

Univerzita Palackého v Olomouci

Katedra psychologie Filozofické fakulty

**SELF U ROZUMOVĚ NADANÝCH DĚTÍ VE VYBRANÝCH ŠKOLÁCH
ZLÍNSKÉHO A OLOMOUCKÉHO KRAJE**

SELF OF INTELLECTUALLY GIFTED CHILDREN AT SELECTED ELEMENTARY SCHOOL IN ZLIN
AND OLOMOUC REGIONS



Diplomová práce

Autor: **Ester Šromová**

Vedoucí práce: **PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.**

Olomouc

2014

Prohlášení

„Ochrana informací v souladu s ustanovením § 47b zákona o vysokých školách, autorským zákonem a směrnicí rektora k Zadání tématu, odevzdávání a evidence údajů o bakalářské, diplomové, disertační práci a rigorózní práci a způsob jejich zveřejnění.

Student odpovídá za to, že veřejná část závěrečné práce je koncipována a strukturována tak, aby podávala úplné informace o cílech závěrečné práce a dosažených výsledcích.

Student nebude zveřejňovat v elektronické verzi závěrečné práce plné znění standardizovaných psychodiagnostických metod chráněných autorským zákonem (záznamový arch, test/dotazník, manuál). Plné znění psychodiagnostických metod může být pouze přílohou tištěné verze závěrečné práce. Zveřejnění je možné pouze po dohodě s autorem nebo vydavatelem.“

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem písemnou práci na téma: „Self u rozumově nadaných dětí ve vybraných školách Zlínského a Olomouckého kraje“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího písemné práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne Podpis

Poděkování

Děkuji svému vedoucímu práce PhDr. Janu Šmahajovi, Ph.D. za vstřícný přístup, cenné připomínky, odborné rady a důsledné vedení při vypracovávání této práce.

Děkuji rovněž dětem, které se zúčastnily sběru dat, jejich rodičům a učitelům, díky jejich ochotě by nebylo možné realizovat tento výzkum.

Též bych chtěla upřímně poděkovat mojí rodině a všem přátelům za podporu, která mi velmi pomáhala a dodávala sílu při vypracovávání této práce.

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD	7
1. NADÁNÍ	9
1. 2. Historické ukotvení nadání	10
1. 3. Základní linie úvah o nadání.....	11
1. 3. 1. Patologická linie.....	12
1. 3. 2. Biologická linie	12
1. 3. 3. Psychoanalytická linie	12
1. 3. 4. Enviromentální linie	13
1. 4. Druhy a modely nadání.....	13
1. 4. 1. Modely nadání.....	14
1. 5. Rizikové skupiny nadaných dětí	16
1. 5. 1. Extrémně nadané děti.....	17
1. 5. 2. Podvýkonné nadané děti.....	17
1. 5. 3. Dvakrát výjimečné nadané děti	18
1. 5. 4. Sociálně znevýhodněné nadané děti	18
1. 6. Vyhledávání a vzdělávání nadaných dětí	18
1. 6. 1. Vyhledávání nadaných	19
1. 6. 2. Potíže ve vyhledávání nadaných.....	20
1. 6. 3. Metody identifikace nadaných	21
1. 6. 4. Instituce a edukační programy pro nadané děti.....	22
1. 7. Emocionální a sociální charakteristiky nadaných dětí	25
2. INTELIGENCE.....	27
2. 1. Modely inteligence	27
2. 1. 1. Faktorově-analytické modely inteligence	28
2. 1. 2. Kognitivní modely inteligence	29
2. 1. 3. Biologicko-fyziologické teorie inteligence.....	30
2. 1. 4. Kontextové přístupy ke studiu inteligence	31
2. 1. 5. Systémové modely inteligence	32
2. 1. 6. Vývojové teorie inteligence.....	33
2.2. Intelligence a osobnost.....	35
3. SEBEHODNOCENÍ A SELF	36

3. 1. Obsah self.....	36
3. 2. Struktura self.....	36
3. 3. Emoční složka Self	37
3. 4. Zdroje self	37
3. 5. Sebehodnocení rozumově nadaných dětí	39
3. 5. 1. Vzdělávací prostředí u rozumově nadaných dětí.....	39
3. 5. 2. Rodina u rozumově nadaných dětí	39
3. 5. 3. Sociální vztahy u rozumově nadaných dětí	42
3. 5. 4. Pocity odlišnosti.....	43
3. 5. 5. Podpora sebehodnocení u dětí.....	44
4. VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	47
4. 1. Výzkumné cíle a hypotézy.....	48
5. DESING VÝZKUMU.....	49
5. 1. Typ výzkumu	49
5. 2. Realizace výzkumu.....	49
5. 3. Použité testové metody a jejich zdůvodnění	50
5. 4. Výzkumný soubor	52
5. 5. Projekt výzkumu	52
6. PREZENTACE VÝSLEDKŮ	53
6. 1. Výsledky dat popisné statistiky	53
6. 2 Výsledky dat inferenční statistiky, ověření výzkumných záměrů.....	57
6. 3. Výsledky výzkumných hypotéz.....	62
7. DISKUZE.....	66
8. ZÁVĚR.....	69
9. SOUHRN	72
LITERATURA	75
SEZNAM PŘÍLOH.....	80
PŘÍLOHA Č. 1: Zadání magisterské diplomové práce	80
PŘÍLOHA Č. 2: ANOTACE MAGISTERSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	81
PŘÍLOHA Č. 3: Průvodní dopis ředitelům základních škol	82
PŘÍLOHA Č. 4. Informovaný souhlas zákonných zástupců.....	84

ÚVOD

Celý život čekáme na výjimečného člověka, místo toho, abychom lidi kolem nás měnili na výjimečné. Hans Urs Von Balthasar (Havigerová, 2011).

O problematiku nadání se psychologie, i další obory zajímají řadu let. I přes kvalitní základní tituly odborné literatury (např. Hříbková, 2009, Dočkal, 2005 aj.) v České republice stále nacházíme určitá témata v této oblasti jen částečně či vůbec zpracovaná. Co se týče intelektového nadání, přece jen je mu v této oblasti věnována největší část. Teorie inteligence ovlivňuje diagnostiku nadaných dětí. V rámci vymezení inteligence není obecně přijímaná definice. Názory jednotlivých teorií nenalézají shodný názor ani na to, zda se jedná o jednotnou vlastnost či komplex jednodušších schopností. Moderní teorie se přiklání spíše ke komplexu jednodušších schopností. Literatura v oblasti výzkumu sebepojetí a sebehodnocení nadaných dětí poskytuje soubor nejednoznačných zjištění, což ztěžuje možnosti zobecnění informací a poznatků v této problematice.

Předmětem našeho výzkumu byla skupina žáků druhého stupně základních škol vybraných škol v Olomouckém a Zlínském kraji. Sběr dat byl realizován na vybraných základních školách Zlínského a Olomouckého kraje, kde byl žákům druhého stupně předložen inteligenční test I-S-T 2000 R a test mapující strukturu self-konceptu TSCS:2. Povaha výzkumu je kvantitativní. Základní soubor tvořilo (N=106) z toho bylo mimořádně rozumově nadaných 8 nadaných žáků s IQ nad 130 (5 chlapců a 3 dívky) a 15 rozumově nadprůměrných s IQ nad 115. Průměrný věk základního souboru byl 13 let. Naším cílem bylo zjistit, zda se tito žáci navzájem liší v rozložení konceptu self dle TSCS-II a v dosaženém celkovém skóre a základních šesti subškál (fyzická, morální, osobní, rodinná, sociální a na škále zahrnující školní práci). Na základě rešeršní činnosti jsme, v rámci příspěvku dílčích výstupů, pro náš výzkumný soubor stanovili následující dílčí cíle: 1. Zjistit, zda existuje rozdíl mezi úrovní sebehodnocení u dětí rozumově nadaných oproti dětem z běžné populace. 2. Zjistit, zda se vyskytují rozdíly mezi úrovní sebehodnocení a IQ mezi chlapci a děvčaty. 3. Zjistit, zda existují rozdíly v průměru IQ u dětí na jednotlivých školách. 4. Zjistit, zda existují signifikantní rozdíly v celkovém sebehodnocení u dětí na jednotlivých školách. 5. Zjistit, zda se vyskytují rozdíly v úrovni sociálního sebehodnocení u rozumově nadaných dětí oproti dětem z běžné populace. Cílem našeho výzkumu je

především zkoumání vztahu rozumového nadání českých dětí staršího školního věku a úrovni jejich sebehodnocení vztaženého k jednotlivým složkám self i celkovém sebehodnocení.

Práce je klasicky členěna do dvou základních částí – teoretické a výzkumné. V teoretické části se snažíme shrnout základní poznatky, které se vztahují k problematice sebehodnocení u nadaných dětí. Její obsah zahrnuje základní kapitoly pojednávající o inteligenci, nadání a sebepojetí. V praktické části se dostáváme k vlastní výzkumné části práce. Její struktura odpovídá formálním zvyklostem, zahrnuje cíl výzkumu, výzkumné záměry a hypotézy, popis výzkumného souboru a procesu sběru dat, použitých metod, výsledky a jejich souhrn, diskusi našich výsledků obsahující odkaz na možná úskalí výzkumného projektu. Nedílnou součástí práce je závěr shrnující základní zjištění a seznam citované literatury.

Rádi bychom svými výzkumnými závěry přispěli k rozšíření poznání této specifické skupiny dětí, o kterou je v našich podmínkách proječován stále větší zájem z řad odborníků (psychologů i pedagogů) i laické veřejnosti (hlavně rodičů), a přispěli tak k odbornému poradenství v péči o intelektově nadané děti v České republice.

Tato diplomová práce vznikla z Grantové podpory projektu IGA (IGA-432101381). Projekt byl realizován Katedrou psychologie Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Projekt byl realizován díky účelové podpoře na specificky vysokoškolský výzkum udělený roku 2013 Univerzitě Palackého v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v ČR.

1. NADÁNÍ

Být nadaná pro mě znamená:

Mít strach, že v určitém momentě sklouznu, udělám něco špatného a všichni si toho všimnou.

Být frustrována, když udělám něco báječného a ostatní se jen smějí.

Být zděšená, že neznám odpověď a každý na mě hledí.

Být nadšená, když stvořím něco, co každý ocení.

Stydět se, že učitel oznamuje moje známky.

Být na vrcholu blaha, když někdo ocení mou práci.

Být nervózní, když jsem tlačena do pozice být nejlepší.

(dívka, 12 let, Pensylvánie)

Má nadání každý?

Podle Vladimíra Dočkala a kol. (1987) má nadání každý člověk. Každý zdravý člověk může vykonávat tu, či onu činnost, každý má pro ni nějaké předpoklady. Konstatování, že osoba má nadání značí, že má něco, co mu umožňuje vykonávat nějakou činnost určitým způsobem. Nadání má každý člověk (jde o to kolik a jaké) a je možné ho vztahovat na každý druh činnosti. Pokusme se objasnit nadání v historickém kontextu.

V prvopospolné společnosti mohli Bohové obdarovat nadáním každého člena rodu. V třídních společnostech se však takovéto privilegium vztahovalo jen na příslušníky vládnoucích tříd. Tady někde jsou pravděpodobně kořeny pozdějších elitářských koncepcí nadání. Skutečnost, že nositelem nadání nebyl automaticky každý člen privilegované vrstvy, ale byl jí ten, kdo vykonával privilegovanou činnost, což mohl i jedinec „nizkého“ původu, začala měnit tyto elitářské modely. Přes všechny nadcházející epochy zužovali pojem nadání jen některé činnosti, např. ve středověku nadání být knězem či v renesanci nadání na hudbu, dnes se dá rozšířit nadání téměř na všechny oblasti lidské činnosti.

V dnešní době je nadání intuitivně chápáno jako dar, který umožňuje člověku přesahovat výkony většiny ostatních lidí, umožňuje mu vyniknout, aniž by to jedince stálo neobvykle velkého úsilí (Havigerová, 2011).

Při definování nadání se nejčastěji užívají dva pojmy – nadání a talent. Oba pojmy jsou spojené se schopnostmi. V laické veřejnosti jsou chápány jako synonyma (Mönks, Ypenburg, 2002). Nadání jsou dle Havigerové (2011) vrozené předpoklady, které se mohou, ale nemusí projevit. Účelem je, aby se z latentního stalo manifestované. Míra nadání se v průběhu života mění, za příznivých okolností se může rozvinout, za nepříznivých může „zakrnět“. Cílem je, aby se nadání projevovalo v maximální možné míře. Většinou je nadání chápáno jako širší, všeobecný předpoklad pro činnost a výkon, talent znamená určité specifické, úzce vymezené předpoklady pro činnost (Laznibatová, 2007). Většinou bývá talent spojen s oblastmi umění a sportu (Havigerová, 2011).

V Psychologickém slovníku definuje Hartl, Hartlová nadání takto: „Nadání je soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné a duševní (2000, str. 338).“

1. 2. Historické ukotvení nadání

Jako první, kdo se snažil o systematické vzdělávání nadaných žáků, byl ředitel základní školy v St. Luise, William Torrey Harris v roce 1868 (<http://www.nagc.org/index.aspx?id=607>). Rok poté vydal své stěžejní dílo *Dědičná genialita a její důsledky* sir Francois Galton, bratranec Charlese Darwina. V tomto díle se zaměřil na studium dědičnosti a duševních schopností. Po shromáždění rodokmenů více než 300 rodin zjistil, že na nadání má vliv dědičnost. Kritizoval tehdy převládající předpoklad, že děti se rodí víceméně stejné a rozdíly mezi nimi vytvářejí morální úsilí a vytrvalá píle. V roce 1901 byla ve Worcesteru ve státě Massachusetts otevřena první speciální škola pro nadané žáky. Roku 1905 Alfred Binet a Theodor Simon vytvořili první inteligenční test, díky kterému mohli identifikovat děti s nižší inteligencí a umístit je do speciální třídy, kde potřebovali zvláštní vedení. Jejich pojem *mentální věk* – průměrná

úroveň inteligence pro osobu určitého věku, byl převratem ve zkoumání inteligence jako takové (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012).

Na tyto výzkumníky navázal „otec vzdělávání nadaných“ americký psycholog Lewin Terman se svou publikací Měření inteligence (The measurement of Intelligence), což byl první soubor manuálů, jež se stal nejčastěji užívaným návodem pro administraci testů založených na Binetových škálách. Terman působil ve Standfordu, takže jeho první adaptace Binet Simonovy škály, která byla uveřejněna v roce 1916, vešla v povědomí jako Stanford-Binetův inteligenční test (Plháková, 2006). Sám Terman zkoumal osobnost nadaných a geniálních dětí. Testy skupinové inteligence na sebe nenechaly dlouho čekat, navrhla je skupina psychologů pod vedením Roberta Yerkesa a měly sloužit pro potřeby armádního výběru v roce 1917. Vznikly tak slavné testy army alfa a beta, které se staly prototypem pro další navazující testy inteligence. Po ukončení války publikoval Yerkes upravenou verzi testu jako Národní test inteligence, který začal být využíván pro potřeby škol, výběru zaměstnanců, přijímacích testů do institucí (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012). Také je důležité zmínit rok 1954, kdy byla založena Národní asociace pro nadané děti pod vedením Ann Isaac. (<http://www.nagc.org/index.aspx?id=607>).

1. 3. Základní linie úvah o nadání

Fenomén vysokého nadání se stal předmětem úvah a bádání filosofů, lékařů, pedagogů, psychologů a dalších odborníků. V této kapitole je rozlišena zejména patologická, biologická, psychoanalytická, a environmentální linie úvah o nadání. V patologické a biologické linii je dominantní otázka hledání příčin nadání, psychoanalytická se soustředila na objasnění mechanismu, který umožňuje tvůrčí produkci. Oproti tomu environmentální linie zařazuje některé myšlenky filozofů a psychologů, jež byly klíčové pro rozvoj změny, schopností nadání člověka a vytváření takových podmínek, které by tento rozvoj umožňovaly (Hříbková, 2009).

1. 3. 1. Patologická linie

Patologická linie sahá až hluboko do historie, jelikož řada myslitelů v minulosti uvažovala o genialitě v souvislosti s určitou patologií. Mezi tyto stoupence se řadí např. Platón. Italský psychiatr Césare Lombroso v 19. Století vytvořil tzv. Patologickou teorii geniality, v níž zcela vylučuje možnost existence zdravého génia. Russel Eisenman uváděl, že mírné projevy duševní choroby mohou naopak přispívat k tvůrčímu procesu jedince a ústít ve vytvoření mimořádného díla (Škrabánková, 2012).

1. 3. 2. Biologická linie

Stoupenci této linie uvažují o zásadním významu dědičnosti a biologických faktorů ve vývoji jedince. Zejména 19. století lze považovat za období, které díky rychlému rozvoji lékařství, biologie a přírodních věd vedlo mnohé k přisuzování rozhodujícího vlivu na rozdílech v duševních výkonech biologickým faktorům (Hříbková, 2009). Intenzivní výzkum tohoto druhu nastal po druhé světové válce. K zastáncům této teorie patří např. Arthur Robert Jensen, který mimo jiné upozorňoval na fakt, že individuální rozdíly v inteligenci mohou být zřejmější, když se zaměříme na výzkum individuálních rozdílů v rychlosti přenosu nervových informací. Dalším zastáncem myšlenky o biologických faktorech byl Hans Jürgen Eysenck. Oproti Jensenovi zdůrazňoval názor, že místo rychlosti přenosu informace je vhodnější se zaměřit na výzkum přesnosti tohoto přenosu. Eysenck je také znám tím, že se veřejně postavil na obranu Arthura Jensena a jeho tvrzení, že IQ nemůže být významně zvýšeno dobře míněnými sociálními programy, protože je podmíněno geneticky. Připouští však, že inteligence může být lehce pozměněna environmentálními vlivy. Uvádí, že 80% lidské inteligence je vrozené, 20% může být ovlivněno prostředím (Škrabánková, 2012).

1. 3. 3. Psychoanalytická linie

V popředí zkoumání stoupenců této linie jsou otázky, jak a proč dochází k tomu, že se u některých jedinců setkáváme s mimořádnou tvořivou produkcí a aktivitou. K objasnění této produkce se podle zakladatelů psychoanalýzy používá obranných mechanismů sublimace a kompenzace (Škrabánková, 2012). *Sublimace* je dle Sigmunda Freuda, zakladatele psychoanalytického hnutí, takový mechanismus, kdy se nepřijatelné pudové

impulsy projeví a je jich dosaženo ve zvlášť ušlechtilé podobě, např. v tvořivých výkonech (Říčan, 2010).

Pojem *kompence* je vztahován ke zvýšenému úsilí vyúsťujícím v tvořivou činnost, které vzniká uvědoměním si vrozených nebo získaných somatických či psychických nedostatků. Alfred Adler zdůrazňuje, že tvořivost a mimořádnou produkci motivuje vědomá myšlenka a Adler ji chápe jako pocit méněcennosti, který naléhá na to, aby byl překonán (Hříbková, 2009).

1. 3. 4. Enviromentální linie

Zastánci této linie rozvádí myšlenky a závislosti schopností a nadání na vnějších podmínkách. Historicky se tímto zabýval již Aristoteles, který ve svém díle *Politika* uvádí, že výuka by měla být realizována pro všechny občany a uvažuje o tom, zda by mělo být obsahem vzdělávání kromě věcí praktických pro život také vyučování k vysoké vědě a ctnosti. U Platóna se v díle *Ústava* setkáváme s přesvědčením, že vyučování má probíhat bez tlaku na žáky, protože takový přístup vede k výběru těch nejlepších. Toto je zajímavé vyjádření v souvislosti s tím, že v současnosti je uváděno tvrzení, že u nadaných převládá vnitřní motivace nad vnější. Také Jan Ámos Komenský se domníval, že je nadání v určité míře přítomno u každého člověka a u každého se dá také rozvíjet. Ve 20. Století se nadáním zabýval např. Carl Gustav Jung, který se vyjadřuje k organizaci vzdělávání nadaných dětí tak, že by tyto děti neměly být převáděny do speciálních tříd, protože by to zdůrazňovalo jejich výjimečné postavení (Škrabánková, 2012). Ve stejných dobách se vyjadřovali k nadání i Alfred Adler, jeden ze zakladatelů psychoanalytického hnutí. Ten poukazuje na existenci nadaných dětí, které identifikuje jako většinou neoblíbené v kolektivu. Řešení hledá v kvalitní výchově, správném vedení a podpoře těchto dětí (Adler, 1999).

1. 4. Druhy a modely nadání

Nadání lze rozdělit dle toho, jaký teoretický přístup je zvolen, do šesti skupin.

1. Ex-post-facto definice: za nadané se považuje dítě, které se projevuje vynikajícími, nadprůměrnými výkony (manifestované).

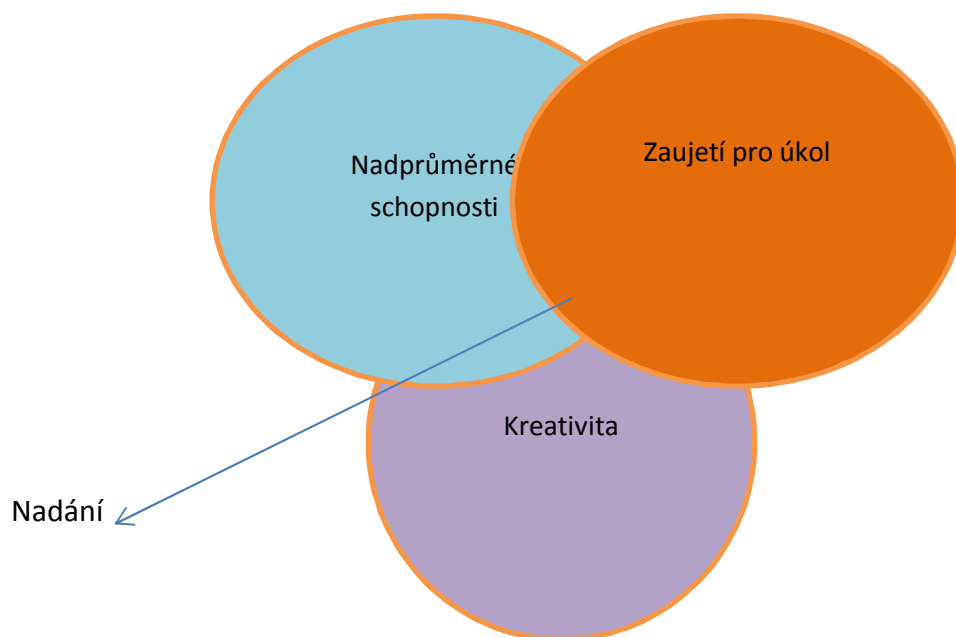
2. Sociální přístup: nadané dítě je takové, které má potenciál podávat nadprůměrné výkony v jakékoli hodnotné oblasti (společensky hodnotné, latentní).
3. IQ definice: nadaný je ten, jehož inteligenční kvocient je nadprůměrný, obvykle se uvádí $IQ > 130$ (jednodimenzionální).
4. Procentuální definice: definice nadání je odvozena od křivky normálního rozložení psychických znaků v populaci (Gaussova křivka), tj. nadaný je ten, kdo v dané charakteristice patří mezi nejlepších 2,14 %.
5. Přístup zdůrazňující kreativitu: v popředí zde stojí úroveň tvořivosti – nadané dítě je každé, které má přirozený potenciál rozvíjet svou tvořivost (manifestované, komplexní) (Laznibatová, 2007).

1. 4. 1. Modely nadání

Při klasifikaci druhů nadání vycházíme z klasifikace činností. Vzájemné vztahy mezi jednotlivými činnostmi představují současně i vzájemné vztahy jednotlivých nadání, které nelze chápat jako samostatné či nezávislé. Když uvažujeme např. o hudebním talentu, myslíme tím všechny vlastnosti, které umožňují člověku vykonávat hudební činnost, mnohé z těchto vlastností se však uplatní i v jiných činnostech a jsou součástí nejen hudebního, ale i jiných druhů nadání (Dočkal, Musil, Palkovič, Miklová, 1987).

Existují modely, které zásadním způsobem ovlivnily teoretické i praktické zkoumání intelektových i neintelektových schopností. Vyskytují se v různých podobách, od nejjednodušších (např. Renzuliho model nadání) až po multidimenzionální (př. Mnichovský model nadání a talentu). Modely jsou značně odlišné a dělí se dle různých kritérií a podoblastí (Machů, 2010).

Renzuliho „model 3 kruhů“. Tento známý a hojně aplikovaný model klade největší důraz na úroveň inteligence (Machů, 2010). J. S. Renzulli vyčlenil tři základní skupiny charakteristik osobnosti, které musí dosahovat určitého stupně a vzájemné souhry, aby se staly předpokladem pro podávání mimořádného a tvořivého výkonu (in Hříbková, 2009). Tento model se řadí mezi výkonově orientované modely, jeho východiskem je zdůraznění motivace pro rozvoj nadání (Machů, 2010).



Obr. 1 : Renzuliho model tří kruhů

Renzulli (1986) shrnuje rozdíly mezi těmito skupinami následovně:

- Schopnosti jsou převážně stabilní, další dvě skupiny spíše variabilní
- Kreativita i zaujetí pro úkol jsou vzájemně úzce propojeny a podmiňují se. Např. kreativní nápad zesiluje úsilí o jeho realizaci apod. (in Hříbková 2009).

Mönks doplnil Renzuliho model o faktory sociálního prostředí, tedy rodina, škola, přátelé. Neodráží-li sociální prostředí vývojové potřeby dítěte, pak se interakce nemůže optimálně vyvinout (Machů, 2010).

Výzkumy Sternberga a kolegů ukazují, že dospělí lidé dokáží velmi dobře odhadnout míru vlastní inteligence a inteligence druhých lidí. Sternberg se zabývá praktickou stránkou věci (Havigerová, 2011), popisuje inteligenci jako schopnost učit se ze zkušenosti, pamatovat si podstatné informace a dobře zvládat požadavky každodenního života. Rozlišuje „**Triarchický model nadání**“:

- Analytické – umožňuje rozebrat problém a porozumět jeho částem
- Syntetické – patrné u jedinců, kteří dobře zvládají adaptaci na nové životní podmínky (nemusí skórovat v IQ testech)
- Praktické – aplikace jakéhokoli analytického, či syntetického nadání do praktického života (Machů, 2010)

A. J. Tannebaum zdůrazňuje ve své definici tzv. realizační složku talentu. Do svého **Psychosociálního modelu** zahrnul pět faktorů, jejich působení má vliv na výkonovou (realizační) složku nadání:

Všeobecná schopnost: souvisí s úrovní obecné inteligence. Ta se odráží ve všech typech nadání.

Specifická schopnost: schopnost výjimečného výkonu v oborech lidské činnosti

Neintelektové faktory: individuální charakteristiky osobnosti – sociální, emocionální složka osobnosti, sebevědomí, motivace, disciplína atd.

Faktor prostředí: nadání je zasazeno do kontextu prostředí, ve kterém se jedinec rozvíjí – škola, rodina, přátelé

Faktor šance: události, jež mohou zásadně ovlivnit průběh života jedince

Z těchto přehledů a koncepcí nadání lze vidět, že modernější formulace pojmu se neorientují pouze na složku inteligenční, ale beru v potaz také složky sociální a neintelektové. I když jsou intelektové faktory výchozím momentem nadání, samy o sobě nestačí k projevení talentu. Toho jsou důkazem velmi inteligentní jedinci, kteří se v životě střetli s problémy, jež zamezily v rozvoji jejich talentované osobnosti (Machů, 2010).

1. 5. Rizikové skupiny nadaných dětí

Nadaní jedinci netvoří stejnorodou skupinu. Mohou se vyskytovat určité skupiny jedinců, které trpí nejrůznějšími „problémy“ ve srovnání s jinými skupinami nadaných dětí (např. výzkumy Janose a kol, 1985; Hříbková, 2005; Laznibatová, 2001 aj.). Potíž může vzniknout v jejich obtížnější identifikaci, a tudíž vyžadují i význačně odlišný výchovný a vzdělávací přístup. Proto je těmto skupinám třeba věnovat zvýšenou pozornost. Zde se nachází přehled nejčastěji ohrožených skupin těchto dětí.

1. 5. 1. Extrémně nadané děti

Tyto děti nebývají obvykle identifikovány s problémy. Největší obtíže mohou zaznamenat v sociální oblasti. Feldman a Morelocková (1997) rozlišují tři typy extrémně nadaných dětí. Jedná se o děti s výjimečně vysokým IQ, extrémně předčasně nadané děti v určité oblasti a děti nadané ve velmi omezené oblasti (syndrom savant) (Machů, 2010).

První typ dětí je charakterizován svou mimořádnou inteligencí a zrychleným psychickým vývojem. Jako příklad je velmi často citovaný příběh Christiana Friedricha Heineckena, který údajně ve třech letech uměl německy, latinsky a francouzsky, kromě toho měl znalosti i z historie. Předpověděl si smrt, která jej zastihla ve čtyřech letech jeho života (Barlow, 1952). Jelikož žil na počátku 17. století, je na místě si položit otázku, do jaké míry se můžeme spolehnout na historické prameny.

Dalším typem jsou děti, které před desátým rokem vykazují v určité oblasti takové nadání, jako dospělí profesionálové, např. Wolfgang Amadeus Mozart.

Třetím typem jsou tzv. savanti. Tyto děti mají většinou koeficient IQ od 40 do 70, mají však výjimečný talent v určité sféře. Nejsou odborníky zařazováni do skupiny talentovaných (Machů, 2010).

1. 5. 2. Podvýkonné nadané děti

Syndromem „underachievement“ je označován rozpor mezi výkony žáka a jeho potenciálem. Tyto děti mají snížené sebevědomí, přestože si vedou poměrně dobře, aniž by se museli snažit, je zřejmé, že jejich potenciál je daleko vyšší. Také jsou velmi citliví na selhání i na kritiku, ať z úst rodičů, tak učitelů. Podvýkonnost těchto dětí může mít původ v kultuře, osobnosti, vrstevnické skupině, ovšem nejčastější příčina bývá v rodinné anamnéze. Tyto děti často pocházejí z nefunkčních, či neúplných rodin. Roli může hrát i pořadí a role narození, či sourozenců (Davis, & Rimm, 2014).

1. 5. 3. Dvakrát výjimečné nadané děti

U těchto dětí je největší potíží identifikace, jelikož jejich nadání je spojeno s určitým handicapem, který toto nadání může zastiňovat. Nejčastěji jsou to nadání s diagnostikovanou poruchou ADHD, s fyzickými handicapy, s poruchami sluchu a zraku, se specifickými poruchami učení. Ve Spojených státech se osvědčily neverbální testy, doporučení učitele, interview, alternativní, či modifikované testové baterie atd. (Davis, & Rimm, 2014). Dle Machů (2010) v České republice doposud neexistují žádné edukační programy rozvíjející schopnosti dvakrát výjimečných dětí. V těchto případech je třeba rozvíjet speciálně pedagogickou kompenzaci handicapu, i rozvoj nadání a úměrného self.

1. 5. 4. Sociálně znevýhodněné nadané děti

Do této skupiny se obvykle řadí děti, které jsou znevýhodněné ekonomicky, či kulturně. Těmto dětem se většinou nedostává přiměřené pozornosti ze strany vzdělávacího systému. Je vhodné je adekvátně motivovat, podporovat. Pedagogové by se měli snažit „nenálepkovat“. V případě kulturních odlišností respektovat a poukazovat na vzory z jejich primárního kulturního prostředí, poskytnout materiál v jejich jazyce, či zájmové aktivity rozvíjejí jejich kulturu. Je vhodná pravidelná spolupráce s rodiči (Davis, & Rimm, 2014).

1. 6. Vyhledávání a vzdělávání nadaných dětí

Problematika vyhledávání a vzdělávání nadaných žáků je významná nejen proto, že tito žáci mají své specifické vzdělávací potřeby, ale také proto, že rozvoj nadání těchto jedinců má podstatný význam pro celou společnost. Po identifikaci těchto jedinců jde o etapu vzdělávání, kterou prochází celá populace žáků, zároveň jde o období, které je dostatečně dlouhé pro systematické sledování žáků, pro rozpoznávání jejich nadání, pro vhodnou motivaci a rozvoj jejich nadání i pro možnost jejich uplatnění v konkrétních činnostech. Tito žáci potřebují specifickou péči a pomoc ze strany školy i rodiny, především při stimulaci a vytváření vhodných podmínek pro rozvoj nadání (<http://www.pppbruntal.cz/texty/nadani.html>).

1. 6. 1. Vyhledávání nadaných

Sestavování vhodného edukačního programu spočívá ve vhodné identifikaci a výběru talentovaných dětí. V odborné i laické veřejnosti bývají tyto termíny mylně používány synonymně. Proto je vhodné osvětlit jejich význam.

Identifikace spočívá ve vyhledávání nadaných dětí, které svými předpoklady vyhovují zařazení do péče o nadané. Jedná se o dosud neobjevené děti, ve většině případů školního nebo mladšího školního věku.

Výběrem se rozumí vyhledávání jedinců, kteří jsou svými manifestovanými výkony vhodné jako kandidáti pro zařazení do výběrové školy, či specializovaného programu pro nadané, např. gymnázia, školy s rozšířenou výukou, volnočasové instituce pro talentované děti (Hříbková, 2009).

Vyhledávání nadaných – realizace v praxi

Je nutné rozhodnout, zda v procesu vyhledávání dát přednost dobrému žákovi či studentovi nebo zda je nutné hledět do budoucnosti daného žáka. Volba druhé možnosti je z hlediska výběru obtížnější, protože je v ní třeba uvažovat o volbě profese a předpokládaném vývoji oboru a porovnávat je s možnostmi adepta dostát těmto nárokům. Jinak řečeno – znamená to vědět, s jakým časovým horizontem při vyhledávání pracujeme. Vynikající student může být v praxi rutinní pracovník a problematický student může být naopak velmi schopný a tvořivý. To pro odborníky, kteří vyhledávají nadané, to znamená vědět, s jakým časovým horizontem pracovat. Tam, kde se konají např. talentové zkoušky, při kterých se vychází z produkce adepta, zůstává stále otevřená otázka, zda posuzovaný výkon jedince je jeho vrcholem – maximem, co dokáže, či je jeho výkon teprve počátkem tvorby (Hříbková, 2009).

Další krok, který se vztahuje k vyhledávání nadaných, je co lze považovat za obecné charakteristiky nadání daného druhu. S tím souvisejí požadavky na nositele tohoto nadání, na jeho dovednosti, znalosti, motivaci, osobní charakteristiky apod. „Dodržet korespondenci modelu nadání s vyhledávacími metodami je požadavek, kterému je v praxi obtížné vyhovět i z dalších, většinou časových a ekonomických důvodů“ (Hříbková, 2009, str. 178).

Další, velmi důležitý moment ve vyhledávání nadaných je otázka věku, který determinuje možnost přesnějšího vyhledávání nadaných. V dnešní době je tendence identifikovat nadané co nejdříve zejména proto, aby jim byly poskytnuty adekvátní podmínky pro rozvoj jejich nadání.

Jako poslední moment ovlivňující vyhledávání nadaných je samotný druh nadání. *V předškolním věku* se dají vnímat projevy chování, které signalizují intelektové nadání (pokročilé verbální, matematické schopnosti), z uměleckého se projevuje hudební nadání a co se týče pohybového nadání lze už v tomto věku také vnímat vyšší obratnost a dobrou koordinaci pohybů. Ve školním období se v intelektovém nadání může vyčlenit nadání na specifický druh, např. přírodovědné (viz. Gardenova typologie popsána dále). Kolem 13 ti až 14 ti let se vymezuje z umělecké oblasti výtvarné nadání. Z pohybového nadání se ve starším školním věku manifestuje nadání pro kolektivní sporty a atletické nadání. **„V tomto období se doporučuje realizovat vyhledávání jednotlivých druhů nadání“** (Hříbková, 2009, str. 179). V období adolescence se stabilizuje v rámci intelektového nadání postoj ke světu a nadání pro společenské vědy. Také tzv. „vědecko-badatelský“ postoj. Toto uspořádání některých manifestovaných projevů jednotlivých druhů nadání tvoří základní orientační rámec pro vyhledávání nadání.

1. 6. 2. Potíže ve vyhledávání nadaných

Ve vyhledávání mohou nastat určité potíže, např. *nálepkování*. Označování jedinců určitými přívlastky může ovlivňovat některé stereotypní názory okolí. Tyto negativní názory okolí ovlivňují i samotné dítě, které to může stimulovat k nepřiměřenému sebevědomí a podceňování hodnoty druhých. V případě neúspěchu vede nálepkování k prudké emoční reakci dítěte, které může mít následky do dalšího života. Ostatní děti se zase mohou tomuto označení vyhýbat. Také rodiče se toto dotýká podobně jako děti, jedněm může příslušná nálepka imponovat a mít pocit výjimečnosti, druzí se mohou cítit díky zvýšené pozornosti okolí nepříjemně. Rodiče ostatních se mohou cítit dotčeni, že jejich dítě nebylo vybráno jako nadané a na talentovaných dětech mohou hledat co nejvíce chyb. Obdobné reakce mohou být vnímány i od učitelů, někteří se k nadaným staví obdivně až nekriticky. Jiní pedagogové na nadaných se snaží na nadaných žácích najít

nedostatky a za každou cenu se jim snaží dokázat, že nadaní vůbec nejsou (Machů, 2010) proto podpora sebevědomí nadaného dítěte je základ k tomu, aby se mohlo poprat s těmito případnými potížemi.

Dále se může stát, že dítě bude špatně identifikované. A to buď **pozitivně**: Dítě je identifikováno jako nadané, i když nadání v dané oblasti vůbec nemá, nebo **negativně**: jedná se o neobjevení mimořádných schopností dítěte. Většinou z důvodu nízké motivace dítěte, nevhodného výchovného prostředí, či mají přidruženou jinou poruchu (viz. kapitola Rizikové skupiny nadaných dětí) (Machů, 2010).

1. 6. 3. Metody identifikace nadaných

Metody měření můžeme diagnostikovat jako *objektivní* (odborníci z řad psychologů, či pedagogů, kteří využívají testové metody) a metody *subjektivní* (zde posuzují učitelé, žáci, kamarádi, kteří dítě dobře znají ze školního prostředí).

Podle současné legislativy v našem státě musí identifikaci nadání potvrdit psycholog, většinou školní nebo klinický. Školní psycholog využívá nejčastěji formu rozhovoru a terapeutických technik (Štech, Zapletalová, 2013). V České Republice se zvyšuje počet psychologů z poraden, kteří mají zájem o informace k identifikaci nadaných a snaží se jim pomoci vytvořit vhodné podmínky kvalitní spolupráci se školami, které se specializují na péči o nadané děti. Např. pedagogicko-psychologické poradny v Chomutově, Olomouci, Kroměříži, Prostějově atd. (Fořtík, Fořtíková, 2007).

Toto pedagogicko-psychologické vyšetření zahrnuje zejména: *analýzu anamnestických dat rodinné anamnézy, zjištění osobnostních charakteristik a vlastností nadaných, standartizovaný test kognitivních předpokladů, test tvořivosti, analýzu výsledků pedagogické diagnostiky, specifika práce s učivem a strategie myšlení, analýzu zájmové činnosti žáka*. Škola, ve které byli identifikováni a dále vzděláváni tito žáci, by měla také připravovat podpůrné programy zaměřené na oblast prevence problémů v sociálních vztazích, získávání sociálních dovedností a adekvátního sebeobrazu člověka (Škrabánková, 2012).

Vycházejí také různé příručky, např. Vyhledáváme rozumově nadané žáky (2010), které nabízí učitelům základní identifikační nástroje. Jedná se zejména o následující aktivity:

4. Pozorování
5. Dotazníky k posouzení projevů žáka
6. Inspirativní úkoly
7. Rozbor studijních výsledků žáka
8. Portfolio
9. Sebehodnocení žáka
10. Zapojení do soutěží a olympiád

Mezi nejznámější kombinované testy inteligence, které se používají při diagnostice rozumového nadání dětí v České republice, můžeme zařadit Wechslerův inteligenční test WISC-III, který měří všeobecnou inteligenci a je velmi spolehlivý. Dále lze měřit inteligenci testem I-S-T 2000 R, který se dá administrovat i skupinově. Oba tyto testy lze použít pro děti staršího školního věku, my jsme si v našem výzkumu z důvodu skupinové administrace vybrali I-S-T 2000 R. Mezi tyto typy testů můžeme zařadit také Mannheimský inteligenční test (MIT).

Testy, které jsou vhodné pro identifikaci inteligence u dětí mladšího školního věku, jsou Ravenovy Barevné progresivní matice, Stanford-Binetův test, Stavělova orientační zkouška aj.

Další testy, které můžeme využít při diagnostice nadaných, jsou testy tvořivosti. Mezi nejznámější patří Torranceho figurální test tvořivého myšlení, který je vhodný pro děti staršího školního věku a identifikuje základní formy divergentního myšlení (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

1. 6. 4. Instituce a edukační programy pro nadané děti

Pokud jsme již diagnostikovali nadané dítě, existují instituce, kam se s nimi obrátit.

- Školy (základní, střední, vysoké) – ty by měly hrát klíčovou roli v rozvíjení talentů, jelikož tam děti tráví hodně ze svého volného času. Některé instituce se v této souvislosti snaží rozvíjet děti pomocí mimoškolních aktivit, kroužků apod.

- Střediska volného času - ve většině případů domy dětí a mládeže – nabízí také kroužky, tábory, pěvecká, divadelní či sportovní vystoupení, přehlídky apod. Fungují v krajských, či větších městech.
- Základní umělecké školy – také rozvíjí talenty, především nadání výtvarné, hudební a pohybové.
- Nestátní (neziskové) organizace – asi nejznámější je pro nadané děti tzv. Menza, což je mezinárodní organizace, v níž se členem může stát každý, kdo má IQ 130 bodů a vyšší. V České Republice existuje i Dětská menza, pro děti od 10 do 16 let. Je zaměřena na volnočasové aktivity, zájmové činnosti, letní kempy apod.
- Zahraniční stáže a stipendia – pokud je dítě mimořádně nadané, nabízí se investice do studia v zahraničí. Pokud finanční nároky přesahují ekonomické možnosti, lze se obrátit na různé fondy, či stipendia, či velvyslanectví.
- Psychologické poradny - na základě testů a osobního posouzení psycholog zhodnotí a poradí s volbou školy, či poskytne komplexní pomoc nadaným dětem i rodičům.
- Internetové kurzy a internet – ten sám o sobě je bohatou studnicí informací, vzdělávací kurzy se tedy dají absolvovat i on-line (Fořtík, 2007).

Ve vzdělávání obecně i ve vzdělávání nadaných dominuje v současné době k inovaci kurikula, jeho úpravám a tento trend je patný nejen v USA. K zastáncům tvorby diferencovaného kurikula patří např. J.S. Renzulli. Tvorba diferencovaného kurikula pro nadané nejčastěji ústí ve vypracování edukačních a podpůrných nabídek pro tuto populaci. Tyto nabídky vytvářejí pracoviště, jež se vzděláváním zabývají nebo je vypracovávají učitelé přímo na školách, ve kterých jsou nadaní vzdělávání. Jejich cílem potom většinou bývá:

- rozvoj silných stránek nadaných (vzdělávací nabídky)
- rozvoj slabších stránek nadaných (podpůrné nabídky)
- prevence nebo zmírnění osobnostních či sociálních problémů nadaných (podpůrné nabídky) (Hříbková, 2009).

Bližší charakteristika těchto typů edukačních nabídek pro nadané spočívá v jejich konkrétním zaměření. **Rozvíjející edukační programy** mají za cíl podpořit rozvoj výrazných schopností dítěte, jeho mimořádných zájmů a plně využít jeho mentální kapacitu. Tyto edukační nabídky jsou tradičně určeny s již manifestovaným nadáním určité oblasti. V **akceleračních programech** se jedná o jakoukoli formu úpravy vzdělávání takovým způsobem, kdy dochází ke zrychlení tempa nových dovedností v jednom, či několika předmětech, či zahájit vzdělávání na určitém stupni dříve, než je v dané zemi běžné (Knotová, 2014). V těchto formách vzdělávání se mohou dobře uplatnit moderní technologie, které urychlují přenos informací. **Obohacující programy** mají za cíl rozšířit a prohloubit učivo v dané oblasti nejen o další fakta, ale také umožnit vhled do širších souvislostí, propojit s učivem příbuznými obory. Zajišťují a podporují zvědavost u dětí a rozšiřují jejich obecný rozhled a informovanost. U dětí staršího školního věku se již setkáváme s programy zaměřenými předmětově nebo tematicky s cílem umožnit a zprostředkovat žákům hlubší vhled do příslušné oblasti. Při obohacování vyučování se nejčastěji využívá tří stupňů vyučovacích aktivit. Jedná se o projekty – individuální či skupinové aktivity žáků, skupinové aktivity zaměřené na vyhledávání a využívání informací, zkoumání a řešení problémů jednotlivcem i skupinou. Může mít formu kresby, písemnou, přímou prezentaci výsledků, ale také i zvýšení duševního zdraví, nabytí dovedností řešit různé životní situace a podobně. Velmi často se setkáváme s kombinací akceleračních a obohacujících programů pro nadané. **Skupinové programy** pro žáky může mít několik forem. V první řadě se vzdělávají pomocí skupinové integrace, její uskutečnění závisí na splnění určitých druhů podmínek (Knotová, 2014), například možností seskupení žáků dle jejich nadání v určité oblasti a zájmů bez ohledu na věkovou kategorii. Uspokojují mimo poznávacích potřeb dítěte i potřeby sociální. Mohou mít charakter malých, zájmových kroužků, a většinou bývají organizovány v mimoškolní době (Hříbková, 2009). **Individuální programy** se uskutečňují dle individuálního vzdělávacího plánu. Odrážejí specifika daného žáka (Hříbková, 2009). Tento plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů psychologického vyšetření a vyjádřením zákonného zástupce žáka, či jeho samotného, pokud dosáhl zletilosti. Vzdělávací model obsahuje časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, jakým způsobem se bude žák hodnotit, jaké učební pomůcky, učebnice a

materiály k tomu budou potřeba (Škrabánková, 2012). Individuální vzdělávací program poskytuje např. Základní škola Čtyřlístek v Uherském Hradišti.

1. 7. Emocionální a sociální charakteristiky nadaných dětí

Emocionální složky a sociální složky osobnosti nadaných dětí by měly být v popředí výzkumu, jelikož k podávání dobrého výkonu u nadaných dětí i dětí průměrně nadaných, jsou potřeba další osobnostní předpoklady, ne pouze kognitivní. Literatura týkající se emočního a sociálního vývoje nadaných dětí je rozsáhlá většinou psaná ze subjektivního pohledu jednotlivých výzkumníků, stejně jako zastánců programů vytvořených ve prospěch nadaných dětí. Výsledkem je množství zajímavých, často kontroverzních výsledků. V dnešní době neexistuje jednoznačná shoda, zda se u rozumově nadaných dětí vyskytují ve větší míře sociální a emocionální problémy.

Na Slovensku byl proveden výzkum autorek Laznibatová, Mačišáková (2000), které neobjevily výraznější rozdíly v osobnostní sféře, dále sociální a emocionální oblasti mezi nadanými dětmi, které byly zařazeny do alternativního vzdělávacího procesu v porovnání s běžnou populací. Ovšem nadané děti mohou díky (nejen) velké odlišnosti v poznávání a v zájmech přesto trpět řadou specifických problémů ve zvýšené míře, než děti z běžné populace.

Bývá časté, že nadané děti mohou trpět určitou **asynchronitou** ve vývoji. Motorika může zaostávat za kognitivním vývojem. Autoři Brody a Benbow (1986) upozorňují na možnost zaostávání složky tělesné za kognitivní a tím pádem se může dítě dostat do emocionální úzkosti. Webb (1993) upozorňuje na další problém, který může nastat u nadaných dětí, a to **ve vztahu k vrstevníkům**, kde si hůře může hledat nadané dítě blízké přátele. Mohou uzavírat přátelství se staršími dětmi, které nejsou v jejich třídě, jelikož jsou jim kognitivně blíže, či se uzavřou do sebe a ostatní mohou mít pocit, že nemají o bližší přátelské vztahy zájem, je to ale často proto, že se jim po dřívějších zkušenostech nepodařilo vytvořit pevné vztahy mezi ostatními dětmi, či spolužáky. Také jejich kreativita může vadit jiným lidem, v hrách či ve výuce mají tendence vylepšovat a vnášet nové poznatky, které nemusí ostatní vnímat pozitivně. **Perfekcionismus** je další propast, do které tyto děti mohou spadnout. Výchova snoubící se s osobností těchto dětí může vést k nerealistickým

očekáváním sebe sama a svých výkonů. Schopnost vidět ideální výkon může v doprovodu emocí přivést žáky k nápadným projevům zmíněného perfecionismu – tedy vytváření nereálných očekávání od sebe samého a svých školních výkonů. Učitelé a samozřejmě i rodiče, u kterých by to mělo začít, by měli vést dítě k tomu, aby si stanovovali realistické cíle a byly schopné akceptovat vlastní chyby, jež by neměly být vnímány jako známka selhání, ale jako příležitost k růstu (Knotová, 2014). S tím může souviset **zvýšený sebekriticismus** (Millerová, 1995), který se projevuje, pokud tato očekávání, buď svá, či jiných lidí nenaplní. Pokud se jich týká tento problém, mají tendence si idealizovat očekávání výsledků a pokud nejsou emočně stabilní, citlivě se jich dotkne jakékoli nesplnění této mety. V příčině se to týká slabého sebehodnocení, často závislé na druhých. Vlastně se neustále vnitřně kritizují za to, že nedosahují zmíněného ideálu, který si sami stanovili. Někdy tyto okolnosti mohou vést až k **depresím**, které mohou pramenit uvědomování si z vlastních možností na jedné straně a na jakýchkoli omezeních (rodina, finanční situace, vzdělávací systém atd.) na straně druhé. Proto je důležitý na každé škole vhodný školní psycholog, který by měl tendence k těmto patologickým projevům včas objevit a zamezit.

2. INTELLIGENCE

Intelligence se stala v naší společnosti určitým symbolem úspěchu. Sehrává základní úlohu při otázkách nadání jedince. Tento pojem je zároveň tak abstraktní a každý jej vnímá subjektivně, že se názory na inteligenci liší člověk od člověka, výzkumník od výzkumníka, záleží, z jakého pohledu je brána.

Plháková (2003) uvádí ve své definici velmi obecně inteligenci jako individuální úroveň a kvalitu myšlenkových operací, která se projevuje při řešení různých druhů problémů, jejichž spektrum sahá od běžných každodenních úkonů, přes řešení nezvyklých praktických situací, až po vysoce teoretické abstraktní otázky. Intelligence se tedy vztahuje k úrovni kognitivních schopností, která se projevuje v nejrůznějších situacích.

Definicí intelligence je více, ale co bychom mohli tvrdit s jistotou, je fakt, že intelligence určuje naše schopnosti myslet. Myšlení probíhá prostřednictvím **induktivního** a **deduktivního** usuzování. Deduktivní usuzování je postup, při kterém se z předpokladů, pomocí určitých pravidel, dospívá k novému závěru. Induktivní usuzování se uplatňuje ve schopnosti nalézt obecné pravidlo, které by sedělo na jednotlivé případy, např. řešení matematických úloh formou číselných řad. Jednou z významných složek intelligence je řešení problémů. Fáze řešení problému jsou: *orientačně-analytická, strategicko-operační a synteticko-verifikační*. V první fázi člověk identifikuje potíže, uvědomí si, že daná situace pro něj znamená problém, který je třeba řešit. Ve druhé fázi využívá k tomuto řešení pojmů a zkušeností uložených v dlouhodobé paměti. Třetí fáze nastává, když přijímá nebo odmítá vybrané alternativy řešení. Hodnocení alternativ řešení může být subjektivně ovlivněno různými motivačními vlivy, emočními vlivy, případně funkční fixací-tedy zvykem (Sternberg, 2002).

2. 1. Modely intelligence

V průběhu teoretického studia intelligence, které se vyvíjí posledních sto let, vzniklo větší množství koncepcí abstraktní intelligence, které je možno roztrždit do šesti kategorií, jež jsou níže popsány.

2. 1. 1. Faktorové analytické modely inteligence

Jako průkopník tohoto modelu je brán Charles Spearman, který díky faktorové analýze došel k závěru, že inteligenci tvoří obecný faktor „g“ a specifické faktory. Obecný faktor se uplatňuje při řešení všech kognitivních úloh a problémových situací, zatímco vliv specifických faktorů závisí na konkrétním charakteru dané úlohy (Blatný a kol, 2010).

Teorii Charelese Spearmana se pokusil vyvrátit Louis Thurstone (Ruisel, 2000). Zdokonalil metodu faktorové analýzy a dospěl k závěru, že skóre v různých testech inteligence ovlivňuje sedm na sobě nezávislých primárních schopností – a to verbální porozumění, slovní plynulost, numerické počítání, prostorová vizualizace, paměť, percepční rychlost a induktivní usuzování (Blatný & Plháková, 2003). Ukázalo se však, že mezi výsledky měření těchto primárních schopností existují signifikantní korelace, které se daly vysvětlit všeobecným faktorem (Ruisel, 2004).

Další výzkumníci uvažovali o propojení zjištěných faktorů a jejich organizaci. Vznikly tak hierarchické modely, kde byly na vrcholu všeobecné schopnosti a specifické schopnostmi se nacházely v nižších úrovních. Nejznámější z těchto modelů vytvořil Raymond Cattell (1971). Už v r. 1940 Cattell zkusil sestavit „culture free“, později „culture fair“ testy nezávislé na konkrétních kulturních vlivech a školních dovednostech. Určil je k testování inteligence, kterou později nazval fluidní inteligencí. Dle jeho názoru se obecná inteligence skládá ze dvou faktorů – krystalizované a fluidní inteligence. Úroveň fluidní inteligence závisí na biologicky daných a vrozených dispozicích, a projevuje se jako schopnost získávat nové informace, propojovat dosavadní znalosti a vytvářet abstraktní poznatky. Využíváme ji při řešení neverbálních úloh a testů induktivního usuzování, např. v doplňování číselných či jiných řad. Krystalizovaná inteligence je více než fluidní inteligence ovlivněna prostředím a učením a zvyšuje se vědomostmi a zkušeností. Lze ji měřit např. zkouškami obecných i odborných znalostí či dovedností. Cattell předpokládal, že kromě těchto faktorů existuje ještě velké množství specifických schopností.

Ke kritikům těchto hierarchických typů uspořádání inteligence patřil Joy Paul Guilford (in Sternberg, 2002). Guilford popsal pět typů myšlenkových operací (poznávání, konvergentní a divergentní myšlení, paměť, hodnocení). Uvedené operace probíhají s materiálem, který má určitý obsah: figurální (smyslový), symbolický, sémantický obsah a

konativní. Operace s těmito obsahy vedou k produktům, které označil jako: jednotky, třídy, vztahy, systémy, transformace, implikace (Sternberg, 2002). Tento Guilfordův popis je v dnešní době do jisté míry brán jako artefakt.

Kritici tohoto přístupu považují faktory za psychologické konstrukty, jejichž obecná označení neinformují dostatečně o úrovni poznávacích procesů (zejména faktor g). Přesto se testy, kterými se měří inteligence a které jsou standardizované v našich podmínkách, často opírají o tyto modely intelektových schopností. I když se může jednat o docela zjednodušený způsob jak shrnout výkon jedince, lze s pomocí těchto měření relativně spolehlivým způsobem předvídat školní úspěch a studijní výsledky. V psychologické praxi se při měření inteligence nejčastěji hodnotí inteligence jako celek, pokud je třeba, tak i některé její dílčí aspekty (Konečná, 2010).

2. 1. 2. Kognitivní modely inteligence

V 60. letech ovlivnil přístup ke zkoumání inteligence rozvoj kognitivních – poznávacích modelů inteligence. Kognitivní psychologové se snaží objasnit podstatu inteligence z pohledů procesu zpracování informací, které probíhají při různých aktivitách intelektu. Řeší, jaké kognitivní procesy se uplatňují při vyplňování jednotlivých úloh v testech inteligence, jaká je přesnost a rychlost těchto procesů a jaké druhy mentálních reprezentací jsou při nich užity (Atkinson a kol., 1995).

Kognitivní přístupy existují ve třech proudech.

- Kognitivně – korelační přístup: průběh základních informačních procesů je zkoumán s pomocí úkolů řešených v laboratořích a výsledky se korelují s výkonem dosaženým v testech inteligence.
- Kognitivně – komponentový přístup: řeší se úlohy v inteligenčních testech a následně se zjišťují poznávací procesy a strategie, které se při řešení těchto úloh používají.
- Kognitivně – obsahový přístup: tento přístup zdůrazňuje úlohu konkrétních poznatků při inteligentním chování, zejména při expertní činnosti (Ruisel, 2000).

V 70. letech vytvořil Robert Sternberg komponentovou teorii inteligence (in Blatný & Plháková, 2003). Podle Sternberga jsou určité rozdíly v rychlosti a přesnosti, s jakou lidé provádějí transformaci senzorických vstupů do podoby mentálních reprezentací, převod jedné reprezentace na jinou nebo její změnu do motorické akce. Každá komponenta má tři měřitelné vlastnosti: obtížnost, trvání a pravděpodobnost uplatnění. V rámci této teorie rozlišuje tři druhy komponent – metakomponenty, výkonové komponenty a komponenty k získávání informací.

Metakomponenty, které jsou řídicími procesy – procesy vyššího řádu a řídí operace jiných komponent. Slouží k analýze problému, plánování a rozhodování řešení problému. Výkonnostní komponenty slouží metakomponentám, vykonávají jejich příkazy, uplatňují se při kódování vstupních informací problému, usuzování a srovnávání různých souvislostí daného problému a mapování správné odpovědi a aplikace. Komponenty k získávání znalostí – zajišťují učení se novým informacím, jak řešit problémy.

Teorie kognitivních komponent přispěla k rozklíčování řady poznávacích procesů. Ukázalo se však, že složitější úkoly nelze rozdělit na jednotlivé složky, lidé totiž při jejich řešení nepostupují lineárně. Navíc nebere v úvahu funkce inteligence v každodenním životě (Konečná, 2010).

2. 1. 3. Biologicko-fyziologické teorie inteligence

Tyto teorie si dávají za cíl zkoumat vztahy mezi biologickými strukturami a úrovní poznávacích schopností. Inteligence je v rámci tohoto přístupu chápána jako schopnost učit se, je dána geneticky a rozvíjí se v interakci s prostředím (Plháková, 1999). Nejznámější teorie celostního fungování mozku navrhl Donald Hebb v roce 1949, který rozlišil inteligenci na dvě části, první část je vnitřní, geneticky daný potenciál a inteligenci B, jejíž podstatou je fungování mozku, toto se průběžně vyvíjí.

Podle Alexandra Luriji zahrnuje mozek tři hlavní části: jednotka aktivity obsahující mozkový kmen a střední mozek, jednotka senzorického vstupu tvořená spánkovými, temenními a týlními laloky a jednotka frontální kůry, která se podílí na organizaci a plánování činností (Ruisel, 2000).

V roce 1992 publikoval Haier se svými spolupracovníky výzkum, který potvrzoval jejich zjištění, že vyšší inteligence souvisí s nižší mírou metabolismu glukózy v průběhu úloh zaměřených na řešení problému (in Sternberg, 2002).

Biologické teorie jsou nekomplikované a zjednodušeně vidí inteligenci jako biologický jev. Přímé studium mozku se jeví jako výhodnější a snazší, než usuzovat činnost inteligence z chování. Ovšem výzkumy jsou zatím často nesrozumitelné a málo soudržné.

2. 1. 4. Kontextové přístupy ke studiu inteligence

Představitelé tohoto vývoje se hlásí k odkazu ruského psychologa Lva S. Vygotského (1896-1934). Také Ceciho bioekologický model inteligence spadá do tohoto přístupu. Předpokládají, že intelektový vývoj probíhá rozdílně odlišně v historických, kulturních a přírodních kontextech (Konečná, 2010).

Podle Vygotského se sofistikované myšlení jedince vyvíjí na základě interakce s druhými lidmi při řešení poznávacích úloh, např. dospělí pomáhají sestavovat dětem obrázky z kostek, pomáhají jim spočítat, kolikrát se ještě vyspí, než budou Vánoce atd. Dítě by bez pomoci dospělých řadu problémů nedovedlo vyřešit, ale s rodičovskou podporou dělá pokroky. Tyto úkoly spadají do oblasti, kterou Vygotskij označil jako *zónu proximálního vývoje*. Je to sféra aktivit, jejíž obtížnost jemně přesahuje současnou úroveň autonomního fungování dítěte (Blatný a kol, 2010). Toto funguje i u dospělých, lidé se běžně radí s dospělými, jak řešit problémy – s rodiči či kamarádkami, jak vychovávat děti, s partnerem, jak opravit auto, či aby mu pomohl vyluštit křížovku, cizí lidi na ulici požádat o radu, jak se dostat na určité místo apod. Mnozí zastánci těchto přístupů mají pocit, že obsah testů inteligence může znevýhodňovat společenské menšiny. Mezi testy, které by nebyly ovlivněny kulturou či sociálním zázemím nebo školním vzděláním patří Cattellovy culture free testy, či culture fair, které by měly být známé všem lidem nezávisle na jejich sociálním zázemí (Konečná, 2010).

2. 1. 5. Systémové modely inteligence

Tyto modely inteligence se snaží brát v potaz působení procesů zpracovávání informací, kulturního kontextu dané osobnosti i některé její vlastnosti. Nejvíce tento přístup reprezentují dvě koncepce, Gardnerova typologie mnohočetné inteligence a triarchická teorie Roberta Sternberga.

Gardnerova typologie

Myšlenku, že inteligence je soubor více jednotlivých, do jisté míry propojených schopností, rozpracoval Howard Gardner. Podle něj má každý jedinec 7 + 2 typy inteligence (v roce 1999 byl přidán osmý a devátý typ). Devět typů inteligence a jim odpovídající druhy nadání jsou shrnuty v následující tabulce (Havigerová, 2011):

Tab. 1: Gardnerova typologie inteligence

<i>Logicko matematická inteligence</i>	Chápání číselných symbolů, porozumění znaků, logika, abstrakce
<i>Jazyková (lingvistická) inteligence</i>	Struktura, ovládání jazyka, vyjadřování (v současném vzdělávacím systému tvoří 80% šance na školní úspěch!)
<i>Prostorová inteligence</i>	Schopnost produkce představ, vybavování si vizuálních stránek světa i bez přítomnosti podnětu
<i>Tělově pohybová (kinestetická) inteligence</i>	Jemná motorika - kreslení, skládání apod., hrubá motorika - schopnost ovládat koordinaci celého těla
<i>Hudební inteligence</i>	Schopnost zvládat rytmus, melodii, tóny, intonaci
<i>Intrapersonální inteligence</i>	Schopnost zkoumat vlastní pocity, uvědomění vlastního Já
<i>Interpersonální inteligence</i>	Schopnost rozlišovat nálady, pocity, chování druhých lidí, schopnost působit a vést druhé
<i>Přírodovědná (osmá) inteligence</i>	Porozumění, třídění, rozpoznávání rostlin, zvířat, neživých objektů a vnímání jejich vztahů s prostředím
<i>Existenciální inteligence</i>	Zkoumání základních otázek lidské existence (smysl života, smrt, původ člověka atd.)

Gardner byl pro tento přístup kritizován hlavně z důvodu nezávislosti jednotlivých typů inteligence, teorie je založena na případových studiích, ne na experimentech (Konečná, 2010).

Sternbergova teorie inteligence

Robert Sternberg od poloviny 80. let do 90 let rozšiřoval svůj názor na podstatu inteligence a formuje triarchickou teorii inteligence. Sternbergova teorie inteligence zdůrazňuje vztah rozumových schopností k vnějšímu a vnitřnímu světu jedince a jeho zkušenostem (Ruisel, 2000). Součástí lidského myšlení jsou tři druhy procesů zpracovávání informací – metakomponenty, provádějící komponenty a komponenty pro získávání nových vlastností. Převahou některé ze tří složek jsou dány typy inteligence, respektive myšlení. Inteligence plní tři funkce – adaptaci jako schopnost měnit sebe k požadavkům prostředí, přetváření prostředí jako schopnost měnit okolí dle svých představ, schopnost vybrat si nové pokud původní člověk nemůže změnit tak, jako by mu vyhovovalo nebo se mu přizpůsobit (Konečná, 2010). Schopnost řešit určitý problém ovlivňuje míra zkušeností. Sternberg klade důraz nejvíce na tyto dvě úrovně zkušenosti: vyrovnávání se s novostí situace a automatizaci zpracování informace. Čím více nabyl člověk zkušeností, tím automatizovanější se stávají úkony se zkušeností spojené, v případě dlouhodobé zkušenosti pak není potřeba vědomého úsilí. Na rozvoj zkušeností má přitom zásadní vliv prostředí (Atkinson a kol., 1995).

Podle amerického psychologa Stephen J. Ceciho je inteligence souhrn vědomostí jedince, prostředí, v níž se osoba nachází a jeho vnitřní motivace (Atkinson a kol., 1995).

2. 1. 6. Vývojové teorie inteligence

K nejvlivnějším teoriím patří teorie Jena Piageta, Lva Vygotského. Piaget rozdělil inteligenci na psychologickou a genetickou.

Teorie J. Piageta

Svou teorii publikoval v roce 1954. Myšlenkové operace jsou podle J. Piageta zvnitřněné činnosti, které tvoří systém, a ten je podřízený určitým pravidlům. Poznávací schémata jsou tvořena vzájemně provázanými vztahy prvků systému, které jsou v rovnováze.

Pomocí těchto schémat člověk přijímá podněty z prostředí a zároveň na ně sám působí a reaguje. Základními procesy umožňujícími dosáhnout rovnováhy - ekvibrace v poznávacích schématech jsou *asimilace* a *akomodace* (Piaget, 1999). *Asimilace* je zařazování a integrování nových předmětů a prvků do schémat. *Akomodace* spočívá v rozvíjení a přetváření struktury schématu tak, aby bylo možné zařadit nový předmět. Piaget předpokládal existenci dvou druhů inteligence, které se prolínají: funkce a struktury. Inteligence by měla směřovat k rovnováze se svým okolím. Rovnováhu je možné dosáhnout buď asimilací prvků z prostředí do poznávacích struktur, nebo akomodací nových poznávacích struktur (Ruisel, 2010).

Dále rozdělil vývojová stadia myšlení člověka do pěti etap (Piaget, 1999; Blatný a kol, 2010):

1. Stádium senzomotorické: trvá přibližně od narození do 2. roku života, dítě si nedokáže zpřítomnit předměty (neexistují, pokud je nevidí). Formují se motorické schopnosti, senzomotorická činnost vede k praktickému uspokojení a operací s předměty, díky tomu dítě začíná chápat zásadu stálosti předmětů
2. Symbolické období: 2. až 4. rok, souvisí s nástupem řeči. Objevuje se schopnost představit si předmět, nebo jev prostřednictvím řeči. Hlavním znakem tohoto období je centralismus – vše je zaměřeno na vlastní tělo, dochází k vývoji řeči a kresby
3. Stádium předoperační: 2/3 až 6/7 let, dítě si zdokonaluje jazykové schopnosti a mentální představivost. Rozvíjí schopnost klasifikace - třídění a inkluze - zahrnutí prvku do třídy prvků, abstrakce atd. Myšlenkové operace kladou požadavky na úroveň poznávacích schopností a neobjevují se najednou. Svět je takový, jaké ho dítě vnímá (fenomenismus) a jeho myšlení je zaměřeno na jeden aspekt jevu či předmětu (egocentrismus)
4. Stádium konkrétních operací: 7/8 až 11/12 let, dítě se již nesoustředí na jeden aspekt předmětu či jevu, ale vnímá jej ve více souvislostech – decentralizace, vyvíjejí se důležité zásady pro logické myšlení, jako jsou znalosti zachovávání hmoty, objemu, váhy, koordinace, zařazování apod.
5. Stádium formálních operací: od 12 let, v tomto období je dítě schopno zobecnění informací a dokáže tvořit hypotézy. Je schopno používat abstraktní pojmy

Teorie Lva Vygotského:

Vygotskij předpokládal, že člověk žije v organizovaném sociálním prostředí, které je ovlivněno interakcemi s druhými lidmi. Interakce, při níž dospělí pomáhají řešit dětem kognitivní úlohy, probíhají prakticky celé mládí, od dětství. Dětem pomáhají nejen rodiče, ale i učitelé, trenéři a podobně. Děti si tyto aktivity postupně zvnitřňují. Mezi dospělými tyto interakce probíhají podobně (Blatný a kol, 2010).

2.2. Intelligence a osobnost

Tato práce se týká sebehodnocení rozumově nadaných dětí, sebehodnocení představuje významnou osobnostní charakteristiku. V současné době panuje shoda v tom, že intelligence je součástí osobnosti člověka. Již Wechsler vnímal inteligenci jako jeden z projevů osobnosti. Dle něj motivační faktory společně s inteligencí podmiňují výkon v inteligenčních testech (Ruisel, 2000).

Otevřenost vůči zkušenosti se projevuje živou a výraznou fantazií, hlubokým prožíváním, flexibilitou v chování, intelektovou zvědavostí a netradičním přístupem k životu a životním stylem (Paulík, 2010). Souvisí s výkony v tréninku nebo výcviku. Lidé s vyšším skóre mají pozitivní vztah k získávání nových dovedností a učení se novým poznatkům. Na základě těchto zjištění lze předpokládat, že podle jisté míry otevřenosti vůči nové zkušenosti můžeme identifikovat jedince, kteří mají předpoklady uspět v určitých programech, či testech a využít tyto dovednosti (Blatný a kol, 2010). Ackerman a Heggestad (1997) prokázali, ve srovnání s dalšími škálami Big five, nejsilnější vztah mezi tímto rysem osobnosti a obecnou inteligencí.

3. SEBEHODNOCENÍ A SELF

Sebehodnocení se vztahuje k problematice sebesystému (self-systém). Jedna z nejčastějších oblastí, které u nadaných dětí lze zkoumat, je jejich koncept self.

V Rogersově teorii osobnosti má podstatné místo pojem *self-koncept*, jenž zahrnuje koncepte já, sebepojetí a sebehodnocení (Rogers 1995). Sebepojetí, které chápeme jako součást konceptu self, lze chápat jakožto postoj k sobě. Pojem self a sebehodnocení používáme i v naší práci. V nejširším smyslu znamená vědomí o svém bytí (Cakirpaloglu, 2012).

3. 1. Obsah self

Self se utváří v interakci člověka s jeho sociálním prostředím. Konkrétní obsah je pro každého jedince jiný. Přesto je možné vysledovat obsahové stránky sebepojetí, které jsou lidem společné. Vývojově je obsah self charakterizován postupným narůstáním informací o sobě, ať už na základě úsudku v průběhu pozorování vlastních činností, duševních procesů a stavů. Děti ranného věku používají jako prostředky sebepopisu vlastní činnosti, významné osoby ze svého okolí a postoje, u adolescentů se základní prvky sebepopisu objevují fyzické rysy, sebehodnocení a demografické charakteristiky (in Blatný, 2010).

3. 2. Struktura self

Self se sestává dle Rogerse ze subjektivního a sociálního sebevědomí. Toto Rogersovo tvrzení je v souladu s Jamesovým rozlišením objektivního „Mě“ a subjektivního „Já“

Objektivní self: vyrůstá z individuální zkušenosti s lidskou situací jako takovou a vyjadřuje interakční povahu osobnosti.

Subjektivní self: představuje nejosobnější – intimní aspekt osobnosti, vlastní totožnosti. Oba aspekty self se navzájem ovlivňují, čímž vzniká koncept self. Self koncept je relativně stálá, hodnotící představa o sobě. Jeho kognitivní povaha vyjadřuje realistické vědění o tom, kdo jsem (Cakirpaloglu, 2012).

3. 3. Emoční složka Self

Tato složka vyjadřuje sebeúctu – self-esteem. Onen aspekt hodnotí základní dimenzi - zda jsem špatný, či dobrý (Cakirpaloglu, 2012). Sebepojetí není totiž jen souhrn představ o sobě, je v něm vyjádřen vztah k sobě, který je charakterizovaný emočními prožitky Já. Označuje se takovými termíny, jako sebeúcta, sebehodnocení, sebevědomí, sebedůvěra apod. (Blatný, 2010). Sebevědomí je velmi populární pojem v současné době i v naší kultuře a je brán jako velmi důležitou podmínkou štěstí, výkonnosti a duševního zdraví. Jeho opak – tedy pocity méněcennosti, jsou brány jako jádro psychopatologické terminologie a mohou zavdat příčině spousty psychických obtíží (Říčan, 2010). Obecně je považováno, že je ve výchově nutné podporovat sebevědomí dítěte, proto je v této práci kapitola věnovaná tomuto tématu.

3. 4. Zdroje self

Sebepojetí je produktem sociálního učení v procesu interakce osoba – svět. Sebehodnocení jako jeden z aspektů je chápáno jako výsledek sociálního srovnávání a sebesuzozování na základě porovnávání vlastní činnosti (in Blatný, 2010). Pro vytváření sebehodnotících měřítek a výsledný emoční vztah k sobě, je významné především posílení z prostředí, zvláště pak od významných druhých lidí kolem jedince.

Základy kritérií, dle kterých se dítě hodnotí, jsou položeny v dětství, možná již v prenatalním stádiu a jsou utvářeny rodiči, osobami, které se podílí na výchově, či jinak významnými osobami, které se vyskytují kolem dítěte a jsou jeho blízkými osobami. Těsný vztah mezi sebehodnocením a rodičovskou oporou dokumentuje řada vývojových studií, dle nichž rodičovská opora patří až do rané adolescence k nejsilnějším ukazatelům sebehodnocení. S postupujícím vývojem se uplatňuje čím dál více vliv vrstevníků, který je na počátku adolescence srovnatelný s rodičovskou oporou (Harter, 1996).

Vnější hodnocení jsou postupem času zvnitřněna a stávají se součástí sebepojetí. Higgins v roce 1991 dospěl k názoru, že významná změna u dětí se pohybuje mezi devátým až

jedenáctým rokem, kdy dochází k onomu zvnitřnění. Ve fázi identifikace přijímají děti hodnocení druhých jako standardy pro hodnocení vlastního chování. Higgins dále rozpracoval oblasti sebehodnocení, které v psychologii patří mezi tradiční témata, a to jsou koncepty:

- a) *ideální Já*: zahrnuje atributy, které by člověk rád v ideálním případě měl
- b) *aktuální Já*: prezentace vlastností a dovedností, které se člověk domnívá, že má
- c) *požadované Já*: atributy, které od sebe jedinec požaduje, kterými by měl oplývat (daná očekávání ohledně úkolů, odpovědností, povinností apod.)

Nerovnováha mezi aktuálním Já a ideálním Já se projevuje v absenci pozitivních závěrů o sobě a je spojena s emocemi, které jsou depresivně laděny, tedy smutek, zklamání, pocity marnosti. Diskrepance, tedy rozpor mezi aktuálním a vyžadovaným já jsou stavy agitovanosti spojené s pocity ohrožení, znepokojení, úzkosti, napětí. Přínosem těchto zjištění je, že umožňují rozlišit více podrobně a diagnostikovat poruchy sebepojetí, které byly dosud globálně označovány jako negativní sebehodnocení, resp. negativní sebepojetí (Blatný, 2010).

Dalším zdrojem sebehodnocení je oblast duševní pohody. (well-being). Osobní pohoda je pouze omezeně závislá na působení vnějších událostí a na objektivních podmínkách, v nichž se lidé nacházejí. Významnou roli v subjektivním prožívání hraje pozitivní, či negativní afektivita (in Slezáčková, 2012). Pozitivní a negativní afektivita jsou na sobě navzájem nezávislé a souvisejí s odlišnými temperamentovými rysy. Negativní emoce jsou spojeny s neuroticismem a pozitivní emoce jsou spojeny s extravertizací. Extraverti a emočně stabilní osoby jsou spokojenější se životem, než introverti a neurotici. Z dlouhodobějšího hlediska jsou temperamentové rysy dokonce spolehlivějším ukazatelem spokojenosti, než objektivní životní události. Každý člověk má určitou, běžnou rovnovážnou hladinu subjektivní pohody, která je ovlivňována emočními, temperamentovými charakteristikami osobnosti. Vnější události, ať pozitivní, tak negativní, mohou způsobit změny v úrovni subjektivní pohody pouze tehdy, pokud se vymykají běžné životní zkušenosti a svou intenzitou překročí adaptační hranice člověka. Po jejich odeznění se subjektivní pohoda vrací na svou úroveň, podmíněnou osobností výbavou. Subjektivní pohoda ovlivňuje životní náhled na přítomnost, rozhled do budoucnosti i posuzování minulosti. Seidlitz a Deiner v roce 1993 (in Blatný, 2010) zkoumali paměť na pozitivní a negativní životní

události. Zjistili, že šťastní lidé si vybavují z minulosti více pozitivních zážitků a životních událostí, než lidé nešťastní a také se více liší v interpretaci minulých prožitků, tedy je interpretují pozitivněji. Výzkum prokázal ještě jednu závěr, a to, že při hodnocení minulosti se více uplatňuje míra subjektivní spokojenosti ve smyslu průměrné úrovně pozitivních a negativních emocí v dlouhodobé perspektivě než aktuální emoční stav.

3. 5. Sebehodnocení rozumově nadaných dětí

Do oblastí výzkumu při zájmu o sebehodnocení rozumově nadaných dětí spadá vzdělávací prostředí, rodina, sociální vztahy těchto dětí, pocity odlišnosti (Konečná, 2010).

Na závěr je popsána kapitola podpory self u rozumově nadaných dětí, která se může vztahovat i na děti průměrně nadané, jako doporučení pro rodiče, vychovatele, či ostatní, kteří přichází s těmito dětmi do bližšího styku.

3. 5. 1. Vzdělávací prostředí u rozumově nadaných dětí

Co se týče *vzdělávacího prostředí*, je pro sebehodnocení obzvláště dobré, pokud je dítě zařazeno do určitého stupně speciálního vzdělávání pro nadané. Modely tohoto speciálního vzdělávání byly vypsány v kapitole Vzdělávání nadaných dětí.

3. 5. 2. Rodina u rozumově nadaných dětí

Rodina je základ pro to, aby se nadání dítěte rozvíjelo zdravým způsobem a taky, jak je zmíněno výše, základ pro utváření sebehodnocení dítěte, proto je v této části práce věnována této kapitole největší část.

V České Republice provedl David Heider (2008) výzkum, který se zabýval rodinnými podmínkami rozumově nadaných dětí a byl zaměřen na to, zda se v rodinné historii vyskytují jedinci s nadprůměrnými schopnostmi v nějakém oboru. Ze 137 relevantních odpovědí vyšlo, že téměř polovina respondentů (44,3 %) v jejich rodině zaznamenala výskyt nadaných jedinců, naproti tomu 12,1 % tento jev odmítlo. Lze tedy přepokládat, že nadané děti pocházejí častěji z rodin, kde se již nadání v určité podobě vyskytlo, zároveň

nelze tento jev s jistotou přisoudit jen biologickým nebo jen sociálním souvislostem (Heider, 2008). Také styl výchovy je určující pro vývoj rozumového nadání dítěte.

Slovo „styl“ je obecně užíváno k označení určitého stálého a uceleného způsobu provádění lidské činnosti (v umění, ve sportu). V každém stylu najdeme základní jednotící prvky a ideje. Je tomu tak i ve výchovných stylech. V psychologické a pedagogické literatuře se setkáme s výčtem a popisem různých výchovných stylů vycházejících z vnějších znaků rodiči uplatňované výchovné praxe (Hintnaus, 1998).

„Rodiny jako jiné formální a neformální skupiny je možné rozlišit na autoritativní, liberální a demokratické. Analytici rodin se shodují v tom, že v rodinách má být jasná hierarchie moci, rozdělení kompetencí a rolí“ (Hintnaus, 1998, str. 26).

Výchovnými styly se u nás nejvíce zabývá profesor Jan Čáp (1996). Rozlišuje tři základní typy výchovného přístupu k dítěti:

- Autokratický styl výchovy: rodič, či vychovatel hodně rozkazuje, zakazuje a trestá. Klade podmínky pro dosažení něčeho žádoucího, např. pochvaly. Málo respektuje přání dítěte. Má vyšší práva, než děti. Není empatický, nemá porozumění. Málo příležitostí k samostatnému jednání.
- Liberální styl výchovy: vyznačuje se slabým vedením a řízením. Klade nízké požadavky výchovy, nekontroluje plnění. Děti vycítí lhostejnost nebo nejistotu a nerozhodnost a mohou rodiče přestat respektovat.
- Sociálně integrační styl výchovy: rodič, či vychovatel má celkem jasno o cílech svého výchovného působení, avšak respektuje osobnost dětí, podporuje iniciativu a vlastních sil užívá ve prospěch druhých a ne proti nim. Projevuje důvěru v děti.

H. Stierlin (německý pedopsychiatr zabývající se rodinnou terapií) (in Hintnaus, 1998) hodnotí výchovný styl v rodinách podle toho, jakou míru autority rodiče uplatňují a jakou mají empatii k dítěti. Podle něj nadměrná výchovná ctižádost potlačuje empatii k dítěti. Také vede na cestu autokratické výchovy.

Je nutno rozlišit:

1. Základní orientace výchovného cíle

jež jsou buď:

- zaměřené k potřebám dětství: ochrana, empatie, tolerance, permise, čekání na zralost, nenáročnost, svoboda dítěti

nebo

- pro životní uplatnění: náročnost, výkonnost, otužování vůči stresorům, plánovitost, cílevědomost

2. Základní orientace výchovných metod

jež jsou buď:

- stimulující: povzbuzení, pochvala, odměna, soutěž, iniciativa dítěte, svoboda, samostatnost, odpovědnost za sebe

nebo

- vynucující: pravidla, řády, režim, kontrola, tresty, kázeň, autorita, podřízení se, odpovědnost autoritě rodičů (Hintnaus, 1998).

Existují jisté faktory, které ovlivňují reakce rodičů na nadání jejich potomka (in Hrnčářová, 2006). Mezi ně patří:

1. Pořadí narození dítěte – již Galton došel ve svých studiích k závěrům, ve kterých upozorňoval, že jako nadaní bývají nejčastěji identifikováni prvorozené děti (in Sawyer, 2012)
2. Hodnoty a zájmy rodičů - na nadání dítěte mají hodnoty, které jsou preferovány v rodině, velký vliv. Pro dítě je mnohem přirozenější a jednodušší věnovat se činnosti, kterou oceňují i rodiče a dokáží dítěti zajistit vhodného učitele či učební materiály apod.
3. Rodiče, jež kladou na vzdělání silný vliv – to samozřejmě dítě povzbuzuje vyšším výkonům, ovšem je riziko, že se mohou po dítěti požadovat až příliš a pokud jeho výkon není dle jejich představ, tak své zklamání široce komentují. Tyto situace potom mohou vést u dětí ke sklonům k perfekcionismu, neurotizaci a zvýšené citlivosti (Hříbková, 2009).

Byl popsán jeden zajímavý fenomén, jenž se může vyskytovat v rodinách, ze kterých nadaní pocházejí. Jako první popisuje „stage mother“ nebo u otců „Little League father“. Tito rodiče mohou být až posedlí rozvíjením nadání u dítěte, i když o to nemusí samotné dítě stát. Většinou se to týká jejich vlastních pocitů méněcennosti z dětství, které si chtějí kompenzovat na svých dětech. Opačným extrémem výchovný přístup typu „Dělej, co uznáš za vhodné, pokud tě to povede k tomu, abys byl šťastný“. Rodiče tohoto typu jsou většinou „příliš zaneprázdnění“, nechávají mu velkou svobodu, se kterou si neumí poradit, nemají stanovené hranice a starají u dítěte pouze jen o to základní, jako je jeho zabezpečení a zdraví (Bornstein, 2008).

3. 5. 3. Sociální vztahy u rozumovĚ nadaných dětí

Nadané děti nežijí izolovaně, chodí do školky, do školy, jsou členy různých sociálních skupin, rodinou počínaje, a různými zájmovými kroužky a partami konče. Frekventovaným okruhem problémů mohou být tedy tyto problémy v sociálních vztazích (Havigerová, 2011). Nadané dítě může zaujímat ve skupině často extrémní pozici, a to buď leadra třídy či outsidera. Pozice outsidera je vyjádřena okrajovým postavením ve skupině a izolací takového jedince. K izolaci může vést nízká sebedůvěra, výrazně odlišné zájmy, komunikační obtíže, a další. Vzhledem k tomu, že tito jedinci mají sklony k introverzi, okrajová pozice může některým osobnostem i vyhovovat. Intelektově nadaní často vyhledávají kontakty se staršími žáky, a dospělými lidmi, čímž se stávají více zvláštní pro stejně věkovou skupinu. Pokud dítě nemá možnost tyto vztahy navázat, může se ocitnout ve skutečně velké sociální izolaci (Hříbková, 2009). Přesto existují výzkumy, které nezaznamenaly žádné signifikantní rozdíly mezi nadanými a vysoce výkonnými dětmi a jejich vztahy s vrstevníky, např. Bainová a Bellová. Rimmová v roce 2002 uvedla studii, ve které zjistila, že by nebyly nadané děti méně populární, než jejich vrstevníci. Cituje několik studií, které zjistili, že nadané děti v tomto věku nebyly méně oblíbené, ba naopak, byly oblíbenější, než jejich vrstevníci. Dále Rimmová poznamenává, že tato úroveň oblíbenosti v adolescenci mizí. Navíc, přestože nadané děti vykazují silné vztahy s vrstevníky, referují často o svých pocitech odlišnosti. Dále se zmiňuje o mezipohlavních rozdílech týkajících se popularity. Nadané dívky byly nejméně oblíbené až za nadanými i nenadanými chlapci a dívkami (in Konečná, 2010). To může souviset s fenoménem tzv „double messages“, což znamená, že na jedné straně přijímají známky obdivu a současně vnímají závist a žárlivost

od ostatních (in Hříbková, 2009). Lanzibatová a Mačišáková v roce 2000 zkoumaly sociální vztahy ve speciálních třídách škol pro nadané děti v Bratislavě. Výsledky přinesly uspokojivé poznatky o tom, jak je výhodné pěstovat na školách speciální třídy pro nadané i ze sociálního pohledu, jelikož děti mají lepší možnosti komunikovat s vrstevníky podobných zájmů, což přispívá ke snadnějšímu sociálnímu začlenění do kolektivu a následné vyšší soudržnosti v těchto třídách. Lze vidět, že pokud se jedná o sociální kompetence nadaných, jsou velmi různorodá skupina, a je zřejmé, že tyto kompetence jsou provázané s dalšími aspekty a faktory jako je sebepojetí, stupeň nadání, oblast nadání (např. sportovní nadání je spíše spojováno s pozicí lídra, než outsidera), či další osobnostní charakteristiky, např. extraverte (in Konečná, 2010).

3. 5. 4. Pocity odlišnosti

Určitá část může mít problémy s odlišností od svých vrstevníků. Tyto pocity jsou provázané s problémy s neadekvátním sebeobrazem, podceňováním, nedostatkem sebedůvěry. R. Hoge a R. McSheffrey v roce 1991 zkoumali sebepojetí u 280 žáků ze čtvrtých až osmých tříd, kteří byli většinou účastníky vzdělávacího programu pro nadané. Zjistili, že řada komponent sebepojetí (školní, fyzické, sociální atd.) je relativně nezávislá a že v těsném korelačním vztahu je zejména sociální komponenta sebepojetí a sebehodnocení. Ukázalo se rovněž, že nadané děti déle než jejich vrstevníci fixují vnější hodnocení, které se stává základem pro utváření sebepojetí. Z tohoto výzkumu usuzují, že vznik a utváření sebehodnocení u nich pravděpodobně probíhá pomaleji. Školní komponenta sebepojetí byla součástí celkového vědomí zejména u dívek. Takováto struktura nebyla zjištěna u dětí z běžných tříd. Pocity odlišnosti mohou vzniknout také díky jiným zájmům a znalostem a dovednostem, což může vést k postupnému odcizení jedinců z vrstevnických skupin a také někdy i od rodičů. Někteří nadaní si uvědomují nereálnost možnosti skloubení vlastních schopností a nadání, tendencí být akceptován a být pozitivně přijat vrstevníky (Knotová, 2014). Negativní zpětná vazba, kterou dlouhodobě dostávají od ostatních, má dopad na jejich sebehodnocení a vznik neadekvátního sebeobrazu. Pocity odlišnosti mohou být způsobeny také zvýšenou přecitlivělostí a vnímavostí nadaných dětí. Díky těmto vlastnostem vnímají i malé, nepatrné změny ve svém okolí na svoji osobu a mohou si je vykládat negativně, či jim

může tato přemíra podnětů způsobovat úzkost, či snižovat sebehodnocení (Walker, 1991). Intervence by měla zasahovat do školního, i do rodinného prostředí. Jejím obsahem může být doporučení rodičům, aby refleктоvali svůj výchovný styl, či i životní styl s návrhem změn, které mají vést zejména k větší akceptaci zájmů nadaného dítěte a jeho zařazení do různých programů, které jsou zaměřeny na sebepoznání, práci se třídou jako se sociální skupinou, aby se upravily sociální vztahy (Hříbková, 2009).

3. 5. 5. Podpora sebehodnocení u dětí

„To nejdůležitější, co můžeš svým dětem dát, mnohem důležitější, než cokoli materiálního, je pocit sebedůvěry“ (Bernerová, Savary, 1998, str. 8).

Budování sebedůvěry je především záležitostí lásky, láskyplné ovzduší potřebuje každý člověk. Nikdo nemůže zůstat dlouho zůstat zdravý, aniž by nebyl milován, proto je důležité v dětech pěstovat pocit zdravého sebehodnocení již od prenatálního stádia. Budování sebehodnocení je zdoluhavý proces, a trpělivost a vytrvalost jsou klíčem a zásadní vlastnosti, které by měli mít rodiče, učitelé, terapeuti a všichni dospělí, kteří se o děti starají. Děti mají v sobě vrozenou touhu být milován, vážen a uznáván, a na druhé straně milovat druhé, vážit si jich a projevovat jim uznání (Bernerová, Savary, 1998). Sebedůvěra je spojena s pocitem kontroly a možnosti ovlivňovat svůj život. Člověk, který má nízkou sebedůvěru, podceňuje svoje možnosti a setrvává v pasivnější roli déle, než je mu příjemné a než je nutné (Sedláčková, 2009).

Budování vztahů: pokud chceme děti naučit zdravé sebedůvěře, je nutné s nimi navázat autentické vztahy, které jsou plné lásky a upřímnosti. Je nutné jim naslouchat, nesoudit a nehodnotit jejich jednání. Nezaújaté naslouchání je důkazem toho, že jich vážíme a jejich citů. Také je důležité vzájemné sdílení, tedy aby každá strana byla posluchačem a zároveň tím, kdo naslouchá. Autenticita je další, velmi významná oblast pro budování zdravých vztahů. To tedy znamená být a zůstat ve vztahu sám sebou. Jakoukoli neupřímnost, či přetvářku děti velmi rychle vycítí. Pokud k tomu dojde, důvěra je nabourána (Berneyová, Savary, 1998).

Negativní city: děti všeobecně a s nízkou sebedůvěrou zvláště mají sklony si myslet, že právě ony jsou příčinou negativních pocitů svých rodičů a učitelů. Pokud se dospělý zlobí, či má strach z něčeho, co s dítětem nesouvisí, měl by mu to vysvětlit. Důvěra k dětem je významným faktorem v budování jejich sebedůvěry. Vzájemná důvěra přirozeně roste, pokud jsou oba ve vztahu k sobě upřímní, a když dávají najevo své skutečné emoce (Koťátková, 2008).

Prožitky úspěchu: je vhodné zdůrazňovat dovednosti, ve kterých se dítě zlepšilo. Je dobré dbát na detaily. Aby se zabránilo perfekcionismu ze stran dětí, je vhodné mít na ně reálné požadavky (Knotová, 2010).

Svoboda volby: ta umožňuje, aby děti udělaly při zvyšování sebedůvěry pokrok, přináší jim pocit, že řídí svůj život samy a že jsou za sebe do určité míry zodpovědné samy. Důležité je se s nimi občas radit např. při tom, kam na výlet a podobně. Ve vztahu k dětem je dobré být vnímavý k nenápadným signálům, které vysílají (Mathieu, 2007).

Zvládnutí silných emocí: je velmi vhodné pro rozvoj chápání sebe sama umět dát najevo nejen pozitivní emoce, ale i negativní, např. vztek. Nezáleží na tom, zda jsou emoce správné, či nesprávné. Podstatné je, že tyto emoce jsou součástí dětí. Pokud se dospělí k emocím staví tak, že je popírají nebo říkají, že jim nesmí podléhat, popírají tím část jejich identity. Spíše je vhodné si negativní emoce naučit příliš nepřipouštět, získávat k nim odstup, či určitý nadhled. Další oblast, která spadá do zvládnutí emocí, je přijímání toho, co je nežádoucí, brání dítěte takového, jaké je (Berneová, Savary, 1998).

Pozitivní přístup k sobě: pokud člověk nemá pozitivní postoj k sobě samému, horko těžko jej bude učit jiné. Proto je zásadní pro rozvoj zdravého sebevědomí dětí, aby toto sebehodnocení v sobě budoval každý člověk zvláště, potom bude pro dítě navíc vhodným vzorem.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Naším výzkumným záměrem bylo studium rozdílů v úrovni sebehodnocení dle Fittse a Warrena u nadprůměrně rozumově nadaných dětí a průměrně rozumově nadaných dětí staršího školního věku. Výzkumy na toto téma jsme již uvedli v předchozí, teoretické části. Naší snahou bylo zjistit, zda nadprůměrně intelektově nadané děti mohou mít problémy se sebevědomím.

Emoční složka self, kterou nazýváme sebehodnocení, je neoddělitelná část jejího kognitivního obsahu a struktury. Již z názvu vyplývá, že se jedná o hodnotící složku (jsem dobrý, či špatný). Značí i subjektivní pocit vlastní spokojenosti a proto si dovolíme tvrdit, že se jedná o nejdůležitější složku našeho já. Významným zdrojem sebehodnocení jsou vazby a vztahy s nejbližšími lidmi, tedy s rodiči či vychovateli, zpětné reakce okolí na danou osobu, např. od učitelů či vrstevníků a kulturní kontext, ve kterém se jedinec pohybuje.

V našem výzkumu se jedná o to, zda má vliv inteligence na sebehodnocení jedince, v našem případě na žáky staršího školního věku. Inteligenci vyjadřujeme koeficientem IQ a vycházíme z Cattelova rozdělení základní inteligence na fluidní a krystalizovanou, z něhož vychází i inteligenční test I-S-T 2000 R, který byl použit při testování. Další test, pomocí kterého jsme měřili sebehodnocení, byl test Tennessee Self Concept Scale: 2, který měří různé části struktury self i jeho celkovou úroveň.

Rádi bychom přispěli svými výsledky k širšímu pochopení zatím ne příliš prozkoumané problematiky specifické skupiny intelektově nadaných dětí a charakteristiky, které mohou toto vysoké nadání doprovázet. Četné výzkumy referují o oblastech, ve kterých tyto děti mohou mít problémy, ovšem vyskytují se studie stojící na opačné straně spektra, které vypovídají naopak o mimořádných schopnostech těchto dětí i v psychosociálních oblastech. Po výsledcích našeho výzkumu by se dalo předpokládat, že osobnostní obtíže jsou u těchto dětí zastoupeny ve stejné míře, jako u dětí z běžné populace.

4. 1. Výzkumné cíle a hypotézy

V této kapitole uvádíme hypotézy, které jsme si v rámci našeho výzkumu stanovili. Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, zda má vliv úroveň inteligence na vnímání vlastního sebehodnocení. Pouze jsme se zaměřili na rozdíly mezi pohlavími u inteligence i sebehodnocení a dále jsme porovnávali škálu sociálního self v souvislosti s celkovou inteligencí. Výzkumné záměry byly konkrétně tyto:

1. Zjistit, zda existuje rozdíl mezi úrovní sebehodnocení u dětí rozumově nadaných oproti dětem z běžné populace.
2. Zjistit, zda se vyskytují rozdíly mezi úrovní sebehodnocení a IQ mezi chlapci a děvčaty.
3. Zjistit, zda existují rozdíly v průměru IQ u dětí na jednotlivých školách
4. Zjistit, zda existují signifikantní rozdíly v celkovém sebehodnocení u dětí na jednotlivých školách
5. Zjistit, zda se vyskytují rozdíly v úrovni sociálního sebehodnocení u rozumově nadaných dětí oproti dětem z běžné populace.

Formulace hypotéz:

H. 1: U podsouboru nadaných dětí existuje statisticky významný rozdíl v kategorii celkového skóre nízkého self oproti podsouboru průměrně nadaných dětí.

H. 2: U podsouboru nadaných dětí existuje statisticky významný rozdíl v kategorii sociálního skóre nízkého self oproti podsouboru průměrně nadaných dětí.

H. 3: : Mezi jednotlivými školami existuje statisticky významný rozdíl v kategorii průměru celkového IQ u dětí.

H. 4: U podsouboru dívek existuje statisticky významný rozdíl v kategorii celkového sebehodnocení oproti podsouboru chlapců.

5. DESING VÝZKUMU

5. 1. Typ výzkumu

Výzkumná část této práce je kvantitativní. Z důvodu povahy získaných dat a za účelem ověření našich hypotéz, jsme zvolili neparametrické metody vyhodnocování. Při realizaci jsme využili dvou testů, a to test inteligence a test mapující strukturu sebehodnocení, díky kterým jsme získali potřebné množství dat pro analýzu dat.

5. 2. Realizace výzkumu

Pro sběr dat bylo vybráno šest základních škol v Olomouckém a Zlínském kraji a celkem osm tříd. Tyto kraje byly vybrány z důvodu místa dostupnosti bydliště. Výzkum probíhal prostřednictvím terénního sběru dat. Samotný sběr dat trval od května do října roku 2013. Nejprve bylo nutné zkontaktovat ředitele základních škol, výběr probíhal pomocí zjištění mailového a telefonního kontaktu z internetu. Osloveny byly téměř všechny školy ve Zlínském a Olomouckém kraji. Těmto školám byl zaslán mail, ve kterém byl popsán cíl výzkumu a jeho desing. Tyto školy byly evidovány do souboru v Microsoft Excel, kde byl popsán název školy, její adresa, telefon, mail na ředitele či zástupce ředitele, zda byla potvrzená spolupráce a datum případné schůzky a web školy. Ředitelé, kteří měli o testování zájem, zaslali potvrzující mail, na základě kterého jsme s nimi domluvili osobní schůzku, na základě které byl projednán datum a časový horizont, ve kterém budou žáci testováni. V příloze č. 1 jsou přiloženy informace o výzkumu, které jsme přikládali k mailu, ve kterém jsme kontaktovali ředitele. Většinou byly k dispozici tři vyučovací hodiny, z toho dvě vyučovací hodiny trval test I-S-T 2000 R a 20 minut trval test Tennessee Self Concept Scale TSCS:2. Mezi testy byla přestávka 15 minut. Kolem čtvrt hodiny trvalo představení, vysvětlení a zadávání testu. Jako první byl vždy administrován test Tennessee Self Concept Scale. Rodiče žáků podepisovali informovaný souhlas, ve kterém byli informováni, o jaké testování se bude jednat a k čemu slouží. Tento informovaný souhlas je přiložen v příloze č. 2.

Rodiče, kteří si testování svých dětí nepřáli, souhlas nepodepsali a žáci nebyli testováni. Většinou měli náhradní program – malovali si, učili se apod. Celkově se jednalo zhruba o deset žáků. Náklady na telefonní rozhovory a osobní dostavení byly hrazeny z projektu IGA, díky které byla tato diplomová práce realizována.

V uvedené tabulce jsou uvedeny školy, ve kterých bylo testování provedeno, pořadí, ve kterém jsou číslovány v programu STATISTIKA 10 CZ, počty testovaných žáků a město, ve kterém se škola nacházela.

Pořadí	Název školy	Počet žáků	Město
1	Hálkova	20	Olomoucký
2	Stupkova	20	Olomouc
3	Čtyřlístek	4	Uh. Hradiště
4	Komenius	18	Nivnice
5	Pod Vinohrady	22	Uh. Brod
6	Dolní Němčí	22	Dolní Němčí

Tab. 2: Testované školy

5. 3. Použité testové metody a jejich zdůvodnění

I-S-T 2000 R

Pro zjištění struktury inteligence byl využit dotazník I-S-T 2000 R, který vytvořili Amthauer, Brocke, Liepmann a Beauducel, jehož první české vydání upravila profesorka Plháková (2005). V rámci výzkumu bylo využito základního modulu, který zahrnuje kompletní upravenou verzi I-S-T 70. Cílem rozšíření testu je vytvořit široký základ pro zachycení krystalizované a fluidní inteligence. Lze jej administrovat individuálně, ale i skupinově. Skládá se z devíti skupin úloh, kterými lze zjišťovat verbální, numerickou a figurální inteligenci. První tři skupiny úloh (Doplňování vět, Analogie, Zobecňování) měří verbální inteligenci, další tři skupiny úloh (Početní úlohy, Číselné řady, Početní znaménka) měří numerickou inteligenci a poslední tři skupiny úloh (Výběr obrazců, Úlohy s kostkami,

Úlohy s maticemi) měří figurální inteligenci. Poslední dva subtesty slouží k měření paměti (Plháková, 2005). Žáci plní úkoly, ve kterých je vždy jedna odpověď správná, kromě skupin úloh č. 04 Početní úlohy a Početní znaménka, ve kterých jsou správné odpovědi dvě, tedy dva kroky, které na sebe logicky navazují, aby došel testovaný ke správnému výsledku. Základní modul umožňuje stanovit úroveň usuzování, tedy základní inteligenční schopnosti (celkovou úroveň poznávacích schopností), a to jako celkovou hodnotu usuzování na zmíněných škálách verbální, numerické a figurální inteligence.

Normy IQ dle I-S-T 2000 R:

≤ 85: podprůměrná inteligence

≤ 115: průměrná inteligence

≤ 130: nadprůměrná inteligence (nadprůměrně nadaný)

> 131: mimořádně nadprůměrná inteligence (mimořádně nadaný)

Tennessee Self-Concept Scale 2

Pro zjištění self-konceptu bylo využito dotazníku Tennessee Self-Concept Scale 2 (TSCS:2) autorů Fitts a Warren (1996), který zkoumá různé části celkové struktury self. Testovaná osoba čte jednotlivé otázky, kdy je na výběr jedna z odpovědí (vždy nesouhlasím; většinou nesouhlasím; částečně nesouhlasím - částečně souhlasím; většinou souhlasím, vždy souhlasím). Dotazník obsahuje dvě škály celkového skóru, konkrétně celkový skóre self-konceptu (TOT), který budeme ve svých výpočtech používat a konfliktní skóre (CON), dále šest základních škál self-konceptu, konkrétně self škály: fyzická (PHY), morální (MOR), osobní (PER), rodinná (FAM, sociální (SOC), zahrnující školní práci (ACA)) a tři doplňkové škály (konkrétně škálu identity (IDN), spokojenosti (SAT) a projevů chování v určitých situacích (BHV). Při administraci jsme použili plnou variantu, tedy 76 položek a je varianta jak pro dospívající od 13 ti do 18 ti let, tak pro dospělé od 19 ti do 90 ti let. Tento test lze administrovat individuálně i skupinově. Součet hrubého skóre se převádí na T-skóre. U interpretace se postupuje jako u *celkového skóre self-konceptu*, který je nazýván a v naší práci také používán název TOT. Standardizace nebyla provedena pro českou populaci, tudíž výsledky spojené se self-konceptem bereme více orientačně i při administraci jsme opatrnější. Při interpretaci byl použit anglický manuál.

Dosažené skóre konceptu self – TOT (celkové skóre self) (Fitts, Warren, 1996):

Podhodnocené TOT ≤ 30 T: lidé, kteří takto skórují, nejspíše zažívají pocit odcizení od společnosti, mohou trpět dlouhodobými problémy v podobě vleklých depresí, poruch příjmu potravy, atd., mají velmi nízké sebehodnocení, obvykle nevyhledávají terapeutickou intervenci, jelikož nemají pocit, že by „stáli“ za to, aby jim někdo pomáhal.

Lehce podhodnocené TOT ≤ 40 T: lidé s tímto skóre pochybují o vlastní hodnotě, zažívají pocity úzkosti, které mohou vést až k depresím, bojí se projevit sami sebe ve společnosti a cítí se často obětí vnějších okolností

Zdravé TOT ≤ 60 T: lidé, kteří se pohybují v tomto skóre, se cítí vyrovnaní a kompetentní zvládat svůj život, nemají potíže se sebezprezentací vlastní osoby, vnímají se pozitivně

Nadhodnocené TOT ≥ 70 T: lidé s tímto skóre trpí psychickými obtížemi, zažívají častěji stres, přikládají zvýšenou důležitost své osobě a často se mohou cítit ohroženi, pokud není v jejich silách si tyto pocity důležitosti udržet, proto se často potýkají s pocity selhání

5. 4. Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek tvořily dvě skupiny dětí staršího školního věku základních škol v České republice. Jednu skupinu tvořili rozumově nadané děti s IQ nad 115 a druhou děti z běžné populace. Průměrný věk žáků byl 13 let. Základní soubor tvořilo (N=106), 8 intelektově mimořádně nadaných (5 dívek a 3 chlapci), (N=15) intelektově nadprůměrně nadaných (9 dívek a 6 chlapců) a 83 rozumově průměrných (40 dívek a 43 chlapců) žáků druhého stupně vybraných základních škol Olomouckého a Zlínského kraje.

5. 5. Projekt výzkumu

Tato diplomová práce vznikla z Grantové podpory projektu IGA (IGA-432101381). Projekt byl realizován Katedrou psychologie Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Projekt byl realizován díky účelové podpoře na specificky vysokoškolský výzkum udělený roku 2013 Univerzitě Palackého v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v ČR.

6. PREZENTACE VÝSLEDKŮ

V této části práce prezentujeme hlavní statistické výsledky našeho výzkumu. Z důvodu rozsahu výsledků nebude možná celková prezentace všech typů výsledků. Počet stran diplomové práce by přesahoval normu. V závěru této výzkumné kapitoly se budeme věnovat ověření našich hypotéz.

6. 1. Výsledky dat popisné statistiky

Pro přehlednost jsme rozdělili tuto kapitolu na popisnou a inferenční statistiku. Výpočty probíhaly ve statistickém programu STATISTIKA 10 CZ.

Všechny skupiny celkové IQ a celkové sebevědomí

V první tabulce popisujeme celkové sebehodnocení a inteligenci u všech testovaných žáků. Celkové IQ v testu I-S-T 2000 R i v našich tabulkách značíme jako Celk-SS, celkové sebehodnocení značíme jako T-TOT. Celkem bylo testováno N=106. Průměr se pohyboval v rámci celkového IQ v hodnotě 102 se směrodatnou odchylkou 17,7, což je pásmo průměrného IQ a u celkové struktury sebehodnocení jsme zaznamenali průměr 39,2 a směrodatnou odchylku 5, což značí hranici podprůměrného sebehodnocení. To můžeme vysvětlovat tím, že náš vzorek tvořili děti ve věku 12-14 let a v tomto věku sebehodnocení má značné výkyvy způsobené fyzickými i psychickými vývojovými změnami.

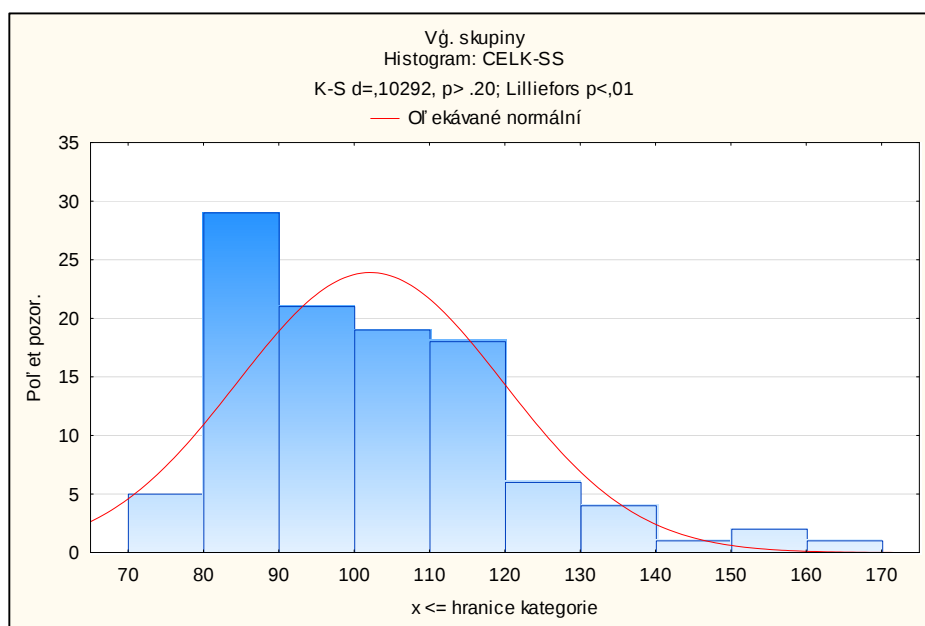
Tab. 1: Všechny skupiny celkové IQ a celkové sebevědomí

Proměnná	Všechny skupiny - popisná statistika							
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Celk-SS	106	102,1	100	Vícenásobný	5	80	163	17,7
T-TOT	106	39,2	39	36	15	28	52	5

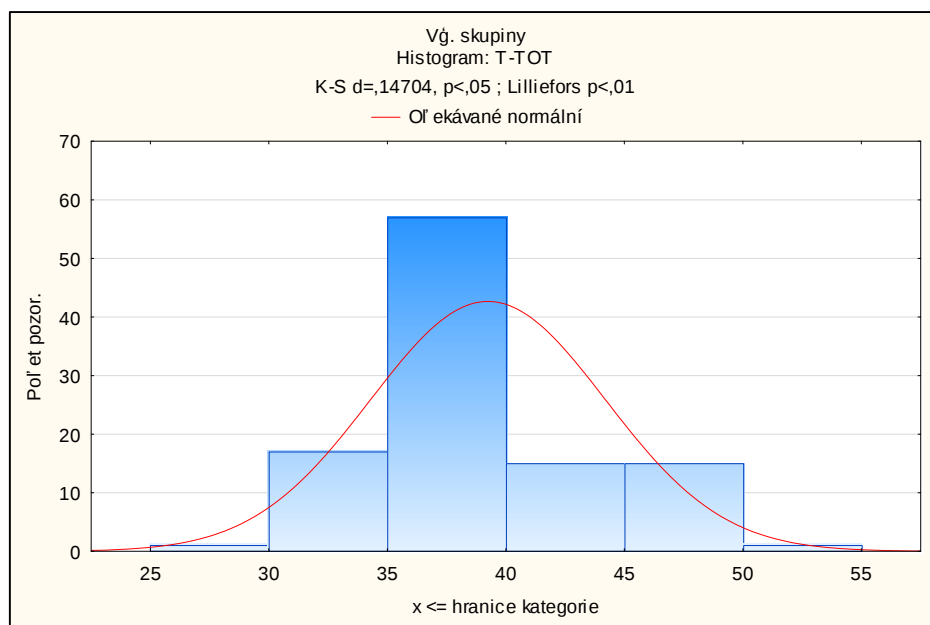
Homogenita rozložení v celkovém IQ a celkovém sebehodnocení

Jako další uvádíme histogramy očekávaného rozložení samotného IQ a zvláště histogram normálního rozložení sebehodnocení. V uvedených histogramech lze rozpoznat, že celková úroveň inteligence i celková úroveň sebehodnocení není rozložena v populaci homogenně – doplnit, jakým testem bylo testováno. Hladina významnosti se pohybuje pod $p < 0,1$ v obou případech.

Hist. 1: Všechny skupiny celkové IQ



Hist. 2: Všechny skupiny celkové self – histogram



Celkové IQ a sebehodnocení u dívek

V této části popisujeme ženy a jejich sebehodnocení, tedy celkové TOT a celkovou inteligenci pomocí popisné statistiky. Testovaných dívek v našem výzkumu bylo celkem 52, průměr v IQ vyšel 100,1 se směrodatnou odchylkou 17,3. Celkové sebehodnocení bylo v průměru 39 se směrodatnou odchylkou 4,6.

Tab. 2: Dívky – celkové sebevědomí a celkové IQ

Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Celk-SS	52	100,1	96	Vícenás.	3	80	159	17,3
T-TOT	52	39	39	36	7	31	52	4,6

Celkové IQ a sebehodnocení u chlapců

Logicky navazujeme v této části na rozdělení sebehodnocení, tedy celkového TOT a celkovou inteligenci - Celk-SS u chlapců pomocí popisné statistiky. Testovaných chlapců bylo celkem 54, průměr v IQ vyšel 103,6 se směrodatnou odchylkou 18,1. Celkové sebehodnocení bylo v průměru 39,5 se směrodatnou odchylkou 5,3.

Z uvedených tabulek vyplývá, že rozdíly mezi pohlavími se v sebehodnocení, ani v celkovém IQ se nevyskytují.

Tab. 3: Chlapci – celkové sebehodnocení a celkové IQ

Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Celk-SS	54	103,6	102	Vícenás.	3	80	163	18,1
T-TOT	54	39,5	39	36	8	28	50	5,3

Rozdělení jednotlivých škol – celkové sebevědomí a IQ

Pro názornost jsme rozdělili jednotlivé školy zvlášť v rámci popisu jejich celkového IQ i celkového sebehodnocení. Z uvedené tabulky vyplývá, že průměry celkového IQ a celkového sebehodnocení se od sebe mezi jednotlivými školami významně neliší.

Tab. 4: Soubor jednotlivých testovaných škol

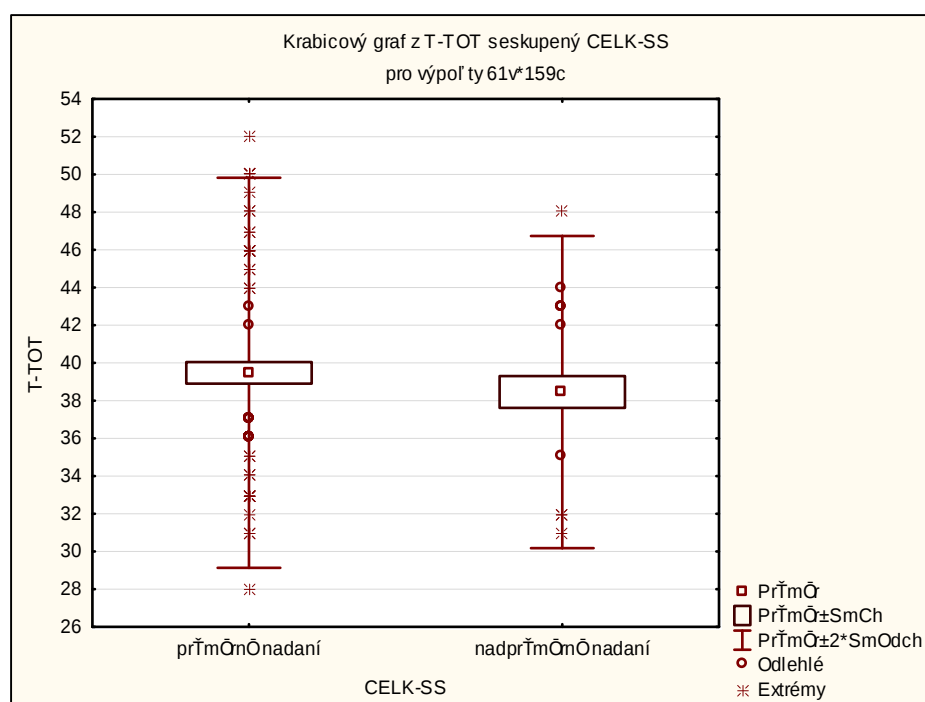
Soubor jednotlivých testovaných škol - popisná statistika									
Škola	Proměnné	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost MODU	Minimum	Maximum	Sm.odch.
1.	Celk – SS	20	118,6	116	Vícenás.	2	82	163	21,9
	T-TOT	20	39,2	38	36	5	32	50	4,8
2.	Celk – SS	20	105,8	109	Vícenás.	2	80	138	17,2
	T-TOT	20	39,6	39	39	3	31	52	5,7
3.	Celk – SS	4	105,8	108	Vícenás.	1	86	122	17,1
	T-TOT	4	44,8	45	50	2	39	50	6,1
4.	Celk – SS	18	92,8	91	Vícenás.	2	80	108	7,7
	T-TOT	18	41,1	39	Vícenás.	3	33	49	4,7
5.	Celk – SS	22	98,2	93	Vícenás.	2	80	130	15,6
	T-TOT	22	38,2	39	40	5	28	48	4,6
6.	Celk – SS	22	94,8	94	Vícenás.	2	80	124	10,5
	T-TOT	22	37,6	37	36	6	31	45	3,8

6. 2 Výsledky dat inferenční statistiky, ověření výzkumných záměrů

1. ÚKOL: Souvislost mezi celkovým IQ a sebehodnocením

Jako naši základní stanovenou hypotézu a zároveň výzkumný úkol č. 1, bylo zjistit souvislost mezi celkovým IQ a sebehodnocením (T-TOT). Na základě srovnávání dvou vzorků a to vzorku průměrně nadaných dětí s IQ do 115 a nadprůměrně nadaných dětí s IQ nad 115 a jejich celkového sebehodnocení jsme zvolili neparametrický test Mann-Whitney, na základě kterého nám vyšlo, že není statisticky významný rozdíl mezi sebehodnocením u těchto dvou skupin. ($U=894$, $Z=0,68$, $p=0,499$). Výzkumný úkol č. 1 byl tedy splněn, ovšem hypotézu jsme zamítli, jak je uvedeno níže

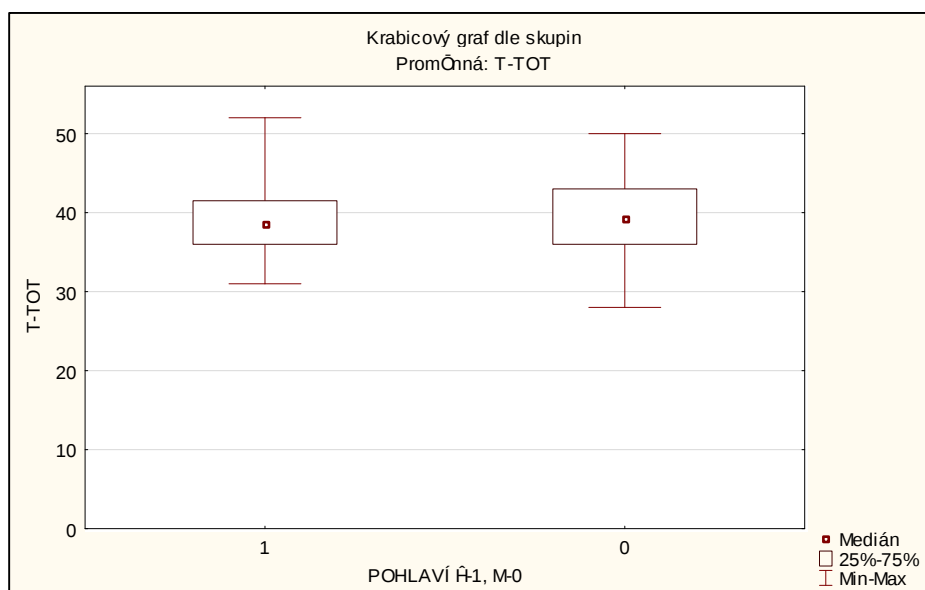
Graf č. 1: Srovnání celkového sebehodnocení mezi průměrně a nadprůměrně nadanými



2. ÚKOL: Srovnání sebehodnocení a pohlaví

Naším druhým úkolem a naší výzkumnou hypotézou bylo zjistit, zda se vyskytují rozdíly mezi celkovým sebehodnocením mezi pohlavími. Testem ke srovnání pohlaví ($\chi^2=1$, $M=0$) a sebehodnocení byl opět použit test Mann-Whitney díky neparametrické povaze dat. Dívek bylo 52 a hochů 54, ($U=1346$; $Z= -0,36$; $p=0,72$). Mezi hochy a dívkami není signifikantní rozdíl v sebehodnocení, jak lze vidět na grafu číslo 2:

Graf č. 2: Sebehodnocení u pohlaví

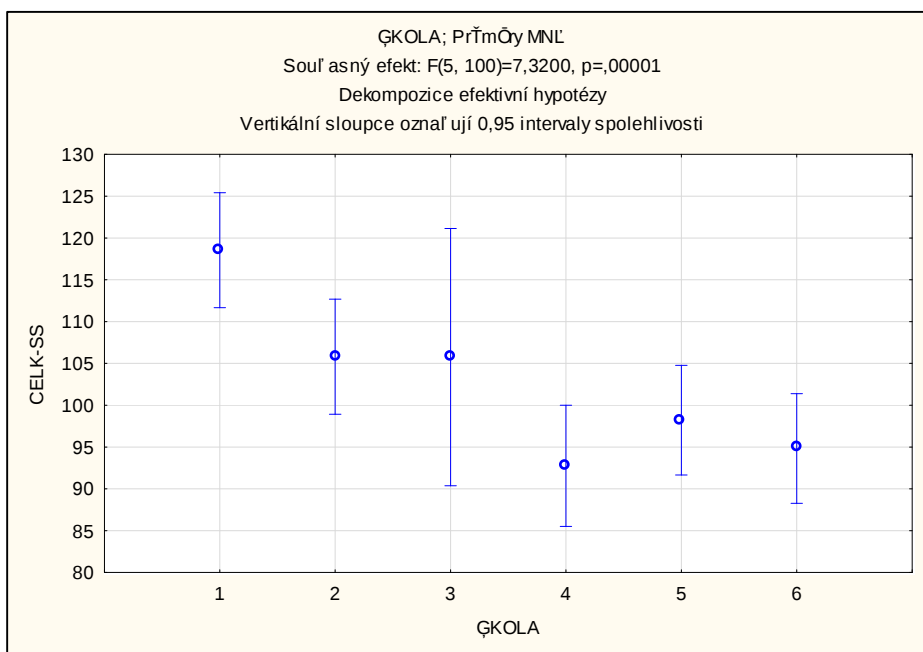


3. ÚKOL: Srovnání průměru IQ u dětí na jednotlivých školách

Úkolem č. 3 a zároveň naší výzkumnou hypotézou bylo srovnat průměry IQ u dětí na jednotlivých školách a zjistit, zda se liší. Testem ke srovnání průměru IQ u dětí na jednotlivých školách jsme použili Analýzu rozptylu – Anovu: ($F_{(5;100)} = 7,32$; $p < 0,001$), která nám říká, že je statisticky významný rozdíl v průměru IQ dětí mezi školami. To je vidět na následujícím grafu číslo 3.

Post-hoc test HSD, který jsme použili, určil signifikanci 1:4 ($p < 0,001$), 1:5 ($p = 0,001$), 1:6 ($p < 0,001$) na hladině $\alpha = 0,005$

Graf č. 3 Srovnání celkového IQ a jednotlivých škol

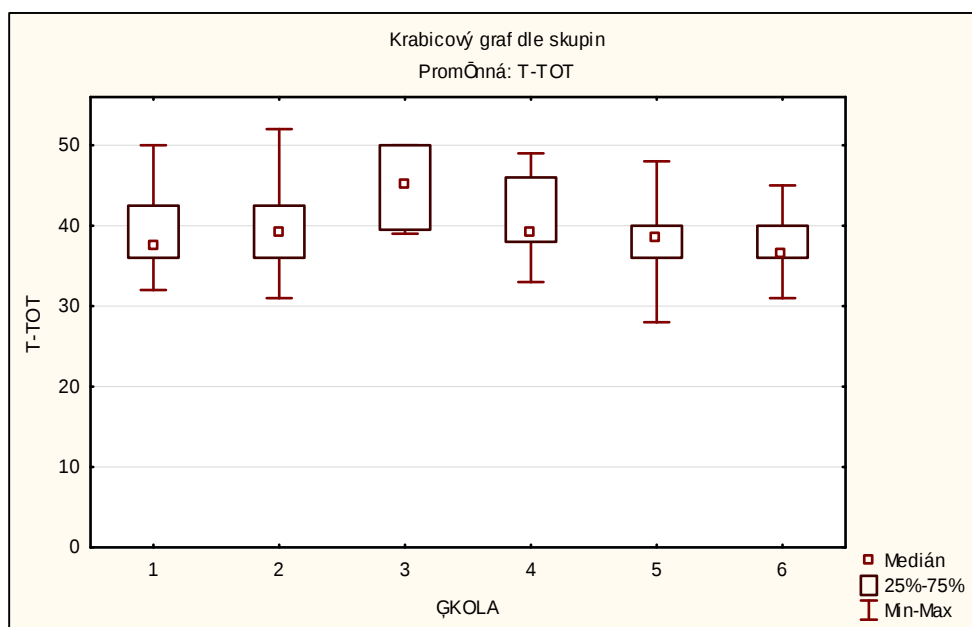


Post-hoc test: HSD nám ukázal signifikantní rozdíl v IQ mezi školou 1 a 4 (hladina významnosti $p < 0,001$), školou 1 a 5 ($p = 0,001$) a školou 1 a 6 ($p < 0,001$).

4. ÚKOL: Srovnání průměru celkového sebehodnocení mezi jednotlivými školami

Úkolem č. 4 bylo srovnat celkové sebehodnocení mezi jednotlivými školami a zjistit, zda se případně liší. Ke zkoumání, zda existuje rozdíl mezi jednotlivými školami v celkovém skóre sebehodnocení, byl použit Kruskal-Wallisův test $H_{(5, N=106)} = 9,33$; $p = 0,097$, který nám ukázal, že není signifikantní rozdíl u celkovém self u dětí mezi jednotlivými školami. Mediány hodnot self u dětí v jednotlivých školách se od sebe neliší, jak lze vidět na krabicovém grafu níže.

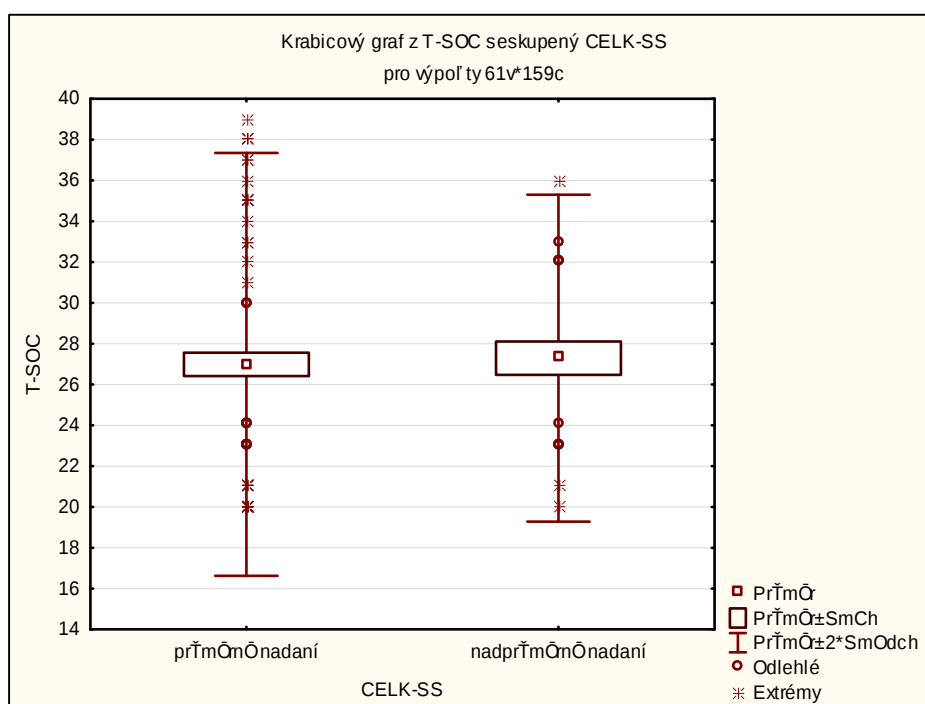
Graf č. 4 Rozdělení sebehodnocení dle skupin jednotlivých škol



5. ÚKOL: Srovnání sociálního sebehodnocení u dětí nadprůměrně nadaných mezi průměrně nadanými.

Jako 5. Úkol a naši výzkumnou hypotézu jsme si stanovili srovnání sociálního sebehodnocení (T-SOC) u dětí nadprůměrně nadaných a průměrně nadaných, jelikož z výzkumů uvedených v teoretické práci vyplývá, že děti, které mají vyšší IQ mohou mít problémy v sociálních kompetencích a dovednostech. K zjištění této otázky byl využit neparametrický test Mann-Whitney, který uvedené výzkumy nepotvrdil. ($U=902,5$, $Z= -0,61$, $p=0,54$) na hladině významnosti $p<0,5000$) V posledním grafu (Graf č. 6) uvádíme získané výsledky.

Graf č. 5: Srovnání sociálního sebehodnocení u populace průměrně nadaných a nadprůměrně nadaných



6. 3. Výsledky výzkumných hypotéz

Výpočty byly prováděny programem Statistika, tabulky a grafy byly upravovány v programu Microsoft Office 2010. V jednotlivých úkolech jsou podrobněji rozepsány jednotlivé typy použitých testů a analýz.

V této části práce přinášíme potvrzení, či vyloučení hypotéz, které jsme si definovali. V předchozí části jsme již rozpracovali výsledky. K ověření hypotéz jsme zvolili neparametrické testy, které jsou uvedeny výše. Nyní se zaměříme na samotné hypotézy, které mají toto znění:

H. 1: U podsouboru nadaných dětí existuje statisticky významný rozdíl v kategorii celkového skóre nízkého self oproti podsouboru průměrně nadaných dětí.

Naší základní hypotézou bylo zjistit souvislost mezi celkovým IQ a sebehodnocením (T-TOT). Srovnávali jsme dva vzorky a to průměrně nadané děti (IQ 85 až 115) a nadprůměrně nadané děti s (IQ > 115) a jejich celkové sebehodnocení, proto jsme zvolili neparametrický test Mann-Whitney, na základě kterého nám vyšlo, že není statisticky významný rozdíl mezi sebehodnocením u těchto dvou skupin. (U=894, Z=0,68, p=0,499). Zamítáme tedy hypotézu H. 1: **v souboru nadaných dětí neexistuje statisticky významný rozdíl v kategorii celkového skóre nízkého self oproti podsouboru průměrně nadaných dětí.**

Tab. 5: Srovnání celkového skóre self u průměrně a nadprůměrně nadaných dětí

Mann-Whitneyův U test. Významná hladina významnosti $p < 0,05000$							
Proměnná	prům. nadaní	nadprům. Nadaní	U	Z	p-hodnota	N prům. nadaných	N nadprům. Nadaných
T-TOT	4477,000	1194,000	894,0000	0,675630	0,499276	82,000000	24,000000

H. 2: U podsouboru nadaných dětí existuje statisticky významný rozdíl v kategorii sociálního skóre nízkého self oproti podsouboru průměrně nadaných dětí.

Jako naši druhou výzkumnou hypotézu jsme si stanovili srovnání sociálního sebehodnocení (T-SOC) u dětí nadprůměrně nadaných (IQ >115) a průměrně nadaných (IQ 85-115). Tuto hypotézu jsme stanovili z důvodů výzkumů uvedených v teoretické práci, ze kterých vyplývá, že děti, které mají vyšší IQ než je průměrná, by mohli mít problémy v sociálních kompetencích a dovednostech. K zjištění této otázky byl využit neparametrický test Mann-Whitney, který výzkumy nepotvrdil. ($U=902,5$, $Z= -0,61$, $p=0,54$ na hladině významnosti $p<0,5000$). Zamítáme tedy naši hypotézu H. 2: **u podsouboru nadaných dětí neexistuje statisticky významný rozdíl v kategorii sociálního skóre nízkého self oproti podsouboru průměrně nadaných dětí.**

Tab. 6: Srovnání sociálního skóre self u průměrně a nadprůměrně nadaných dětí

Mann-Whitneyův U test. Významná hladina významnosti $p < 0,05000$							
Proměnná	prům. nadaní	nadprům. nadaní	U	Z	p-hodnota	N prům. nadaných	N nadprům. Nadaných
T-SOC	4305,500	1365,500	902,5000	-0,611464	0,540893	82,000000	24,000000

H. 3: : *Mezi jednotlivými školami existuje statisticky významný rozdíl v kategorii průměru celkového IQ u dětí.*

Jako třetí hypotézu jsme si stanovili srovnání průměrů celkového IQ u dětí na jednotlivých školách a zjistit, zda se statisticky signifikantně liší. Testem ke srovnání průměru IQ u dětí na jednotlivých šesti školách jsme použili Analýzu rozptylu – Anovu, která hypotézu potvrdila, ($F_{(5:100)} = 7,32$; $p < 0,001$). Přijímáme tedy hypotézu hypotézu č. 3.: **mezi jednotlivými školami existuje statisticky významný rozdíl v kategorii průměru celkového IQ dětí.** Použitý Post-hoc test HSD určil signifikanci 1:4 ($p < 0,001$), 1:5 ($p = 0,001$), 1:6 ($P < 0,001$) na hladině $\alpha = 0,005$.

Tab. 7: Srovnání průměru celkového IQ a jednotlivých škol

Test HSD při nestejných N, proměnná průměr celkového IQ							
ŠKOLA	{Gkola} prŤmŤr celkového IQ	{1} 118,54	{2} 105,80	{3} 105,76	{4} 92,754	{5} 98 217	{6} 94,830
1-Hálkova	1		0,10709 3	0,85190 5	0,00015 3	0,00108 5	0,00018 9
2-Stupkova	2	0,10709 3		1,00000 0	0,12724 8	0,63573 9	0,23069 2
3-Čtyřlístek	3	0,85190 5	1,00000 0		0,84261 5	0,98298 9	0,91805 8
4-Komenius	4	0,00015 3	0,12724 8	0,84261 5		0,89709 4	0,99867 7
5-Pod Vinohrady	5	0,00108 5	0,63573 9	0,98298 9	0,89709 4		0,97856 3
6-Dolní Němčí	6	0,00018 9	0,23069 2	0,91805 8	0,99867 7	0,97856 3	

H. 4: : *U podsouboru dívek existuje statisticky významný rozdíl v kategorii celkového sebehodnocení oproti podsouboru chlapců.*

Jako naši poslední hypotézu jsme si stanovili zjištění rozdílů chlapců a dívek v kategorii celkového sebehodnocení (T-TOT). Testem ke srovnání pohlaví (dívky=1, chlapci=0) a jejich celkového sebehodnocení byl použit test Mann-Whitney vzhledem k neparametrické povaze dat, který hypotézu nepotvrdil ($U=1346$; $Z= -0,36$; $p=0,72$ na hladině významnosti $p<0,5000$). Zamítáme tedy hypotézu H. 4: **u podsouboru dívek není statisticky významný rozdíl v kategorii celkvého sebehodnocení oproti podsouboru chlapců.**

Tab. 8: Srovnání celkového sebehodnocení u dívek a chlapců

Mann-WhitneyŤv U test. Významná hladina významnosti $p < ,05000$							
Proměnná	Souř ty pořadí Ň dívky	Souř ty pořadí - chlapci	U	Z	p- hodnota	N- platných dívky	N- platných chlapci
T-TOT	2724,000	2947,000	1346,000	-0,363386	0,716317	-0,364783	0,715274

7. DISKUZE

Hlavním cílem naší práce bylo zjistit, zda úroveň sebehodnocení u intelektově nadaných dětí souvisí s tím, jak se vnímají děti průměrně nadané. Zajímaly nás rozdíly v celkovém sebehodnocení i v jeho sociální komponentě. V interpretaci sebehodnocení jsme byli opatrnější, vzhledem k tomu, že test Tennessee Self Concept Scale: 2 nebyl standardizován na českou populaci. U nás zatím nebyl standardizován test měřící struktury sebehodnocení u dětí. Předpokládali jsme, že děti s vyšším intelektovým nadáním budou mít nižší sebehodnocení oproti dětem s průměrným inteligenčním kvocientem, což se nám ve výsledcích nepotvrdilo u celkového sebehodnocení, ani u škály sociálního sebehodnocení.

Jak jsme několikrát v této práci zmínili, zahraniční výsledky studií na toto téma, přinášejí rozporuplné závěry v rámci sebehodnocení nadaných dětí a dětí průměrně nadaných. Důvodů existuje celá řada, například to může být dáno nejednoznačností pojmu nadané děti, jejich identifikací, výběru nadaných dětí (dětí, které ještě nebyly diagnostikovány, děti, které navštěvují speciální třídy pro nadané, děti, které studují s průměrně nadanými atd.), použitím testových metod inteligence a sebepojetí a další.

Hoge a McScheffrey v roce 1991 zjistili, že nadaní, kteří navštěvují speciální třídy pro nadprůměrně nadané, dosahují vyššího sebehodnocení v oblastech školních dovedností a celkovém sebehodnocení, hůře skórovali v oblastech sociální akceptace a pohybových dovednostech.

V našem výzkumu jsme porovnali jednotlivé školy základní školy, zda jsou mezi nimi rozdíly v průměru celkového sebehodnocení a výsledky nám vyšly jako nesignifikantní. V příštím výzkumu by bylo dobré srovnání škol, kde probíhá speciální vzdělávání nadaných žáků oproti nadaným žákům, kteří jsou vzděláváni v běžných třídách s průměrně nadanými žáky. Tento výzkum provedl Schneider a jeho kolegové v roce 1989, kteří zjistili u nadaných žáků vzdělávaných v běžných třídách, ve srovnání s nadanými ve speciálních třídách a průměrně nadanými vyšší úroveň sebehodnocení v školních dovednostech, nebyly zaznamenány rozdíly ve fyzické a sociální komponentě sebehodnocení. Díky tomuto faktu by se měly potřeby ve vzdělávání nadaných dětí zohledňovat a rozvíjet.

Nižšího sebehodnocení mohou dosahovat ty nadané děti, které v tomto směru cítí negativní odlišnost od ostatních. Tyto děti popisují i potíže v sociálních oblastech, například v navazování vztahů se svými spolužáky (Janos, Gung, Robinson, 1985).

Srovnávali jsme také chlapce a dívky v úrovni celkového sebehodnocení, ve kterých nám vyšlo, že se nevnímají dívky a chlapci rozdílně. Ve výzkumu Konečné (2010) vyšlo, že chlapci se hodnotili hůře v sociálních dovednostech a dívky se hodnotili lépe v oblastech, týkajících se fyzického vzhledu.

Dalším problémem u této specifické skupiny dětí, jsou vztahy s vrstevníky a komunikace mezi nimi (Hříbková, 2005, Laznibatová, 2001 a další). Děti se mohou často projevat silně rozdílnými názory oproti průměrně nadaným dětem, které nejsou závislé na mínění svého okolí. Ve škole mohou vyrušovat, učitelům klást zvědavé otázky, mohou mít jiné zájmy, než jejich vrstevníci a to vše, pokud nebude přijato a pochopeno okolím, může způsobit, že se stáhnou do sebe, do svého světa a stanou se sociálně nepřizpůsobiví. Sociální oblast často pokulhává za pokrokem v poznávacích schopnostech, a proto jsme naši druhou hypotézu zaměřili na srovnání sociálního self a inteligence u dětí z běžné populace oproti nadaným dětem. V našem výzkumu nevyšel signifikantní rozdíl mezi sociálním sebehodnocením u nadaných dětí oproti průměrně nadaným, což může být způsobeno velikostí vzorku (N=106). K zanedbatelným rozdílům došli i jiní autoři, např. Laznibatová a Mačišáková (2000). Lze vidět, že výsledky výzkumů se rozcházejí i v této oblasti.

Při diagnostice nadaných dětí inteligenčními testy je třeba zvažovat i další, nekognitivní charakteristiky, které mohou ovlivňovat výsledky testů. Například únava, aktuální emocionální rozpoložení, úroveň motivace, vliv prostředí, způsob administrace testu a také specifické poruchy učení, či pozornosti mohly hrát roli. V našem případě jsme z celkem 137 získaných vyplněných inteligenčních testů 21 vyřadili, výsledky testů neměly vypovídající hodnotu.

Časová náročnost administrace inteligenčního testu I-S-T 2000 R mohla ovlivňovat výsledné skóre žáků. Administrace testu trvala 113 minut, tedy necelé dvě hodiny s přestávkou 10 minut před vyplněním posledního paměťového subtestu. V případě budoucí práce bychom doporučovali dostatečné a obeznámení žáků s administrací a jejich následnou přípravu před testem, mezi kterou řadíme dostatečný spánek před testováním a administraci obou testů během ranních hodin, což většinou nebylo možné, vzhledem

k přizpůsobení se výuce a předmětům. Administrativa často probíhala v posledních hodinách a v předmětech, do kterých nebyla třeba předešlá speciální příprava, například v hudebních či tělesných výchovách, což vnímáme jako limit výzkumu, jelikož klesající pozornost a motivace mohla ovlivnit celkové výsledky. Kvantitativní zpracování tohoto testu bylo časově náročné, každý test se vyhodnocoval zvlášť, do tabulky v programu Microsoft Excel byly zapisovány výsledky jednotlivých subtestů a celkových škál, které byly dále statisticky vyhodnocovány. Stejně se postupovalo při vyhodnocování testu TSCS:2.

Intelektově nadané děti jsou nositeli výjimečných schopností, které se mohou rozmanitě projevovat, ať v oblastech sociálních, emocionálních, či kognitivních. V našem výzkumu jsme nezaznamenali, že by tyto děti byly rizikovější skupinou oproti dětem z běžné populace, přesto existují výzkumy, ve kterých je potvrzeno, že by těmto dětem měla být věnována větší péče, ať ze strany rodičů, či učitelů.

8. ZÁVĚR

V této kapitole uvedeme přehled úkolů, které jsme si vymezili v praktické části. V praktické části jsme ověřovali dvě hypotézy, které jsme si stanovili a celkem pět výzkumných záměrů. Z dosažených výsledků můžeme konstatovat, že inteligenčně nadprůměrně nadané děti nejsou specifickou skupinou, která by byla zranitelná.

Z pohledu interpretace hypotéz jsme došli k těmto závěrům:

- celkové sebehodnocení se u dětí s nadprůměrnou inteligencí neliší od celkového sebehodnocení dětí z běžné populace
- sociální sebehodnocení se u dětí s nadprůměrnou inteligencí neliší od sociálního sebehodnocení dětí z běžné populace
- mezi jednotlivými testovanými školami existují statisticky významné rozdíly v kategorii průměru celkového IQ u dětí
- mezi chlapci a dívkami není rozdíl v celkovém sebehodnocení

Z pohledu interpretace výzkumných záměrů jsme došli k těmto závěrům:

Zjišťovali jsme rozdíl mezi úrovní sebehodnocení u dětí rozumově nadaných oproti dětem z běžné populace, signifikantní rozdíl se nezjistil, tudíž z našeho výzkumu vyplývá, že nižší sebehodnocení nemá vliv na vyšší inteligenci u dětí.

Při posuzování rozdílů v úrovni celkového sebehodnocení mezi chlapci a děvčaty jsme nezjistili žádný signifikantní rozdíl, tedy pohlaví není třeba věnovat zvýšená opatrnost při posuzování sebehodnocení u dětí staršího školního věku.

U srovnávání průměrů inteligence mezi jednotlivými školami vyšel rozdíl mezi první a čtvrtou, první a pátou a první a šestou základní školou, z čehož usuzujeme, že na první základní škole – tedy Hálkově Základní škole v Olomouci je nejvyšší průměr v inteligenci oproti čtvrté základní škole – Komenius v Nivnici, páté základní škole Pod Vinohrady v Uherském Brodě a šesté Základní škole Dolní Němčí.

Naším dalším cílem bylo zjistit, zda existují signifikantní rozdíly v celkovém sebehodnocení u dětí na jednotlivých školách, což se nepotvrdilo, rozdíly v celkovém sebehodnocení se nevyskytly.

Jako poslední úkol bylo stanoveno srovnání škály sociálního sebehodnocení u rozumově nadaných dětí oproti dětem z běžné populace. Sociální sebehodnocení u dětí staršího školního věku nemělo vliv na jejich inteligenční kvocient.

9. SOUHRN

Tématem naší diplomové práce je sebehodnocení intelektově nadaných dětí. O nadané děti se v poslední době začíná čím více zajímat laická i odborná veřejnost, stále jsou tu ovšem oblasti, které jsou v České republice jen částečně zpracované a mezi ně patří právě sebehodnocení této specifické skupiny. Přitom právě sebehodnocení patří mezi nejdůležitější determinanty určující úroveň kvality života a výkonu.

Naše práce je seřazena na část teoretickou a praktickou. Do teoretické části spadají čtyři hlavní prolínající se kapitoly, ve kterých se snažíme vymezit čtenáři vzhled do problematiky, pojmy a terminologii tématu, o kterém práce pojednává. Toto členění bylo relativně obtížné z důvodu výběru množství těch nejpodstatnějších teorií, i z důvodu limitů rozsahu práce.

V první kapitole pojednáváme o nadání, jejím historickém ukotvení, základních linií, mezi které řadíme patologickou, biologickou, psychoanalytickou a environmentální linii, dále druhy a modely nadání dle různých autorů, např. Renzulli, Sternberg, Tannenbaum. V této kapitole jsme se věnovali také rizikovým skupinám nadaných dětí, mezi které řadíme například dvakrát výjimečně nadané děti, sociálně znevýhodněné nadané děti apod. Vyhledávání a identifikace nadaných byla další částí v této kapitole, jelikož správná identifikace je jedním z klíčů ke správnému rozvoji nadání těchto dětí. Do této kapitoly jsme zahrnuli také vzdělávání nadaných a edukační procesy. Uzavíráme tuto kapitolu emocionálními a sociálními složkami osobnosti této specifické skupiny dětí.

V druhé kapitole jsme se zabývali inteligencí, jejím vymezením, typy inteligenčních modelů, do kterých řadíme Faktorově-analytické modely (například model Charlese Spearmana), Kognitivní modely (Sternbergův komponentový model), Biologicko-fyziologické teorie inteligence, které zkoumají biologické struktury inteligence, viz. Teorie Donalda Hebba, Kontextové přístupy ke studiu inteligence dle Vygotského a Ceciho, Systémové teorie inteligence, například Gardnerova typologie inteligence a konečně Vývojové teorie inteligence, z nichž uvádíme kupříkladu Piagetovu teorii. V této kapitole také pojednáváme o inteligenci vztažené k osobnosti, jelikož v současné době panuje shoda o tom, že inteligence je součástí projevů osobnosti člověka.

V třetí a kapitole teoretické části se věnujeme sebehodnocení, jeho obsahu, struktuře dle Rogerse, emoční složkám, zdrojům sebehodnocení a sebehodnocení u rozumově nadaných dětí, do kterých spadá vzdělávací prostředí, rodina jakožto základ pro to, aby se dítě rozvíjelo zdravým způsobem, její výchovné styly dle profesora Čápa, faktory které ovlivňují reakce rodičů na nadání jejich potomka. Jako další část této kapitoly jsou popsány sociální vztahy rozumově nadaných dětí a pocity odlišnosti, kterými tyto děti mohou trpět. Na závěr této kapitoly jsme uvedli praktické způsoby, jakými lze podpořit sebehodnocení (nejen) u těchto dětí.

Na základě teoretické části, kde uvádíme studie jednotlivých autorů a jejich teorie související s naším tématem práce, jsme provedli kvantitativní výzkum. V našem výzkumu nás zajímalo, zda má vliv inteligence na sebehodnocení jedince, v našem případě na žáky staršího školního věku. Celkově byly osloveny téměř všechny školy Zlínského a Olomouckého kraje, výzkumu se zúčastnilo šest základních škol a celkem osm tříd. Test proběh u žáků sedmých tříd základních škol. Zlínský a Olomoucký kraj byl vybrán z důvodu dostupnosti bydliště. Počet vyplněných testů byl 137, ale dle správnosti vyplnění jsme museli 21 dotazníků vyřadit. Celkem jsme tedy měli 106 vyhodnocených inteligenčních testů a testů sebehodnocení. Z toho bylo mimořádně rozumově nadaných 8 nadaných žáků s IQ nad 130 (5 chlapců a 3 dívky) a 15 rozumově nadprůměrných s IQ nad 115. Průměrný věk základního souboru byl 13 let.

Inteligenci jsme měřili testem I-S-T 2000 R, který měří verbální numerickou a figurální inteligenci. Druhý test, který jsme použili, pomocí kterého jsme měřili sebehodnocení, byl test Tennessee Self Concept Scale, který měří různé části struktury sebehodnocení i jeho celkovou úroveň. Časová náročnost testování byla tři vyučovací hodiny na každé testování.

Výsledky jsme rozdělili na popisnou statistiku, ve které jsme popisovali soubor celkového IQ, celkového sebehodnocení a zvlášť jednotlivých škol, dále sebehodnocení zvlášť u dívek a chlapců, zjišťovali homogenitu variancí a statistiku inferenční, ve které jsme testovali díky neparametrické povaze dat pomocí statistických testů Mann-Whitney a Kruskal-Wallis a Anovy.

Z pohledu analýzy výsledků našich stanovených hypotéz jsme došli k těmto závěrům:

- v souboru nadaných dětí neexistuje statisticky významný rozdíl v kategorii celkového skóre nízkého self oproti podsouboru průměrně nadaných dětí.

-u podsouboru nadaných dětí neexistuje statisticky významný rozdíl v kategorii sociálního skóre nízkého self oproti podsouboru průměrně nadaných dětí.

-v kategorii průměru inteligence existuje statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými školami

-u podsouboru chlapců neexistuje statisticky významný rozdíl v kategorii celkového sebehodnocení oproti podsouboru dívek

Z výsledků jednotlivých výzkumných záměrů jsme došli k těmto závěrům:

U posuzování rozdílů v úrovni celkového sebehodnocení mezi chlapci a děvčaty jsme nezjistili žádný signifikantní rozdíl, tudíž pohlaví není třeba věnovat dle našeho výzkumu zvýšenou opatrnost

Při srovnání průměru inteligence u jednotlivých škol vyšly signifikantní rozdíly mezi školou první a čtvrtou ($p < 0,001$), první a pátou ($p = 0,001$), a první a šestou ($P < 0,001$) na hladině $\alpha = 0,005$.

Srovnávali jsme také, zda se liší celkové sebehodnocení na jednotlivých školách, což nevyšlo signifikantně významné.

Tato práce má svůj přínos v podobě kvantitativního výzkumu, zaměřili jsme se na sebehodnocení nadaných dětí a to celkové i sociální. V našem výzkumu nevyšlo, že by se sebehodnocení dětí nadprůměrně nadaných lišilo od dětí z běžné populace, což může být i malým vzorkem zkoumaných osob, ovšem pro náročnou administraci interpretaci by bylo obtížné v rozsahu této práce zkoumat větší soubor. Přesto jsme přesvědčení, že by dosažené výsledky výzkumu mohli podnítit vývoj a další zkoumání v této oblasti, ať ze strany psychologů, tak pedagogů.

LITERATURA

Knižní zdroje

Ackerman, P. L. & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 2, 219-246. Staženo z databáze Academic Search Complete.

Adler, A. (1999). *Porozumění životu. Úvod do individuální psychologie*. Praha: Aurora
Amthauer, R., Brocke, B., Liepmann, D., Beauducel A. (2005). *Test struktury inteligence I-S-T 2000 R*. Praha: Testcentrum.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. & Bem, D. J. (1995). *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing

Barlow, F. (1952). *Mental Prodigies*. New York: Philosophical Library.

Berneová, P. H. Savary, L. M. (1998). *Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti*. New York: Crossroad Publishing Company.

Bornstein, I. M. (2008). *Handbook of Parenting, Second Edition: Volume 5: Practical Issues in Parenting*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Blatný, M. a kol. (2010). *Psychologie osobností*. Praha: Grada Publishing.

Blatný, M. & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Tišnov: Sdužení SCAN

Harter, S. (1996). Historical Roots of Contemporary Issues Involving Self-Concept. In Bracken, B. A. (ed). *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social, and Clinical Considerations*. New York: Wiley.

Brody, E., Benbow, C.P., (1986), Social and emotional adjustment of adolescents extremely talented in verbal or mathematical reasoning. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 1, 1 - 19.

Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.

Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.

Čáp J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: nakladatelství ISV.

Davis, G. A., & Rimm S. B. (2014). *Education of the gifted and talented*. Pearson Education talented.

Dočkal, V., Musil, M., Palkovic, V., Miklová, J. (1987). *Psychológia nadania*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Fitts, W. H., Warren, W. L. (1996) *Tennessee Self-Concept Scale*. USA: Western psychological services

Hartl, Hartlová (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

Havigerová, J. M., (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada Publishing.

Hrnčářová, M. (2006). Psychologické aspekty rodičovství rozumově nadaného dítěte. Brno: Masarykova Univerzita. Diplomová práce.

Hebb, D. O. (1949). *The organization of Behavior*. New York: Willey.

Hoge, R. D. & McScheffrey, R. (1991). An investigation of self-concept in gifted children. *Exceptional Children*. 57, 238-245

Hinthauss L. (1998). *Člověk a rodina*. Smysl a funkce rodiny. Jihočeská univerzita České Budějovice.

Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní*. Praha: Grada Publishing.

Janos, P. M., Fung, H. C. & Robinson, N. M. (1985). Self-esteem, and peer relations among gifted children who feel „different“. *Gifted Child Quarterly*, 29, 2, 78-82.

Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing.

Kolektiv autorů (2010). *Vyhledáváme rozumově nadané žáky*. Praha: VÚP.

Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita.

Koťátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing.

Lanzibatová, J. (2007). *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS.

Lanzibatová, J. & Mačišáková, V. (2000). Osobnostné, sociálne a emocionálne charakteristiky vývinu intelektovo nadaných detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 35, 4, 304 – 32

Machů, E. (2010). *Nadaný žák*. Zlín: Paido.

Mathieu, H. (2007). *Zvyšte si své sebevědomí*. Praha: Grada Publishing.

Millerová, A. (1995). *Dětství je drama*. Nakladatelství Lidové noviny.

Mönks, F.J., Ypenburg, I.H. (2002). *Naše dítě je velmi nadané*. Praha: Grada Publishing.

- Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Plháková, A. (1999). *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Plháková, A., Blatný, M. (2003) *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Psychologický ústav Akademie věd ČR.
- Plháková, A. (2006). *Dějiny psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Rogers, R.,C. (1995). *A Way of Being*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Ruisel. I. (2000). *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Ruisel, I. (2004). *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: Ikar
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. New York: Oxford Univerzity Press.
- Schneider, B. H., Clegg, M. R., Byrne, B. M., Ledingham, J. E., & Crombie, G. (1989). Social relations of gifted children as a function of age and school program. *Journal of Educational Psychology*, 81, 48-56.
- Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada Publishing.
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: Grada Publishing.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.

Svoboda, M. (1999). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.

Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.

Škrabánková, J (2012). *Žijeme s nadáním*. Ostrava: Ostravská Univerzita v Ostravě.

Štech, S., Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.

Valenta, M., Michalík, J., Lečbych, M. (2012). *Mentální postižení*. Praha: Grada Publishing

Walker, S. Y. (1991). *The survival guide for parents of gifted kids: How to understand, live with, and stick up for your gifted child*. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Webb, J. (1993), *Nurturing social - emotional development of gifted children*. In.: Heller, K.A., Monks, F. J. and Passow, A. H. (eds) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.

Internetové zdroje

Heider, D. (05. 06. 2008). Rodina a nadané dítě. Získáno 19. 03. 2014 z *RVP Metodický portál*. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2364/rodina-a-nadane-dite.html/>

National Association for gifted children. (nedat). Získáno 15. 03. 2014 z *The History of Gifted and Talented Education*. Dostupné na <http://www.nagc.org/index.aspx?id=607>

Vzdělávání mimořádně nadaných žáků a studentů (nedat.) Získáno 20. 3. 2014 z Pedagogicko-psychologická poradna Bruntál. Dostupné na <http://www.pppbruntal.cz/texty/nadani.html>

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA Č. 1: Zadání magisterské diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2012/2013

Studijní program: Psychologie
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Psychologie (PS)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Gromová Ester	Na Výsluní 614, Dolní Němčí	F100472

TÉMA ČESKY:

Self u rozumovĚ nadaných dětí ve vybraných školách Zlínského a Olomouckého kraje

NÁZEV ANGLICKY:

Self of intellectually gifted children at selected elementary school in Zlin and Olomouc regions

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Jan Gmahaj, Ph.D. ř PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Seznámení s normami diplomových prací.
2. Studium odborné literatury z oblasti obecné psychologie, psychodiagnostiky, vývojové psychologie, školní psychologie a psychologie inteligence.
3. Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti nadaných dětí, teorie sebepojetí a jejich případných vzájemných vztahů.
4. Příprava metodiky a výzkumné části.
5. Realizace kvantitativního výzkumu pomocí psychodiagnostických metod a jeho následné zpracování.
6. Interpretace výsledků, závěr, souhrn.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Ferjenčík, J. (2010). Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Praha: Portál.
- Dolák, V. (2005). Zaměřeno na talenty, aneb nadání má každý. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Hábková, L. (2009). Nadání a nadaní. Praha: Grada.
- Konečná, V. (2010). Sebepojetí a sebehodnocení rozumovĚ nadaných dětí. Brno: Masarykova univerzita.
- Matoušek, Z. (2003). Co děti nejvíc potřebují. Praha: Portál.
- Monks, F., Ypenburg, I. (2002). Naše dítě velmi nadané. Praha: Grada.
- Plháková, A. (2011). Obecná psychologie. Praha: Academia.

Podpis studenta:

Podpis vedoucího práce:

Datum: 7. 4. 2014

Datum: 7. 4. 2014

PŘÍLOHA Č. 2: ANOTACE MAGISTERSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:	Ester Šromová
Název katedry a Fakulty:	Katedra psychologie, FF UP Olomouc
Název diplomové práce:	Self u rozumově nadaných dětí ve vybraných školách Zlínského a Olomouckého kraje
Název diplomové práce v anglickém jazyce:	Self of intellectually gifted children at selected elementary school in zlin and olomouc regions
Vedoucí práce:	PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.
Počet stran:	79
Počet znaků:	133 487
Počet příloh:	4
Počet titulů použité literatury:	58

Abstrakt:

Tato práce se týká zvyšujícího se zájmu odborné i široké veřejnosti o problematiku intelektově nadaných dětí a zkoumání jejich sebehodnocení, které patří mezi základních stavební kameny určující kvalitu života. Teoretické ukotvení obsahuje vymezení inteligence, nadání a sebehodnocení z pohledů různých autorů. Teorie inteligence v této problematice zaujímá důležité místo, a to především z pohledu diagnostiky nadaných dětí. V rámci dalších důležitých faktorů ovlivňující rozvoj nadání zahrnujeme rodinné, vzdělávací prostředí a vliv vrstevníků. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda rozumové nadání ovlivňuje celkové a sociální sebehodnocení dětí a zda se liší od dětí s průměrným nadáním. Povaha výzkumu byla kvantitativní a sběr dat byl realizován u žáků vyššího stupně vybraných základních škol.

Klíčová slova:

Sebehodnocení, nadané děti, inteligence

Abstract:

This masters thesis deals with the increasing interest of public and academic society in the question of intellectually gifted children and their self-esteem which is one of the key elements determining the quality of life. The theoretical part of the thesis includes the discussion over the different definitions of intelligence, talent and self-esteem by different various. Very important factor is the theory of intelligence which is very helpful when diagnosing gifted children. Other very important variables influencing the development of gifted children are family, educational and social relations. The goal of the research is to discover whether the higher intelligence influences self-esteem of the gifted children and whether it differs from the self-evaluation of average children. The research is quantitative and the data is collected from junior high school students.

Key words:

Self-esteem, gifted children, intelligence

PŘÍLOHA Č. 3: Průvodní dopis ředitelům základních škol

V Olomouci, duben 2013

Vážená paní ředitelko/Vážený pane řediteli,

dovolujeme si Vás oslovit s nabídkou zapojit školy do výzkumu zabývající se Sebepojetím nadaných dětí. Žádáme Vás o podporu projektu studentské grantové soutěže, který je realizován Katedrou psychologie Univerzity Palackého v Olomouci (označení projektu IGA-432101381) v období od 1.3. 2013 do 28. 2. 2014.

Sebepojetí jako součást konceptu self, lze chápat jakožto postoj k sobě, proto je výzkum v této oblasti velmi významný. **Cílovou skupinou dotazovaných jsou žáci 2. stupně soukromých i státních základních škol olomouckého a zlínského kraje.**

Cílem projektu je zjistit, zda má rozumové nadání vliv na self dětí a zda se liší od dětí s průměrným nadáním.

Proč se do výzkumu zapojit?

- **Nabízíme** zaslání výstupu v rámci vypracované výzkumné zprávy a možnost průběžného sledování dílčích statistických výsledků. Dále nabízíme možnost zasílat zajímavé informace o problematice sebepojetí nadaných dětí.
- **Rádi bychom tímto výzkumem rozšířili povědomí o tématu konceptu self u rozumově nadaných dětí směrem k odborné veřejnosti a rozšířit teoretický rámec dané oblasti.**

Sběr dat bude realizován **prostřednictvím terénního sběru dat**. Testování bude **ANONYMNÍ a účast žáka je DOBROVOLNÁ**. Výsledky přispějí k hlubšímu poznání problematiky nadaných dětí mezi studenty a učiteli základních škol a jako avizovaný podklad pro další výzkumnou činnost.

V čem zapojení do výzkumu spočívá?

- souhlas ředitele
- přítomnost výzkumníka
- domluvení data a délky návštěvy za účelem sběru dat a její následná realizace

Žákům budou ve dvou vyučovacích hodinách předloženy dvě výzkumné metody. A to Test struktury inteligence I-S-T-2000 R, který měří komplexní inteligenci a je vhodný pro populaci s nadprůměrnými intelektovými výkony. Druhá metoda, která zde bude použita, je test Tennessee Self-Concept Scale: Second Edition (TSCS:2), který zkoumá celkové self, tělesné, morální, personální, sociální, pracovní self a doplňkové škály identity, chování, satisfakce.

Časová osa sběru dat:

Sběr dat bude realizován od 1. dubna 2013.

Předpokládané ukončení: 30. září 2013.

V případě kladné odpovědi se prosím emailem obraťte na sl. Ester Šromovou, která koordinuje sběr dat. Po telefonickém rozhovoru by byla realizována osobní schůzka, ve které by se domluvil datum a čas sběru dat.

Těšíme se na případnou spolupráci.

S pozdravem řešitelský tým

PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

, tel: 585633521

Ester Šromová

estersromova@seznam.cz

PŘÍLOHA Č. 4. Informovaný souhlas zákonných zástupců

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Informovaný souhlas zákonných zástupců

Dovoluji si Vás tímto požádat o souhlas s účastí Vaší dcery/syna na skupinovém psychologickém vyšetření zaměřeném na zkoumání sebepojetí rozumově nadaných dětí. Součástí psychologického vyšetření bude:

- Test struktury Intelligence I-S-T 2000 R
- Test zkoumání sebepojetí Tennessee Self Concept Scale: Second Edition: TSCS:2

Zadání testů bude provedeno skupinově, anonymně a je v plné kompetenci koordinátorky projektu Ester Šromové a PhDr. Jana Šmahaje, Ph.D.. Veškeré výsledky budou archivovány a bude s nimi nakládáno jako s citlivými údaji v souladu se zákonem č.101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů. Veškeré dotazy k projektu Sebepojetí nadaných dětí rádi zodpovíme na telefonním čísle: +420 731 935 982 nebo prostřednictvím e-mailu: estersromova@seznam.cz

S úctou

Ester Šromová

Jan Šmahaj

Jméno žáka:.....

Třída:.....

Souhlasím – Nesouhlasím*

s účastí své dcery/syna na skupinovém psychologickém vyšetření.

Podpis rodičů:

V Olomouci dne:.....

*Nehodící se škrtněte