zápasů dítě přistupuje na nadměrnou angažovanost rodiče. Tento vztahový model může vést k tomu, že nadané dítě si vybuduje pouze chatrnou vlastní identitu, málo odlišnou od identity svých rodičů.

MYLNÉ CHÁPÁNÍ HODNOTY SCHOPNOSTÍ

Tento problém je často součástí dvou problémů zmíněných výše, konkrétně připoutání si dítěte a mocenských zápasů. Mimořádné schopnosti se mohou stát tím, co rodiče – zejména otcové – nejvíce zdůrazňují (Silverman, 1991), a význam pocitů dítěte či jeho osobnostije snižován. Takový důraz na výkon v rámci rodinného prostředí vede dítě

k perfekcionismu a povrchním vztahům s druhými lidmi; samo dítě si zpravidla nakonec zvnitřní tendenci přeceňovat význam výkonu na úkor uznání nezadatelné hodnoty každého člověka (Foster, 1985). Samozřejmě existují i velmi úspěšní lidé, kteří jsou spokojeni sami se sebou a nejsou ani perfekcionističtí, ani povrchní. Zdá se, že takoví lidé pocházejí z rodin, které zdůrazňují úspěch a děti k němu vedou, ale vyvažují to zájmem o hodnotu každého člověka (Bloom, 1985; Cox, Daniel, Boston, 1985; Mackinnon, 1962).

SOUROZENECKÉ VZTAHY

Když získá jedno dítě v rodině nálepku „nadaný“ – a nejčastěji se jedná o dítě prvorozené (Borosan, 1973; Cornell, 1984; Sutton-Smith a Rosenberg, 1970), ostatní děti mohou sami sebe začít pokládat za nenadané. Nadané děti mají v rodině často vysoký status (Cornell, 1983); rodiče často pocítují větší blízkost k těmto dětem a hrdost na ně, čímž mohou vyvolat problémy s přizpůsobením u sourozenců, kteří zatím jako nadaní označení nebyli (Cornell, 1983; 1984; 1989; Grenier, 1985; Silverman, 1991). Navzdory myšlení ve stylu „buď – anebo“, jemuž se sourozenci mohou oddat, existují náznaky, že pokud je jedno dítě v rodině nadané, sourozenci se mu budou úrovní inteligence blížit (Silverman, 1988). Je tedy důležité zhodnotit, zda nelze oprávněně považovat za nadané i jeho sourozence. V opačném případě existuje u sourozenců, kteří jsou stejně chytrí, ale nebyli jako nadaní označeni, výrazné riziko podvýkonu (Webb a kol., 1982).

Zdá se, že k sourozenecké rivalitě dochází častěji v případech, kdy je druhorozené dítě označeno jako nadané, zatímco prvorozené nikoli (Tuttle, 1990). Zatímco prvorozené děti, u nichž bylo identifikováno nadání, se mohou zpravidla těšit i z blízkých vztahů se sourozenci, druhorozené děti, označené jako nadané, zažívají v sourozeneckých vztazích více problémů. Zdá se nicméně, že s rostoucími rozdíly v IQ vzájemná soutěživost sourozenců naopak klesá a sourozenecké vztahy jsou harmoničtější (Ballering a Koch, 1984).

POROZUMĚNÍ RODIČŮ

Rodinné problémy nevznikají proto, že by se rodiče vědomě rozhodli způsobovat svým nadaným dětem těžkosti. Pokud se problémy vyskytnou, dojde k tomu nejčastěji proto, že rodiče buď (a) nemají dostatečné informace o nadaných dětech nebo dostatečnou podporu pro vhodný způsob výchovy, nebo (b) se snaží vyrovnat se s vlastními nevyřešenými problémy (které mohou souviset s tím, že sami zažili, jaké je to být nadaný).

Navzdory rozšířenému přesvědčení rodiče často přehlížejí nebo podceňují známky časného intelektového vývoje svých dětí (Ginsberg a Harrison, 1977; Rogers, 1986; Silverman, 1991; Webb a kol., 1982). Tito rodiče – zejména otcové – často nedokážou rozpoznat, že jejich dítě je nadané (Dembinski a Mauser, 1978; Dickinson, 1970; Webb a DeVries, 1993), ačkoli si mohou uvědomovat, že se od ostatních dětí liší (Webb a kol., 1982). Většina rodičů se zejména u mladších dětí pokouší postupovat podle návodů a norem, které odpovídají dětem s průměrnými schopnostmi nebo které zdůrazní

minimální očekávaná vývojová kritéria (Ross, 1964; Sebring, 1983; Webb a Kleine, 1992). Častým výsledkem je pak zmatek a frustrace rodičů.

Někdy k rodinným problémům přispívají i nevyřešené otázky týkající se nadání samotných rodičů. Společné působení dědičnosti a prostředí často (i když ne vždy) způsobuje, že nadané děti mají nadané rodiče (Albert, 1978; Mackinnon, 1962; Silverman, 1991; Silverman&Kearney, 1989). Většina rodičů si nicméně neuvědomuje, jak jsou chytrí nebo jaký to má dopad na jejich život. Zanícenost, netrpělivost a vysoká očekávání, které jsou pro tyto rodiče typické, mohou ostatním členům rodiny přinést velké trápení, pokud je samotný rodič díky vlastnímu sebepoznání nezpracuje.

FAKTORY NÁHODY A MÍSTA

Jak upozornil Tannenbaum (1983), to, zda si mimořádných schopností dítěte někdo všimne a bude je podporovat a oceňovat, často záleží na tom, kdy a kde toto dítě žije. Podpory ze strany společnosti a rodiny se dítěti pravděpodobněji dostane tehdy, když jsou nezvyklé projevy jeho chování vysoce ceněny v daném místě a v daném historickém období, ačkoli jinde nebo jindy mu mohou být kladeny překážky. Takový nedostatek podpory může vyvolat různé sociální či emoční problémy, nebo může zhoršit problémy uvedené výše.

Přístupy k prevenci či zmírňování problémů

Nadané děti nejsou pouze proto, že mají mimořádné schopnosti, imunní vůči problémům, i když se zdá, že se díky svým schopnostem méně setkávají se závažnými sociálními a emočními obtížemi. (Janos a Robinson, 1985). Pokročilá schopnost přizpůsobit se však může paradoxně sama vést k některým problémům, mezi něž patří podvýkon či nadměrná konformita (Kerr, 1985).

Přesné statistky mapující rozsah sociálních a emočních problémů nejsou k dispozici, hlavně kvůli již dříve zmíněným nedostatům v identifikaci nadaných dětí pro tento typ studií, a také proto, že tyto studie zpravidla zatím nebraly v potaz různé kulturní/rodinné faktory, které vedou k exogenním problémům. Stačí, když řekneme, že podstatná část nadaných dětí zažívá v některém bodě svého života emoční a sociální problémy, ať už endogenní či exogenní, a že tyto problémy mohou být závažné. Problémy nadaného dítěte navíc obvykle zasáhnou celou jeho rodinu.

Preventivní poradenské přístupy

Místo toho, abychom předpokládali, že nadané děti postihuje nějaká unikátní sociální či emoční patologie, je smysluplnější osvojit si přístup, který zdůrazňuje zvyšování potenciálu dítěte, avšak s přihlédnutím k endogenním problémům. Nejlepší a nejefektivnější přístup tedy spočívá v preventivním poradenství.

ZAPOJENÍ RODIČŮ

Je důležité si uvědomit, že rodičovská výchova hraje v prevenci či zmírňování sociálních nebo emočních problémů důležitější roli než výuka. Ne že by práce školy nebyla důležitá; výchova v rodině je však důležitější, protože školní výuka – bez ohledu na to, jak vynikající a prospěšná může být – dokáže zřídka neutralizovat vliv nevhodného působení rodičů. Podporující rodinné prostředí dokáže naproti tomu většinou napravit potenciální škodu, kterou dítě utrpí díky zkušenostem s nevalnou školní výukou.

Pokud mají přístupy založené na preventivním poradenství úspěšné, musí klást obzvlášť velký důraz na pomoc rodičům při získávání informací. S úsilím o zapojení rodičů se ovšem setkáváme překvapivě zřídka, a rodiče jsou naopak ze strany pedagogů vystaveni poměrně časté kritice (Kleine a Webb, 1992). V některých státech asociace zaměřené na vzdělávání nadaných neumožňují rodičům členství nebo je výrazně omezují, jakoby poskytnutí více informací rodičům či jejich zapojení do společných aktivit bylo na škodu.

ZAMĚŘENÍ NA RODIČE MALÝCH DĚTÍ

Všeobecně se uznává, že sociálním problémům a problémům s chováním se nejlépe předchází, pokud jsou rodiče zaangažováni v době, kdy jsou děti malé. Zejména je nezbytné pomoci rodičům porozumět těm vlastnostem nadaných dětí, které způsobují, že se tyto děti jeví jako zvláštní a obtížně vychovatelné. Tím pomůžeme lépe sladit to, co se od dítěte očekává doma a co ve škole, a podpoříme větší shodu v přístupech k dítěti. Ve většině společenství dnes nicméně nejsou rodiče zaangažováni, dokud dítě nezačalo chodit do školy. Vzhledem k tomu, že většina nadaných dětí není identifikována dříve než ve druhém či třetím ročníku, případně i později (Webb a kol., 1982), snaha o zapojení rodičů nadaných dětí se obvykle nevyskytne dříve, než děti dospějí do těchto ročníků.

VZDĚLÁVÁNÍ A ZAPOJENÍ ODBORNÍKŮ V OBLASTI PEDIATRIE

Extrémně málo úsilí se věnuje pomoci malým nadaným dětem či jejich rodičům. Částečně je to dáno obtížemi ve spolehlivé identifikaci malých nadaných dětí (Webb a Kleine, 1993), částečně je tomu tak ale proto, že odborníkům (jako jsou pediatři či psychologové), kteří pracují s rodiči malých nadaných dětí, se nedostalo odpovídajícího vzdělání v problematice nadání, a ti proto rodičům nedovedou příliš pomoci (Kleine a Webb, 1992; Webb a Kleine, 1993). Jednoznačně je nutné zdůraznit potřebu pomoci odborníkům jako jsou pediatři, zdravotní sestry, psychologové, pracovníci jeslí, denních stacionářů atd. zorientovat se v problematice malých nadaných dětí a jejich rodičů. Z toho dále vyplývá nutnost zařadit do vzdělávání těchto odborníků informace o vlastnostech nadaných dětí a o dopadu těchto vlastností na jejich společenské přizpůsobení (Hayden, 1985). Sdružení rodičů a učitelů nadaných dětí by se měla snažit, aby se tito odborníci účastnili jejich celostátních i místních setkání a měla by pokračovat ve vzdělávacích programech.

„UŽIVATELSKY PŘÍVĚTIVÉ“ ŠKOLY

Mají-li se rodiče vhodnějším způsobem angažovat ve školách (a to je ještě důležitější, pokud má dítě neobvyklé kognitivní schopnosti), musí školy zaujmout mnohem proaktivnější a „uživatelsky přívětivější“ postoj vůči rodičům nadaných dětí (Karnes a Marquardt, 1991 a, b; Kleine a Webb, 1992). Pokud nadané děti pocházejí z etnických menšin, je takový vstřícný krok ze strany pedagogů o to potřebnější. Rodiče pocházející ze znevýhodněných skupin se ve srovnání s ostatními rodiči budou pravděpodobně mnohem méně angažovat ve školních aktivitách svého dítěte či navazovat partnerství se zaměstnanci školy. Sociální znevýhodnění, které tyto rodiny zažívají, současně zvyšuje riziko, že nebudou schopny poskytnout nadanému dítěti sociální a emoční podporu, jakou potřebuje.

FLEXIBILITA VZDĚLÁVÁNÍ

Ve věku 6-18 let tráví nadané dítě extrémně velkou část svého času ve škole. Vzhledem k tomu, že školní kurikulum je zaměřeno především na průměrné a podprůměrné děti, nadané dítě bude za těchto podmínek pravděpodobně zažívat frustraci a negativní postoj ke škole. Frustrace a negativní postoje se vyskytnou s mnohem menší pravděpodobností úměrně míře, v jaké škola umožní flexibilně upravovat tempo výuky tak, aby respektovalo individuální potřeby nadaných dětí.

Pro flexibilní postup výuky bylo vymezeno sedm možností, které by měly být ve většině škol relativně snadno realizovatelné (Cox, Daniel, Boston, 1985). Jedná se o: předčasné zahájení školní docházky; přeskočení ročníku; kurzy pro pokročilé žáky; kurzy se zhuštěným učivem (compacted courses); plynulý postup (progres) v běžné třídě; souběžné zapojení do výuky ve vyšších třídách a postup podle individuálního učebního plánu (credit by examination). Prokázalo se, že flexibilní vzdělávací možnosti, kterými je možné předcházet sociálním a emočním problémům, s sebou přináší také zapojení mentorů (Reilly, 1992). Protože jsou nadané děti vymezeny jako výjimečné, vyžadují odlišné vzdělávací zkušenosti. Pokud se jim těchto zkušeností nedostane, může to pro ně mít, jak už jsme zmínili dříve, výrazné emoční následky. Výhoda flexibilních vzdělávacích možností je dána především tím, že jsou založeny na kompetencích a prokázaných schopnostech, netoliko na svévolném zařazování do skupin na základě věku.

RODIČOVSKÉ DISKUSNÍ SKUPINY

Obzvláště efektivní přístup spočívá v zakládání moderovaných diskusních skupin pro rodiče nadaných dětí (Webb a kol., 1982). Tyto skupiny, které se scházejí jednou týdně po dobu deseti týdnů, umožňují rodičům lépe porozumět vlastnostem svých dětí a také kulturnímu a vzdělávacímu prostředí, v němž oni sami i jejich děti fungují.

Rodiče nadaných dětí mají obvykle jen málo příležitostí hovořit s jinými rodiči nadaných dětí. Prostřednictvím takových skupin dostanou rodiče možnost vzájemně si „vyměňovat výchovné recepty“ a výchovné zkušenosti. Tyto zkušenosti pomohou rodičům získat úhel pohledu, z něhož se mnohé projevy chování jejich dětí jeví jako normální, a rovněž jim poskytnou mnoho specifických a konkrétních námětů, jak nadané děti vychovávat a vzdělávat. Zatímco rodiče ostatních dětí mají mnoho neformálních příležitostí k diskusím o výchově s ostatními rodiči, v případě rodičů nadaných dětí je přístup k takovému zdroji spíše výjimkou. Většina rodičů nadaných dětí uvádí, že rodiče dětí s méně rozvinutými schopnostmi mají obtíže porozumět výchovným zkušenostem, které opisují, jelikož jejich nadané děti charakterizuje pokročilá úroveň a intenzivní zápal pro věc.

BIBLIOTERAPIE

Rodiče nadaných dětí jsou sami často vášnivými čtenáři a obracejí se na literaturu o pomoc, když mají učinit nějaké výchovné či vzdělávací rozhodnutí. Knihy zabývající se nadanými dětmi nejsou bohužel příliš zastoupeny v našich veřejných a školních knihovnách a ani vydavatelé je příliš aktivně nenabízejí. Naštěstí existuje několik knih koncipovaných jako příručky pro rodiče (např. Rimm, 1986, 1990; Walker, 1991; Webb a kol., 1982) a také pro samotné nadané děti (Galbraith, 1983, 1984; Halsted, 1988). Některé knihy podporují smysl pro humor a různé pohledy na věc (např. Watts, 1989, 1992).

LETNÍ TÁBORY A DALŠÍ SKUPINOVÉ ZKUŠENOSTI

Ze sociálního a emočního hlediska je jedním z nejdůležitějších přínosů letních táborů, sobotních obohacujících programů, Guvernerských institutů² apod. pocit nadaného dítěte, že má kamarády, s nimiž může být v kontaktu, stejně jako získávání pro něj přínosnějších vzdělávacích zkušeností (Feldhusen, 1991). Pociťtí přijetí někým, kdo nevyžaduje, aby dítě přestalo být samo sebou, má mocný účinek. Takovéto doplňkové programové služby dokážou nahradit mnoho chybějících vzdělávacích a sociálních zkušeností.

KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ

Multipotencialita nadaných dospívajících prakticky vyžaduje, aby jim bylo poskytnuto poradenství v oblasti volby budoucího povolání. Plánování vhodné vysoké školy musí začít dříve, než je běžné u ostatních mladých lidí (Berger, 1989; Reilly, 1990). Poradenství při volbě profese i vysoké školy nabývá ještě větší důležitosti, pokud se jedná o nadanou dospívající dívku, nebo o příslušníka některé menšiny (Kerr, 1991).

² Guvernerské instituty působí v některých státech USA jako neziskové organizace, které nabízejí nadaným mladým lidem letní nebo zimní vzdělávací pobyty, zaměřené na různé vědní obory. Akce pro žáky středních škol se obvykle organizují na vysokých školách (pozn. překl).

Advokační přístupy³

Mohou se vyskytnout pochybnosti, zda mají být advokační přístupy uvedeny v seznamu nejdůležitějších způsobů, jak se vypořádat se sociálními a emočními problémy nadaných dětí. Při bližším zamyšlení snad bude takové zařazení dávat jasný smysl.

ZMĚNA PROSTŘEDÍ

Jak bylo zmíněno výše, největší podíl sociálních a emočních obtíží pramení z toho, že postoj většiny kultur k nadaným dětem je ambivalentní nebo přímo nepřátelský, obzvláště pokud jsou tyto děti netradičním způsobem tvořivé. Je tedy velmi důležité prosazováním zájmů a práv nadaných tento postoj společnosti změnit.

Je potřebná prováděcí legislativa, která umožní, aby vzdělávací systémy byly vstřícnější k nadaným dětem a jejich rodičům; rodiče nadaných dětí potřebují též návody, jak se spravedlivě domoci svých práv, a také mediaci (Karnes a Marquardt, 1991a,b). K překonání kulturní ambivalence a k větší míře přijetí a podpory nadaných dětí při rozvíjení jejich schopností je nevyhnutná změna postojů.

PROSAZOVÁNÍ OPRÁVNĚNÝCH ZÁJMŮ JAKO VZOR

Prosazování oprávněných zájmů nadaných poskytuje samo o sobě návod, jak zpochybnit tradice – status quo. Jak napsal George Bernard Shaw: „Rozumný člověk se přizpůsobuje světu kolem sebe. Nerozumný se vytrvale snaží přizpůsobovat svět sobě. Proto veškerý pokrok závisí na nerozumných lidech“. Nadané děti potřebují – a budou stále potřebovat – jako vzory lidi, kteří jsou „rozumně nerozumní“ a kteří budou v různých oborech neustále prosazovat dokonalost. Takové vzory pomáhají předcházet „naučené bezmocnosti“ nebo cynickému ústupu a depresi, které by jinak mohly nastat. Takovou podporu svých práv potřebují zejména nadané děti náležející k menšinám, protože jsou často v pozici „dvojitě menšiny“ – jsou např. nadaní a Hispánci, nebo nadaní a Afro-Američané atd.

Poradenské a psychoterapeutické přístupy

Jak jsme zmínili už dříve, většina poradců, psychologů a zdravotnických odborníků pracujících v primární péči má jen minimální vzdělání – pokud vůbec nějaké – v oblasti hodnocení nadaných dětí nebo v pomoci těmto dětem a jejich rodinám při zvládnání emočních či interpersonálních obtíží. Ve skutečnosti dokonce některé studie naznačují, že tito odborníci vnímají nadané děti zřetelně negativně (Shore a kol., 1991), zatímco jiné naznačují, že tito odborníci prostě žijí v přesvědčení, že „bystrá mysl se dokáže postarat

³ Advokační přístupy se zaměřují na obhajobu a prosazování oprávněných zájmů a práv určité (obvykle znevýhodněné) skupiny (pozn. překl.).

sama o sebe“ (Webb a kol., 1982). Kromě toho většina těchto odborníků byla vzdělávána podle modelu patologie, a ne podle modelu zvyšování lidského potenciálu. Mají proto sklon zaměřovat se pouze na to, co je v porovnání s normou narušeno, aniž by viděli, že neúspěch v naplnění vlastního potenciálu může být také dysfunkcí.

SLUŽBY S JINÝM ZDŮVODNĚNÍM

Mnohé potřeby a problémy nadaných dětí a dospělých se stávají předmětem poradenských, psychologických či psychiatrických služeb, ale situace a problémy jsou mnohdy pojmenovány chybně, nebo je jejich označení správné jen částečně. To znamená, že chování, které je charakteristické pro nadané děti či dospělé, může být interpretováno jako symptom nějakého jiného stavu. Pokud například člověk vidí v určitých situacích mnoho možností, může to být klasifikováno jako obsedantní chování. Zaujetí a denní snění nudících se nadaných adolescentů může být označeno jako porucha pozornosti. Existenciální deprese může být označena správně, ale její příčina není viděna v bystrosti postižené osoby. Uzavřenost může být důsledkem pocíťovaného nedostatku přátel, se kterými by si nadaný rozuměl. Šaškování nadaného dítěte ve třídě, do které bylo nevhodně zařazeno, může být chybně diagnostikováno jako projev nesocializované poruchy chování.

DIAGNOSTICKÉ PŘÍSTUPY

Někdy je nutné formální psychologické posouzení. Důvodem může být potřeba stanovení diferenciální diagnózy, nebo mohou rodiče či škola chtít znát „druhý názor“. Je čím dál důležitější, aby odborníci provádějící takovou diagnostiku byli vzděláni v problematice nadaných dětí. Například v projektivních testech osobnosti přicházejí nadané děti často s odpověďmi, které se mohou zdát patologické, ale ve skutečnosti jsou pouze odrazem jejich živé představivosti ve spojení s jejich intenzivním prožíváním (Kleine a Webb, 1993). Pokud odborníci na duševní zdraví nebudou o této anomálii vědět, u mnoha nadaných dětí mohou být chybně diagnostikovány závažné emoční problémy.

Někdy je nutno použít při posuzování nadaných dětí testy určené původně starším jedincům. Příčinou je, že v mnoha dílčích škálách většiny standardizovaných testů kognitivních schopností dosahuje mnoho nadaných dětí stropu. Tento neobvyklý diagnostický postup představuje v současnosti jedinou možnost, jak odhadnout extrémně vysokou úroveň schopností. Nadané děti také vykazují ve srovnání s ostatními mnohem větší rozptyl výsledků mezi subtesty komplexních testových baterií (Webb a Kleine, 1993). To značí, že nadané dítě má výrazně větší rozdíly mezi jednotlivými schopnostmi, než je tomu u dětí průměrných či podprůměrných. Tyto rozdíly se mohou stát zdrojem nesprávných závěrů, například že dítě má poruchu učení či jinou vývojovou poruchu.

TERAPEUTICKÉ PŘÍSTUPY

Léčebné intervence jsou v případě nadaných dětí a jejich rodin zpravidla poměrně efektivní. Rychlost, s jakou se orientují v pojmech, jim zjevně dovoluje pohotověji uchopit a aplikovat terapeutické návrhy. Obzvláště efektivními se jeví přístupy zaměřené na vztahy a na vzhled do problémů, poněvadž se opírají o poznávací schopnosti, jež jsou silnou stránkou nadaných dětí. Tím nechceme snižovat význam behaviorálních či strategických přístupů; ty také mohou být prospěšné. Existují zejména důkazy pro to, že například racionálně-emoční terapie účinně pomáhá nadaným dospívajícím zvládat svoji „samomluvu“, která stojí za jejich pocity nadměrného stresu, nebo perfekcionismu či deprese (Webb a kol., 1982).

Mnoho nadaných dětí nicméně nutně potřebuje cítit, že jim terapeut rozumí a že s ním navázaly skutečný vztah. Většina nadaných dětí se navíc snaží nalézt určitý kognitivní rámec, v němž by mohly věcem porozumět, přesně ve smyslu tvrzení teoretika osobnosti Prescottta Leckyho (1945), podle něhož lidé mají vrozenou touhu po vnitřním souladu (konzistenci).

Doporučit lze mnohdy také rodinnou terapii, neboť nadané děti mívají často intenzivní vliv na rodinu. Jedna matka to popsala následujícími slovy: „Když máte v rodině nadané dítě, nezmění to životní styl vaší rodiny; zničí ho to!“ Rodinná terapie je jako přístup obzvláště efektivní při řešení problémů s nezdravým připoutáním dítěte, nebo v případech, kdy rodiče poskytnou nadanému dospívajícímu nepřiměřeně velkou rozhodovací moc a tím z něj učinili jakoby „dalšího rodiče“.

Skupinová terapie je často obtížná v případě nadaných na druhém stupni základní školy, jelikož jsou v tomto věku zcela zaujati starostmi s vrstevnickými vztahy a s tím, jak je jejich vrstevníci hodnotí. Efektivnější je u žáků prvního stupně ZŠ a u středoškoláků. Také tito žáci řeší otázky vrstevnických vztahů, ale zdá se, že na druhém stupni ZŠ tento problém děti naprosto pohlcuje. Studenti středních škol budou často navíc řešit existenciální otázky a problémy volby povolání.

Mimořádnou výzvu představují nadané děti s dvojitou diagnózou – například nadané děti s poruchou pozornosti. V takových případech jsou přítomny všechny obvyklé problémy spojené s poruchou, ale navíc kombinované se zanícením a dalšími charakteristikami nadaného dítěte. Často je pak nutné upřednostnit znalosti týkající se léčby patologické diagnózy, léčba ovšem bude díky mentální čilosti nadaného dítěte postupovat rychleji a může nabrat nečekaný směr.

Závěry

I přes nepřesnosti v termínech a pojmech používaných v souvislosti s nadanými, talentovanými a tvořivými dětmi, současné znalosti naznačují, že nadané děti jsou kvůli svým osobnostním vlastnostem vystaveny riziku určitých sociálních a emočních obtíží. Větší riziko pro nadané děti se zdá nicméně pramenit z kontextových faktorů. Proto je

důležité mezi endogenními a exogenními příčinami sociálních a emočních problémů nadaných dětí rozlišovat.

Jako nejdůležitější se při péči o sociální a emoční potřeby nadaných dětí jeví preventivní poradenské přístupy, při kterých se zapojují i rodiče. Advokační přístupy představují klíčový prvek, ať už při prevenci, nebo při zmírňování problémů nadaných dětí, protože mohou ovlivnit kontext prostředí, v němž se děti pohybují. Nevyhnutné jsou poradenské a terapeutické přístupy včetně psychologické diagnostiky a je třeba vynaložit větší úsilí, aby se problematice začali věnovat odborníci včetně těch, kteří působí ve zdravotnictví.

Přeložili: O. Straka a V. Dočkal

Literatura

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. ,& Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, **87**(1), 49-74.
- Adderholt-Elliott, M. (1989). *Perfectionism: What's so bad about being good?* Minneapolis: Free Spirit.
- Albert, R. S. (1978). Observations and suggestions regarding giftedness, familial influence, and the achievement of eminence. *Gifted Child Quarterly*, **22**, 201-211.
- Altman, R. (1983). Social-emotional development of gifted children and adolescents: A research model. *Roeper Review*, **6**, 65-68.
- Alvino, J. J., McDonnell, R. C., & Richert, E. S. (1981). National survey of identification practices in gifted and talented education. *Exceptional Children*, **48**, 124-132.
- Ballerig, L. D., & Koch, A. (1984). Family relations when a child is gifted. *Gifted Child Quarterly*, **28**, 124-132.
- Berger, S. (1989). *College planning for gifted students*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Berndt, D. J., Kaiser, C. F., & Van Aalst, F. (1982). Depression and self-actualization in gifted adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, **38**(1), 142-150.
- Blackburn, A. C., & Erickson, D. C. (1986). Predictable crises of the gifted student. *Journal of Counseling and Development*, **64**, 552-555.
- Bloom, B. S. (Ed.) (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Borosan, W. (1973). First-born-fortune's favorite? *Annual editions: Readings in human development, '73-'74*. Guilford, CT: The Dushkin Publishing Group, (pp.193-196).
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted*. New York: Merrill.
- Colangelo, N., & Blower, P. (1987). Labeling gifted youngsters: Long-term impact on families. *Gifted Child Quarterly*, **31**, 75-78.

- Colangelo, N., & Dettman, P. F. (1983). A review of research on parents of gifted children. *Exceptional Children*, **50**, 20-27.
- Colangelo, N., & LaFrenz, N. (1981). Counseling the culturally diverse gifted. *Gifted Child Quarterly*, **25**, 27-30
- Cornell, D. G. (1983). Gifted children: The impact of positive labeling on the family system, *American Journal of Orthopsychiatry*, **53**, 322-335.
- Cornell, D. G. (1984). *Families of gifted children*. Ann Arbor, MI: UMI Research Press.
- Cornell, D. G. (1989). Child adjustment and parent use of the term "gifted." *Gifted Child Quarterly*, **33**, 63-64.
- Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. O. (1985). *Educating able learners: Programs and promising practices*. Austin: University of Texas Press.
- Dacey, J. S. (1989). Discriminating characteristics of the families of highly creative adolescents. *Journal of Creative Behavior*, **23**(4), 263-271.
- Davis, C. A., & Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented* (2nd edn). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Delisle, J. R. (1986). Death with honors: Suicide among gifted adolescents. *Journal of Counseling and Development*, **64**, 558-560.
- Dembinski, R. J., & Mauser, A. J. (1978). Parents of the gifted: Perceptions of psychologists and teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, **1**, 5-14.
- Dickinson, R. M. (1970). *Caring for the gifted*. North Quincy, MA: Christopher.
- Dirkes, M. A. (1983). Anxiety in the gifted: Pluses and minuses. *Roeper Review*, **6**, 68-70.
- Feldhusen, J. (1985). *Toward excellence in gifted education*. Denver: Love.
- Feldhusen, J. (1991). Saturday and summer programs. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.) *Handbook of gifted education* (pp. 197-208). Boston: Allyn & Bacon.
- Fine, M. L., & Pitts, R. (1980). Intervention with underachieving gifted children: Rationale and strategies. *Gifted Child Quarterly*, **14**, 51-55.
- Foster, W. (1985). Helping a child toward individual excellence. In J. Feldhusen (Ed.) *Toward excellence in gifted education* (pp. 135-161). Denver: Love.
- Fox, L. H. (1981). Identification of the academically gifted. *American Psychologist*, **36** (10), 1103-1111.
- Galbraith, J. (1983). *The gifted kids' survival guide (For ages 11-18)*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Co.
- Galbraith, J. (1984). *The gifted kids' survival guide (For ages 10 and under)*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Co.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Ginsberg G. ,& Harrison, C. H. (1977). *How to help your gifted child*. New York: Monarch.
- Goertzel, M. G., Goertzel, V., & Goertzel, T. G. (1978). Three hundred eminent personalities. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grenier, M. E. (1985). Gifted children and other siblings. *Gifted Child Quarterly*, **29**, 164-167.
- Halsted, J. W. (1988). *Guiding gifted readers*. Dayton: Ohio Psychology Press.
- Hayden, T. (1985). *Reaching out to the gifted child: Roles for the health care professions*. New York: American Association for Gifted Children.
- Hayes, M. L., & Sloat, R. S. (1989a). Gifted students at risk for suicide. *Roeper Review*, **12**(2), 102-107.
- Hayes, M. L., & Sloat, R. S. (1989b). Suicide and the gifted adolescent. *Journal for the Education of the Gifted*, **13**, 229-244.
- Hollingworth, L. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.
- Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. New York: World Book.
- Janos, P. M., & Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In F. D. Horowitz, & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 149-196). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Kaiser, C. F., & Berndt, D. J. (1985). Predictors of loneliness in the gifted adolescent. *Gifted Child Quarterly*, **29**(2), 74-77.
- Kaplan, L. (1983). Mistakes gifted young people too often make. *Roeper Review*, **6**, 73-77.
- Karnes, F. A., & Marquardt, R. G. (1991a). *Gifted children and the law: Mediation, due process and court cases*. Dayton: Ohio Psychology Press.
- Karnes, F. A., & Marquardt, R. G. (1991b). *Gifted children and legal issues in education: Parents' stories of hope*. Dayton: Ohio Psychology Press.
- Kerr, B. A. (1981). Career education strategies for gifted and talented. *Journal of Career Education*, **7**, 318-325.
- Kerr B. A. 1985) *Smart girls, gifted women*. Dayton: Ohio Psychology Press.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Kleine, P. A., & Webb, J. T. (1992). Community links as resources. In *Challenges in gifted education* (pp. 63-72). Columbus, OH: Ohio Department of Education.
- Lecky, P. (1945). *Self-consistency*. New York: Island Press.
- Little, M. B., & Scott, M. E. (1990). Parenting: Helping gifted-talented-creative children reach their potential. *The Creative Child and Adult Quarterly*, **15**(2 and 3), 143-155.
- Mackinnon D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, **17**,

484-495.

Miller, A. (1981). *Prisoners of childhood*. New York: Basic Books.

Mistry, J., & Rogoff, B. (1985). A cultural perspective of the development of talent. In F. D. Horowitz, & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 125-148). Washington, D. C.: American Psychological Association.

Page, B. A. (1983). A parents' guide to understanding the behavior of gifted children. *Roeper Review*, 5(4), 39-42.

Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.

Piirto, J. N. (1992). *Understanding those who create*. Dayton: Ohio Psychology Press.

Powell, P. M., & Haden, T. (1994). The intellectual and psychosocial nature of extreme giftedness. *Roeper Review*, 7, 131-133.

Reilly, J. (1990). *College comes sooner than you think!* Dayton: Ohio Psychology Press.

Reilly, J. (1992). *Mentorship: The essential guide for schools and business*. Dayton: Ohio Psychology Press.

Rimm, S. B. (1986). *Underachievement syndrome: Causes and cures*. Watertown, WI: Apple Publishing Co.

Rimm, S. B. (1990). *How to parent so children will learn*. Watertown, WI: Apple Publishing Co.

Rimm, S. B. (1991). Underachievement and superachievement: Flip sides of the same psychological coin. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 328-344). Boston: Allyn & Bacon.

Roedell, W. C. (1980). Characteristics of gifted young children. In W. C. Roedell & H. B. Robinson (Eds.), *Gifted young children* (pp. 66-89). New York: Teachers College Press.

Roeper, A. (1988). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 11, 21-24.

Rogers, M. T. (1986). A comparative study of developmental traits of gifted and average youngsters. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver.

Ross, A. O. (1964). *The exceptional child in the family*. New York: Grune & Stratton.

Sanborn, M. P. (1979). Counseling and guidance needs of the gifted and talented. In A. H. Passow (Ed.), *The gifted and talented: Their education and development*. (The 78th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I, pp. 424-438). Chicago: University of Chicago Press

Sattler, J. M. (1988) *Assessment of children*, 3rd edn. San Diego: Author

Scholwinski, E., & Reynolds, C. (1985). Dimensions of anxiety among high IQ children. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 125-130.

Seago, M. (1974). Some learning characteristics of gifted children. In R. Martinson (Ed.), *The identification of the gifted and talented*. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent

of Schools.

- Sebring, A. D. (1983). Parental factors in the social and emotional adjustment of the gifted. *Roeper Review*, **6**, 97-99.
- Shore, B. M. , Cornell, D. G. , Robinson, A. , & Ward, V. S.(1991). *Recommended practices in gifted education*. New York: Teachers College Press.
- Silverman, L. K. (1988). The second child syndrome. *Mensa Bulletin*. **320**, 18-20.
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, **12**, 37-42.
- Silverman, L. K. (1991). Family counseling. In N. Colangelo, & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 307-320). Boston: Allyn & Bacon
- Silverman, L. K., & Kearney, K. (1989). Parents of the extraordinary gifted. *Advanced Development*, **1**, 41-56.
- Strang, R. (1951). Mental hygiene of gifted children. In P. Witty (Ed.), *The gifted child* (pp. 131-162). Boston: American Association for Gifted Children.
- Sutton-Smith, B., & Rosenberg, B. G. (1970). *The sibling*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Takacs, C. A. (1986). *Enjoy your gifted child*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Terman, L. M. (1925). *The mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- 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: Vol. 4*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Torrance, E. P. (1979). Creativity and its educational implications for the gifted. In J. C. Gowan, J. Khatena, and E. P. Torrance (Eds.), *Educating the ablest: A book of readings on the education of gifted children*. (2nd edn. pp. 298-312). Itasca, IL: Peacock.
- Tuttle, D. H. (1990). Positive labeling and the sibling relationship in families with gifted children. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia: Charlottesville, VA.
- Walker, S. Y. (1991). *The survival guide for parents of gifted kids*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Co.
- Watts, J. (1989). *In search of perspective*. Dayton: Ohio Psychology Press.
- Watts J. (1992). *Off hours*. Dayton: Ohio Psychology Press.
- Webb, J. T., & DeVries, A. R. (1993). *Training manual for the facilitators of SENG model guided discussion groups for parents of talented children*. Dayton: Ohio Psychology Press.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child*. Dayton: Ohio Psychology Press.
- Webb, J. T., & Kleine, P. A. (1993). Assessing gifted and talented children. In J. Culbertson, & D.

- Willis (Eds.), *Testing young children* (pp. 383-407). Austin, TX: Pro-Ed.
- Whitmore, J. R. (1979). Discipline and the gifted child. *RoeperReview*, **2**, 42-46.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Whitmore, J. R. (1985). New challenges to common identification practices. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children: Perspectives on development and education*. (pp. 93-113). Chichester, England: Wiley