

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

EMOČNĚ SOCIÁLNÍ KOMPETENCE U NADANÝCH DĚTÍ

EMOTIONAL AND SOCIAL COMPETENCE IN GIFTED CHILDREN



Magisterská diplomová práce

Autor: **Pavel Heinzl**
Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová PhD.**

Olomouc

2021

Poděkování

Děkuji především paní doktorce Palové za laskavé doprovázení a za trpělivost vůči mému chaotickému přístupu k práci. Dále děkuji zaměstnancům ZŠ Hálkova, konkrétně především paní ředitelce Zlámalové a paním učitelkám Baše, Vozákové a Vrajové, bez nichž by se výzkum neuskutečnil. Nakonec bych chtěl poděkovat svým blízkým za veškerou podporu a prostor, jež mi věnovali, aby tato práce mohla být dokončena.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou prací na téma: „Emočně sociální kompetence u nadaných dětí“ vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne.....

Podpis.....

OBSAH

Úvod	5
1. Problematika vymezování všeobecného nadání.....	8
1.1. Teoretické koncepty nadání.....	10
1.1.1. Patologický koncept nadání	11
1.1.2. Biologický koncept nadání	13
1.1.3. Enviromentální koncept nadání	16
1.2. Komplexní modely nadání.....	19
1.2.1. U.S. Office of Education model	20
1.2.2. Renzulliho tří-kruhový model nadání.....	22
1.2.3. Model nadání Mönkse a Ypenburgové	24
1.2.4. Gagného diferenciální model nadání a talentu.....	26
1.3. Přínosy a omezení teoretických modelů	27
2. Neintelektové aspekty nadání	28
2.1. Specifické neintelektové rysy nadaných	29
2.1.1. Kreativita	30
2.1.2. Motivace a drive.....	31
2.1.3. Smysl pro spravedlnost	32
2.1.1. Perfekcionismus	33
3. Emočně sociální aspekty nadání	35
3.1. Emotivita a emoční fungování nadaných	36
3.2. Sociální vztahy a dovednosti nadaných dětí	37
3.3. Možné psychické problémy u nadaných dětí.....	39
4. Výzkumný problém	42
5. Cíle výzkumu	42
6. Typ výzkumu a použité metody	43
6.1. Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let.....	44
6.1.1. Sociálně-emoční kompetence	44
6.2. Posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků (IDENA)	46
7. Výzkumné hypotézy	48
8. Sběr dat a výzkumný soubor	49
8.1. Etické hledisko a ochrana soukromí.....	50
9. Analýza dat.....	51
9.1. Analýza dat IDS.....	52
9.1.1. Posouzení normálního rozdělení vzorku.....	52
9.1.2. Výsledky hypotéz H_1 až H_5	54

9.2.	Analýza dat IDENA.....	55
9.2.1.	Interpretace dat IDENA	56
9.2.2.	Analýza jednotlivých položek.....	56
10.	Diskuze	59
11.	Závěry.....	64

Úvod

Nadání a témata kolem něj se objevují ve výzkumu a literatuře již od druhé poloviny minulého století. Jeho diagnostika však v českých podmínkách vypadá často dosti ledabyle, případně se omezuje na administraci inteligenčního testu, a mnoho stereotypů o nadaných a vysoce inteligentních dětech koluje mezi odborníky i laickou veřejností do dnes.

Toto téma své diplomové práce jsem si tedy vybral po inspirativním čtení knížek Moniky Stehlíkové, které ve mne rozvířili řadu otázek o tom, jak nadané děti fungují. Především mne pak zaujaly úvahy o odlišnostech v prožívání emocí, vysoké citlivosti některých dalších vlastnostech těchto dětí. Hlavní motivací k této práci tak byl cíl ověřit některé stereotypy a úvahy o tom, jak jsou na tom nadané děti, co se týče emočních a sociálních dovedností.

Protože jsem vzhledem k relativizaci a různorodosti výsledků v oblasti fungování nadaných dětí cítil potřebu co největší exaktnosti, rozhodl jsem se pro kvantitativní design práce, s hlavním užitím testové baterie IDS, která je uznávanou metodou na poli dětské diagnostiky. Stejně tak se snažím i při teoretické části práce věnovat se především relevantním a moderním výzkumům na poli nadání, se zaměřením především na osobnostní, emoční a sociální odlišnosti u nadaných dětí a některým studiím zaměřeným na neuropsychologii nadání.

Teoretická část se snaží tedy postihnout vývoj vědeckého myšlení o nadání a pochopit kontext a historický vývoj, ve kterém se výzkum nadání odehrával a odehrává. Ukazují zde některé modely nadání, spolu s různými teoretickými pohledy na koncept nadání. Ty se snažím vždy vztáhnout k dnešnímu výzkumu a zhodnotit jejich aktuálnost. Druhou půlku teorie pak věnuji specifickým nadaných dětí v oblastech neintelektových, tedy v některých rysech, které se u nadaných dětí objevují, a především pak otázkám emočních a sociálních aspektů nadání. Závěrečnou část teorie věnuji psychopatologii u nadaných dětí a některým poznatkům o tom, jak jsou na tom nadaní z pohledu psychického zdraví.

Ve výzkumné části této práce se zabývám analýzou dat získaných metodami IDS a IDENA. U dat IDS vyhodnocuji hypotézy a pomocí t-testu vyvozují závěry ohledně emočně-sociálních kompetencí nadaných dětí. Data IDENA pak používám

především na dokreslení a znázornění fungování těchto dětí v sociálních a emočních situacích, bez nároku na statistické zobecnění vzhledem k velikosti vzorku a způsobu zpracování dat.

Výsledkem této práce by tedy mělo být poskytnout možnost čtenáři lepšího porozumění fungování nadaných dětí, co se emočně sociálních kompetencí týče, vytvoření a shrnutí teoretického zázemí v oblasti neintelektových aspektů nadání se zaměřením na emoční a sociální fungování nadaných dětí a jeho případné problémy, a nakonec pak vyvození některých závěrů ohledně praxe a případných nedostatků v přístupu a v podpoře nadání spolu s nastíněním pole pro další výzkum.

Teoretická část

1. Problematika vymezování všeobecného nadání

Pro začátek této práce považujeme za důležité precizně vymezit pojem *nadání*. V mnoha teoretických pracích, ale i v praxi zjišťujeme, že k *nadání* se často přistupuje velmi ledabyly, autoři neuvádí, z kterého modelu vycházejí a opakovaně také opomíjejí aspekty *nadání*, které přímo nesouvisí přímo s inteligencí, ať už se jedná o aspekty osobnostní, dovednostní či jiné.

V odborné praxi se pak setkáváme s realitou, že diagnostika nadání probíhá v mnoha poradnách pouze na základě kvocientu IQ a doporučení se pak týkají pouze optimalizace učiva a neberou v potaz osobnost, celkovou zralost dítěte či jiné neintelektové aspekty. V praxi pedagogicko-psychologických poraden jsme pak byli svědky toho, že diagnostika nadání probíhá například pomocí jednoho (sic komplexního) inteligenčního testu, například WAIS-III. Nadání je pak stanoveno na základě celkového inteligenčního kvocientu a odděleno hranicí 130 IQ.

Problémem této praxe je, že zásadně opomíjí ostatní faktory nadání, nerozlišuje například, jak je dítě sociálně zdatné, jak je kreativní, jak rozumí svým emocím a je schopné je korigovat. Veškeré zaměření případných opatření se pak týká zvýšení či ztížení obsahu učiva, přičemž i to probíhá často velice univerzálně, nehledě na individuální potřeby dítěte. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných pak sice umožňuje v rámci individuálního vzdělávacího plánu nastavit konkrétní obsah učiva „na míru“, avšak již nehovoří, jak s těmito dětmi pracovat na začlenění do kolektivu, na motivaci, na časté frustraci, kterou při frontální výuce mohou zažívat a podobně. To může být problematické už jenom vzhledem k faktu, že dítě nadprůměrně inteligentní či geniální si uvědomuje svoji odlišnost stejně, jako dítě s handicapem. To může nadále ovlivnit jeho psychické zdraví a proces zrání stejně tak, jako úspěšné začlenění se do kolektivu. Dítě nadané je tedy dítě se speciálními potřebami stejně jako dítě handicapované nebo dítě s poruchou učení.

Některé moderní studie například naznačují, že *nadané* děti jsou často snadnou obětí šikany

(Ogurlu & Sariçam, 2018; Peterson & Ray, 2006; Škrabánková & Martínková, 2019). Přemýšlení se nenosí a především v některých školách se mohou děti nadanému

smát, pokud má příliš zvědavých otázek, v krajním případě si ho znelíbí i učitelé. Je tak důležité informovat rodiče i učitele, aby šlo problémům se šikanou předcházet.

Ukazuje se, že péče o emoční rozvoj těchto dětí je stěžejní. Může se stát, že tlak ze strany rodičů či školy na výkon a kariéru dítěte je příliš velký a je důležité si uvědomit, že tyto děti, stejně jako jiné, potřebují od svých blízkých potvrzení a možnost rozvíjet se především v oblastech, které jsou jim osobně blízké (Freeman, 1994). Stejně tak se na vývoji nadaného dítěte mohou podepisovat jisté historické nálepky, například že *nadané* děti jsou „*divné*“ či musí být „*nešťastné*“ (tamtéž).

Toto „vnímání“ dítěte, ať již v přehnaně pozitivních či negativních stereotypích může být pro jeho budoucnost devastující. Negativní nálepky často vytvářejí tzv. „golem efekt,“ což znamená například, že pokud nadané dítě vnímá třída jako „divné,“ šance, že si nenajde kamarády se zvyšuje. Naopak je-li dítě od malička upozorňováno na svou „výjimečnost,“ aniž by dostalo nástroje, jak s nadáním pracovat, může se stát, že dítě nebude schopné očekávání blízkých naplnit a jeho sebevědomí bude do budoucna narušeno. Takto se často stává, že z nadaného dítěte vyroste úzkostný dospělí, který prožije velkou část života v naučené bezmocnosti.

Abychom však tuzemské praxi neškodili, zmiňme, že dnes již existují odborníci a dokumentace, jež se snaží prosadit komplexnější pohled na nadání a výrazně preciznější a mezioborovou diagnostiku. Zmiňme třeba dokumenty Koncepce podpory nadání pro roky 2014-2020 a Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání vytvořený NÚV (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015; Národní ústav pro vzdělávání, 2018). Hlavní přínos vidíme pak právě ve Standardu komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání, který v oblastech psychologické diagnostiky nadání zahrnuje i bod „*zjištění osobnostních charakteristik a vlastností (včetně sociálních a komunikačních dovedností)*“ a především si všímá některých sociálních a emočních problémů, které se mohou u nadaných dětí projevovat, jako jsou třeba agresivita, úzkostnost, nízká sebedůvěra či problémy s vrstevníky, učiteli a rodinou (Národní ústav pro vzdělávání, 2018).

Zdá se tedy, že přístup k nadání se v českých podmínkách značně vyvíjí. Pravdou zůstává, že pořád přetrvává trend soustředit většinu pozornosti na pokrok v oblasti

identifikace nadání a přizpůsobování školních podmínek především co se týče obsahu a formy učiva (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015; Národní ústav pro vzdělávání, 2018). Jako pozitivní však vnímáme už to, že některé dokumenty zmiňují i neintelektové projevy nadání a zabývají se například osobností či sociálními dovednostmi těchto dětí (Národní ústav pro vzdělávání, 2018). Do budoucna budeme doufat, že výzkumu i praxi v oblastech sociálního a emočního fungování, osobnosti či psychického zdraví nadaných dětí, bude jednou věnována stejná nebo alespoň srovnatelná úroveň, jako úpravě učiva a diagnostice intelektu.

Lze se tedy ptát, proč je otázka nadání tak složitá a její vývoj zdánlivě pomalý. Hlavním důvodem je, že koncept nadání je velmi široký a jeho vymezení se liší historicky, filozoficky i geograficky. Jinými slovy, jinak vypadají modely nadání v evropských podmínkách, jinak v amerických a jinak v Asii. Stejně tak záleží, jestli daný autor/organizace má za cíl například zvyšovat vzdělanost v zemi, motivovat talentované k výzkumu či zajistit psychické zdraví u nejtalentovanějších občanů. Například jednou z našich ambicí je upozornit na některé možné problémy, se kterými se mohou nadané děti a dospělí potýkat, pokud správně neporozumíme jejím případným odlišnostem, což může jít na úkor popisu nadání v oblastech výuky.

Máme však potřebu deklarovat, že komplexnost, preciznost a specifičnost teorií a modelů nadání považujeme za důležitou právě z důvodu předcházení nejen nedostačenému rozvoji intelektovému, ale především pak osobnostnímu. Pochopení nadání a vysvětlení co nejvíce jeho aspektů může napomoci menšímu nálepkování nadaných dětí, a především zabezpečení všech jejich potřeb. Duševní zdraví a wellbeing nadaných dětí a dospělých je pak nutnou podmínkou, aby se nadání mohlo zdravě rozvíjet. Protože to, aby z nadaného dítěte vyrostl aktualizovaný dospělý, jenž bude schopen začlenit se do společnosti, vytvářet vztahy a prožívat štěstí, by pro nás mělo být stejně důležité, jako jeho kariéra.

1.1. Teoretické koncepty nadání

Diagnostice nadání a jeho komplexnímu pochopení předchází teoretické koncepty, tedy pokusy vysvětlit, co to nadání je, z čeho vychází a z jakých složek se skládá. Jedná se spíše o jakási filozofická východiska, tedy způsoby, jak si nadání vysvětlovat. Tím se liší od komplexních modelů, kterým se věnujeme v následující kapitole a které již přesněji zachycují a snaží se popsat jednotlivé složky nadání či

jeho vývoj. Tyto koncepty se liší stupněm obecnosti, svojí aktuálností i přesností, se kterou nadání zachycují. Přesto by jejich znalost měla dopomoci pochopit, z čeho vychází konkrétní modely nadání a jaké mohou mít případně omezení. Konkrétní koncepty nadání nám také ukazují, jak bylo nadání historicky chápáno a vysvětlováno. Často v nich cítíme vliv dané doby a trendu společnosti, která daný koncept uplatňovala. Obsahují v sobě část ideologie, a proto je dobré si uvědomit, že nadání jako takové pravděpodobně odpovídá spíše kombinaci faktorů, které tyto koncepty popisují.

1.1.1. Patologický koncept nadání

Vůbec nejstarším způsobem, kterým se snažila vědecká veřejnost nadání vysvětlit, bylo spojování geniálních jedinců s chorobou, převážně duševním onemocněním. Nadání bylo tedy cosi jako vedlejší efekt této choroby. Této koncepci se věnoval ve svých spisech již Platón, který spojoval schopnost básnit s duševním stavem *mania*, jež přichází jako dar od bohů (Hříbková, 2009). K podobným závěrům docházel i italský psychiatr C. Lombrose, který spojoval genialitu s *degenerativní psychózou* (Hříbková, 2009). Tento koncept je dnes již z velké míry považovaný za zastaralý a nadání vnímáme jako normu. Historicky měl patologický koncept smysl i z ideologických důvodů. Odstraňování nepohodlných talentovaných jedinců a intelektuálů je spjata převážně s totalitními režimy, a to převážně v situacích, kdy jejich myšlenky neodpovídají oficiální ideologii autorit. Patologizace nadání pak může sloužit jako užitečný nástroj, jak tyto jedince devalvovat. Není například náhodou, že v minulosti bylo vzdělání spojeno především s katolickou církví. Převratné objevy a myšlenky pak byly často považovány za kacířské a daný jedinec byl prohlášen posedlý ďáblem či psychicky chorý.

Dalším možným pohledem ohledně spojení nadání a psychopatologie je však myšlenka, do jaké míry mohou mít nadání jedinci silnější predispozice k některým duševním onemocněním či psychickým problémům. Tento pohled je již reálnější a je výrazně těžší empiricky ověřovat. Dodnes se objevují otázky, jaký je vztah nadání, převážně pak geniality a mimořádných schopností v konkrétních oborech, a duševního zdraví. Lze se pak ptát, jaké jsou odlišnosti v oblasti depresivity, úzkostnosti, sebevražednosti a mnoha dalších oblastí psychopatologie u mimořádně nadaných jedinců. Jak jsme psali výše, některé dokumenty již dnes

předpokládají, že nadané děti mohou být například zvýšeně agresivní, úzkostné, či mít problémy se sebedůvěrou, a to obzvláště, pokud se jim nedaří naplnit svůj potenciál nebo například v případě duálních diagnóz, například u specifických poruch učení (Národní ústav pro vzdělávání, 2018). Otázkou také zůstává, jestli jsou tyto problémy dány nadáním samotným (tj. vrozeny spolu s nadáním) nebo jsou důsledkem pozdní identifikace nadání či nepochopení a nenaplnění některých potřeb, které nadané děti mají. Výzkum v těchto oblastech považujeme za klíčový, protože může předcházet mnoha psychickým problémům u nadaných jedinců.

Dalším velkým problémem, který se týká spojení psychopatologie a nadání, je možná mylná diagnostika některých psychických poruch u dětí, kde je ve skutečnosti za danou symptomatikou nediagnostikované a nerozpoznané nadání, především pak tedy nadání mimořádné. Někteří autoři totiž upozorňují na to, že určité projevy nadání bývají často mylně onálepkovány psychiatrickou diagnózou. Webb a další spoluautoři ve své knize uvádí, že patologizace projevů, jež jsou u nadaných dětí běžné, je značný a rozšířený problém (2016). Tento problém podle autorů pramení z faktu, že mnozí odborníci ignorují sociální a emoční charakteristiky a potřeby nadaných dětí a dospělých (tamtéž). Autoři také hovoří o zkušenostech psychiatrů, pediatrů či klinických psychologů, jež se v posledních dvou dekádách setkávali s mylně diagnostikovanými případy ADHD, obsesivně kompulzivní poruchy, bipolární poruchy, Aspergerova syndromu a dalších (Webb, 2016).

Domníváme se, že jsou to právě nejasná diagnostická vodítka, která vedou k mylné diagnostice psychických onemocnění u nadaných jedinců. Je tedy důležité se zamyslet, jaké psychologické charakteristiky se u nadaných dětí v souvislosti s nadáním objevují. Stejně tak je důležité si klást otázku, které psychiatrické diagnózy se mohou u nadaných jedinců rozvinout a jak jim předcházet. Přestože je do značné míry mylné předpokládat, že nadání je formou psychopatologie a všichni nadaní jedinci jsou tudíž úzkostní/depresivní nebo naopak schizoidní a emočně oploštělí, zdá se důležité pracovat na pocitu odlišnosti, problémech a frustraci, které může nadání přinést, abychom pomohli nadaným jedincům ke zdravému psychickému vývoji. Je důležité si uvědomit, že mylná diagnostika psychické poruchy, například ADHD, u neidentifikovaných nadaných dětí může dlouhodobě nepříznivě ovlivnit jejich další vývoj. Patologizace a nepochopení nadání se tak

stává nebezpečím, kvůli kterému ztrácíme potenciál těch nejtalentovanějších. Naopak včasná diagnostika případných psychických problémů a psychologická pomoc nadaným dětem je velice důležitá pro jejich život a zdravý vývoj.

1.1.2. Biologický koncept nadání

Biologický koncept nadání je již konceptem aktuálnějším, mnohé jeho aspekty jsou tedy do jisté míry využitelné do dnes. Vychází z předpokladu, že nadání je dáno strukturálními rozdíly na úrovni mozku a genetickými rozdíly u nadaných dětí oproti běžné populaci. Počátky tohoto konceptu jsou obsaženy v historickém sporu „*nurture vs nature*“, tj. otázce, zda je nadání podmíněno biologicky nebo je ovlivněno především výchovou a prostředím. Tento model se pak přiklání na stranu biologických faktorů (Pfeiffer, Shaunessy-Dedrick, & Foley-Nicpon, 2018). Tyto myšlenky jako první vychází z díla Galtona a Termana, jež předpokládají, že nadání je převážně biologicky vrozeno a manifestuje se vysokou obecnou inteligencí (g) či vysokým kvocientem IQ (In Pfeiffer, Shaunessy-Dedrick, & Foley-Nicpon, 2018). Hlavními výhodami biologického modelu je dobrá měřitelnost a predikovatelnost. Jestliže předpokládáme, že existuje vrozená inteligence g, kterou lze jednoduše měřit pomocí kvalitního inteligenčního testu, pak nám stačí administrace jedné metody, abychom změřili intelekt a tím pádem i stupeň nadání jednotlivce. Není snad nutné říkat, že tento model, ač velice dobře vědecky zmapovaný a jasně definovatelný, přináší jisté zjednodušení jinak velice komplexního fenoménu.

Biologický koncept nadání v podobě hraniční všeobecné inteligence (v Čechách například oddělen hranicí 130 IQ) v jisté podobě přežívá dodnes. Jedná se o zjednodušení, které přináší nejjednodušší možnost, jak nadání diagnostikovat. I přes toto zjednodušení tedy ve světě do určité míry přežívá a je těžké se od něj oprostit. Jeho velkou výhodou je dobrá měřitelnost a snadný výzkum těchto jedinců. Zabraňuje také relativizaci nadání, tj. označování některých jedinců, jakožto nadaných, i když kritéria, z nichž tato diagnóza vzešla jsou nejasná nebo špatně měřitelná. Hlavním problémem naopak je, že pohlížení na nadání poze jako na „stupeň vysokého intelektu“ nám může zábránit zodpovědět některé otázky ohledně osobnosti a fungování nadaných jedinců. Tento model je tedy v dnešní době považován z velké míry za překonaný, i když je důležité říci, že nějaká forma měření

a stanovení výjimečného intelektu, alespoň v některých daných oblastech, k diagnostice a celkovému chápání nadání neodmyslitelně patří.

Je však důležité si uvědomit, že biologické teorie nadání mají dnes potenciál především ve výzkumu neuropsychologie. Celkově totiž biologický koncept nadání předpokládá, že existují určité geny či struktury v mozku, jež jsou pro nadané jedince specifické. Některé moderní výzkumy se snaží zabývat aktivitou mozku vysoce nadaných jedinců. Kocevar, Suprano, Stamile a kolektiv zkoumali pomocí MRI mozkovou aktivitu u dětí s výjimečným intelektem. Výsledky naznačují silný vztah mezi vysokým inteligenčním skórem a homogenitou nervové sítě (především vyšší hustotou a nižší modularitou spojení). Studie probíhala na 43 dětských účastnících ve věku od 8 do 12 let. Účastníci byli podrobeni WISC-IV inteligenčnímu testu a následně monitorováni pomocí MRI za použití konvenčních a difuzních tenzorních technik (Kocevara, a další, 2019).

Zmiňme ještě jeden výzkum, kde výzkumníci rozdělili soubor na homogenní a heterogenní nadání. Autoři vycházejí z předpokladu, že odborníci na poli psychologie, psychiatrie a pediatrie popisují, že některé nadané děti vykazují problémy v oblasti pozornosti, kontroly emocí či sociálních vztahů. Stejně tak se u nich může objevovat zvýšený perfekcionismus. Tyto děti byly v rámci studie označeny jako *heterogenně nadané* (Nusbaum, a další, 2017). Oproti tomu za *homogenně nadané* považovali autoři děti, které se bez zjevných problémů adaptovali a nevykazovali problémy v chování (tamtéž). Autoři také hovoří o tom, že heterogenní nadání se projevuje dyssynchroním vývojem, což pro účeli studie rozlišili pomocí WISC-IV, kde děti s heterogenním nadáním vykazovaly rozdíly mezi indexem verbálního porozumnění a indexem percepčního uvažování. Výsledky studie naznačují, že děti s nadáním se významně liší v integritě bílé hmoty, nehledě na heterogenitu či homogenitu nadání. Stejně tak heterogenně nadané děti se jeví spíše levostranně lateralizované, oproti dětem homogenně nadaným, kde převažuje lateralizace pravostranná (Nusbaum, a další, 2017).

Neurobiologické a neuropsychologické výzkumy nám pomáhají zodpovědět důležité otázky ohledně samotné podstaty nadání. Některé výzkumy, jako mimo jiné výzkum Nusbauma a kolektivu z roku 2017, například naznačují, že nadání nemusí nutně být jedna uzavřená kategorie definovaná intelektem, ale je možné, že existuje více

druhů nadání. Toto je velké pole pro výzkum, kde pomocí zobrazovacích a genetických metod můžeme pozorovat, jaké jsou rozdíly mezi jedinci, jež dosahují výjimečných intelektových výkonů. To může dopomoci k přesnější kategorizaci a chápání nadání, případně i k dalšímu vysvětlení rozdílů mezi nadanými dětmi.

V rámci výzkumu konkrétních druhů nadání, vychází výzkum Jina, Kima, Parka a Lee z roku 2007 z teorie S. Renzulliho. Renzulli upozorňuje na některé problémy, jež vycházejí z definování nadání na základě inteligence, konkrétně pak především na fakt, že inteligence je historicky velice nejednotný a těžce vymežitelný koncept (2000). Renzulli dále dochází k závěru, že nadání se projevuje ve dvou základních kategoriích. První z nich je tzv. *školní nadání* (schoolhouse giftedness) a druhá tzv. *tvůrčí-produktivní nadání* (creative-productive giftedness). Renzulli rozlišuje školní a tvůrčí-produktivní nadání především skrze kognitivní procesy a dovednosti, jež se při těchto formách objevují. Zatímco u školně nadaných dětí se uplatňuje především schopnost dedukce, vybavení informace a podobně, u kreativně-produktivního nadání jde mnohem víc o práci s momentálním prostředím, indukci a intuici. Renzulli pak také upozorňuje, že historie napovídá, že ti nejúspěšnější a nejkreativnější jedinci nutně nevykazovali bravurní školní výsledky a nespĺňovali nutně IQ hranici 3-5 % gaussovy křivky pro rozložení IQ v populaci (2000).

Abychom se vrátili k zmiňovanému výzkumu, jedná se tedy o jihokorejský výzkum z roku 2007 (Jin, Kim, Park, & Lee), který z Renzulliho teorie přímo vychází. Autoři pracují konkrétně s *tvůrčím-produktivním nadáním*, které bylo u probandů diagnostikováno pomocí kombinace Torrancova testu kreativního myšlení a inteligencích testů. Studenti střední školy spolu s kontrolní skupinou studentů byly monitorovány pomocí EEG během konkrétní úlohy (překreslování Rey-Osterriethovy komplexní figury). Výzkum zjišťuje, že u studentů s *tvůrčím-produktivním nadáním* oproti kontrolní skupině během procesu *vštípení* Rey-Osterriethovy figury dochází k častější systematické aktivitě v pravém mozkovém laloku. Tito studenti také dosahují lepšího *vybavení* oproti kontrolní skupině, což napovídá vyšší neurální komplexnosti a funkční specializaci mozku (Jin, Kim, Park, & Lee, 2007).

Tyto výzkumy tedy naznačují, že biologické predispozice nadání se mohou týkat jak struktury, tak některých funkcí mozku, přičemž jednotlivé odlišnosti mohou

znamenat spíše dílčí rozdíly v celkové podobě nadání. Zajímavé také je, že se zdá, že existují jisté rozdíly u nadaných dětí, které mohou svědčit o několika druzích nadání. Některé druhy nadání se tak mohou objevit při psychologické diagnostice (například různé výkony v subškálách inteligenčního testu) a některé teoreticky mohou být dány i rozdílnou nervovou aktivitou (viz. výzkum výše). Zdá se také, že školní výkon a adaptace a sociální schopnosti těchto dětí, mohou do jisté míry s formou nadání souviset. Například lze předpokládat, že dítě homogenně nadané bude mít ve škole méně problémů, než dítě heterogenně nadané, a stejně tak dítě s převahou *tvůrčího-produktivního nadání*, může mít při běžné frontální výuce více problémů než dítě se *školním nadání*.

Biologický přístup k nadání tak má své nezastoupitelné místo, a to především na poli výzkumu nadání, především srkze výzkum strukturálních a funkčních rozdílů mozku u nadaných dětí. Stejně tak může pomáhat prozkoumávat hypotézy ohledně existence více druhů nadání. Biologický výzkum zkrátka na poli nadání nachází své místo a mnoho otázek ohledně v této oblasti je zkrátka nezodpovězených. Velkou výhodou tak může být, že tento způsob výzkumu může být do jisté míry relativně nezávislý na ideologii a psychologických východiských autora. Přináší tak relativně nestranný pohled na to, jak a v kterých oblastech nadání člověka ovlivňuje.

1.1.3. Enviromentální koncept nadání

Enviromentální přístupy k nadání zdůrazňují důležitost výchovy, vzdělání a ostatních sociálně-kulturních faktorů. Stojí tak v pomyslném protikladu proti přístupům vycházejících z biologické determinace nadání, a především jsou protikladem k myšlence, že nadání vychází pouze z obecné vrozené inteligence a týká se velmi úzké skupiny lidí. Nadání v enviromentálním přístupu je proměnlivé, závislé na realitě okolního světa a jeho vývoji. V otázce nurture vs nature se tedy staví na stranu nurture (výchovy, podnětného prostředí, rozvoje).

První předpoklad, ze kterého zastánci enviromentálního přístupu vychází, je zpochybnění jednotného intelektu, jež je měřitelný jedním inteligenčním testem (tedy existenci g faktoru). Někteří kritici biologického konceptu nadání tak upozorňují, že intelekt je propracovaný plastický systém, jež se skládá z mnoha složek a faktorů, které je možné individuálně rozvíjet (Pfeiffer, Shaunessy-Dedrick, & Foley-Nicpon, 2018).

Zkusme se podívat na některé autory, jež se vymezují proti myšlence jednotné inteligence. Guilford ve svých výzkumech (1956, 1959) hovoří o více než 40 faktorech intelektu. Guilford přichází s pěti druhy intelektových schopností, jež dále rozšiřuje dle druhu obsahu a operace. Jedná se o *poznání, paměť, konvergentní myšlení, divergentní myšlení a evaulaci* (1959). Přestože faktory lze do určité míry shlukovat a nacházet mezi nimi vzorce, autor se domnívá, že „být inteligentní“ nepopisuje jednu statickou schopnost, nýbrž se může projevovat mnoha způsoby v konkrétních faktorech (tamtéž).

Guilfordova teorie tak do jisté míry odpovídá neuropsychologickým výzkumům. Například konvergentní myšlení může více odpovídat klasickému školnímu nadání, tak, jak ho chápe Renzulli, oproti tomu divergentní myšlení může být typické spíše pro tvůrčí-produktivní nadání. Větší množství různě vyvinutých mentálních schopností také odpovídá různorodým výsledkům mezi subtesty WAIS-IV.

Guilfordova teorie samozřejmě ještě nutně nehovoří nic o tom, jestli a jakým způsobem se nadání vyvíjí a či je podmíněno prostředím. Popisuje spíše, že nadání se může skládat z několika složek, které se mohou vyskytovat v různé míře a interagovat mezi sebou. Už to je však krok od teorie jednoho neměnného intelektu ke komplexnějším enviromentálním teoriím.

Enviromentální vliv na pohled na problematiku nadání je znát i u Ellise Torrance. Ten předpokládá, že vývoj nadaných dětí není neměnný, nýbrž je silně ovlivněn zážitky a zkušenostmi dítěte. V případě ochuzení o systematické učení a klíčové vývojové zážitky může docházet k výraznému zpomalení intelektového vývoje (Torrance, 1965; In Svět nadání, 2014). Autor zdůrazňuje zaměření se na potenciál namísto jedné neměnné koncepce nadání (tamtéž). Tato teorie odpovídá zkušenostem se silně deprimovanými dětmi, kde se intelektový vývoj jeví narušený. Lze také položit otázku, zda v rámci mentálního vývoje existují určitá senzitivní stadia, ve kterých buď může nebo nemusí dojít k vývoji v dané oblasti. Nabízí se tak třeba myšlenka, jestli určité dovednosti mohou být lépe osvojitelné s určitým věkem. Můžeme tak uvažovat například o výuce násobilky ve třetí třídě či o výuce jazyků, kdy někteří studenti a učitelé popisují, že plynně lze mluvit pouze jazykem, který se dítě začalo učit od určitého věku.

Podobné východisko jako Ellis Torrance můžeme nalézt u Ruth Strangové. Strangová ve své publikaci *Helping your gifted child* (1960) zdůrazňuje vliv rodiny a výchovy pro zdravý rozvoj nadání (In Svět nadání, 2016). Autorka konkrétně hovoří o rodičích příliš pečujících či rodičích, jež si úspěchy dítěte kompenzují vlastní nedostatky. Nadané děti jsou často velmi nezdolné proti negativním vlivům. Důležité je však také zdravé sebepojetí dítěte, ke kterému může dopomoci právě rodiny či blízcí přátelé (In Svět nadání, 2016). Na myšlenkách Strangové je tak zajímavé především vliv rodičů a dalšího okolí na rozvoj nadání. Nabízí tak myšlenku, že dítě může být obětí přehnaných nároků či naopak nemusí mít prostor se rozvinout. Myšlenka sebepojetí zase může připomínat, jak důležité jsou emoční potřeby nadaných dětí.

Zajímavou myšlenku ve svém výzkumu přináší Al-Dhamit a Kreishan. Autoři zkoumali vnitřní a vnější motivaci u nadaných studentů a její souvislost s vnitřním sebepojetím, podaným výkonem, podporou rodičů a s některými dalšími charakteristikami (2013). Výsledky výzkumu naznačují statisticky signifikantní souvislost mezi mírou vnitřní i vnější motivace a vnímáním vlastních schopností. Stejně tak autoři objevili statisticky významnou souvislost s některými formami rodičovské podpory, především pak podporou v autonomii dítěte, podporu dítěte v rozvíjení kompetencí a možnost dítěte se identifikovat s rodiči (tj. „moji rodiče mne chápou a podporují jakožto nadaného“). Naopak negativně korelovala očekávání a nároky ohledně studijních výsledků dítěte spolu s přímou kontrolou rodičů, například nad časem stráveným na internetu (Al-Dhamit & Kreishan, 2013).

Výzkum tedy naznačuje, že podpora rodičů hraje ve vývoji nadaných dětí (a především ve vývoji jejich motivace) stěžejní roli. Zdá se také, že podpora autonomie nadaných dětí a jejich pochopení vedou k vyšší motivaci dětí své nadání rozvíjet. Oproti tomu vysoká očekávání rodičů a kontrola motivaci snižují a vedou až k amotivaci (Al-Dhamit & Kreishan, 2013). Za zajímavé zjištění považujeme také to, že nadané děti vykazovali celkově vysokou míru vnitřní i vnější motivace (tamtéž).

Zůstaneme-li u vlivu prostředí na rozvoj nadání u dítěte, další logickou oblastí potenciálního vlivu je škola. Çakır (2014) zkoumal postoje žáků základních škol vůči škole a učitelů v závislosti na to, jestli se jedná o žáky dosahující či nedosahující

výkonu, který odpovídá jejich nadání (výzkum probíhal pouze na populaci nadaných dětí). Výsledky výzkumu naznačují, že existují statisticky signifikantní rozdíly mezi výsledků dosahujícími a nedosahujícími dětmi v jejich postoji ke škole a učiteli a jejich celkovou motivací. Výzkum pak ukazuje, že děti s nižším výkonem měly signifikantně horší postoje ke škole a k učiteli a celkově nižší motivaci (Çakır, 2014).

Zdá se tedy, že postoje nadaného dítěte ke škole výrazně ovlivňují jeho výkon. Jestli se tak nadání ve školním prostředí uplatní, do nějaké míry záleží na tom, jak se dítě v dané škole cítí. Stejně tak školní prostředí ovlivňuje motivaci a cíle nadaného žáka (Çakır, 2014). Otázkou však zůstává, jaké školní prostředí nadaným žákům prospívá a jaké naopak jejich vývoji škodí. Lze do jisté míry odhadovat, že stejné charakteristiky, které jsou pro nadané dítě růstové v prostředí rodiny, pro něj budou růstové i v prostředí školy. Může se tak jednat například o dostatek autonomie ve školním prostředí či o fakt, zda se dané dítě cítí ve škole pochopené a podporované. Naopak vysoce kontrolní a uniformní prostředí lze intuitivně považovat za rizikové. Důležité je však říci, že tento pohled může být do určité míry zjednodušující a je potřeba širšího výzkumu v dané oblasti.

Optimální prostředí tak ovlivňuje samotný rozvoj nadání. Renzulli a kolektiv hovoří o faktu, že nadání se projeví pouze u určitých jedinců, pouze v některých případech a pouze za určitých okolností (2003). Autoři také upozorňují, že hlavní otázkou ohledně nadání by měla být otázka, co mobilizuje některé jedince, aby upřednostnili své morální, mezilidské, politické a etické hodnoty a starost o druhé a všeobecné blaho před materialistickými hodnotami a vlastním egem (Renzulli, Rachel, & Schader, 2003). Otázkou pak tedy není pouze, zda je jedinec nadaný, ale jestli je schopen a ochoten svého nadání využít produktivním způsobem a má potřebné osobnostní kvality, aby dokázal nadání proměnit v nějaký reálný společenský přínos. Uplatnění nadání se pak stává otázkou vzdělání, výchovy, osobních hodnot a kvalit a spousty dalších oblastí.

1.2. Komplexní modely nadání

Komplexní modely nadání se od přístupů výše liší svou specifičností a konkrétností. Zatímco výše zmíněné přístupy nabízí jakési myšlenkové východisko, komplexní modely si již dávají za cíl přesný popis toho, co nadání je. Často jsou tedy více popisné než filozofické. Jejich výhodou tedy je uchopitelnější pochopení konceptu

nadání, nevýhodou pak v některých případech nejistá východiska a teoretické zakotvení.

Konkrétní modely nadání jsou pak také do často do značné míry ovlivněné prostředím, ve kterém vznikaly. To je dáno i tím, že myšlenka modelu je často taková, aby přímo sloužil k diagnostice nadání v dané společnosti.

Nadání má v této době již nespočetné množství různých modelů, zmiňme si však alespoň několik nejznámějších. Snažíme se vybírat ty modely, které do značné míry kopírovali vývoj filozofie nadání a měli nějaký historický či myšlenkový přesah. Upozorňujeme, že v rámci modelů nadání se vyhneme teoriích inteligence jako takové, neboť se jedná o téma, jež souvisí s nadáním pouze do určité míry (jak jsme se snažili vysvětlit v kapitolách výše) a tyto teorie jsou často všeobecně známé, ale také poměrně nemoderní (většinou pochází z druhé či dokonce z první poloviny 20. století). Stejně tak jsme si již popsali, že nadání a inteligence jsou dva oddělené fenomény, které se překrývají pouze do určité míry.

1.2.1. U.S. Office of Education model

Jako první si uvedeme americký model nadání. Model nadání U.S. Office tedy konkrétně vychází z prostředí Spojených Států a modelu tamního školství. Základní myšlenky tohoto modelu se objevují v americkém školství již v 70. letech, kdy se k modelu vyjadřuje například Renzulli (1978). Toto pojetí se však objevuje dodnes, momentálně je legislativně upraveno Aktem vzdělání mimořádných dětí (Colorado Department of Education, 2013). Dokument nadané a talentované děti definuje jako jedince mezi čtvrtým a dvacátým prvním rokem, jejichž schopnosti a talent jsou natolik výjimečné, že vyžadují specifický přístup v rámci vzdělávání (tamtéž). Dokument dále vymezuje oblasti této výjimečnosti:

- všeobecné intelektové schopnosti
- specifické akademické schopnosti
- tvořivé myšlení a kreativita
- schopnosti spojené s leadershipem

- výjimečné schopnosti v oblasti umění či psychomotorických dovedností

(Colorado Department of Education, 2013)

Tento model je zajímavý především z důvodu, že je typickým příkladem a jedním z prvních precedentů definice nadání jakožto projevujících se výjimečných schopností či mimořádného intelektu (tradičně IQ 130 a výše, případně 95. a vyšší percentil distribuce IQ) (Hříbková, 2009). Je tedy důležité říci, že i když je to model snadno pochopitelný a aplikovatelný na diagnostiku nadání, domníváme se, že je značně zjednodušující. Zaměřuje pouze na aplikovatelné nadání v podobě schopností a může tak přehlížet například děti se skrytým nadáním (neboli *underachieving gifted*, zmíněno výše). Dalším problémem je, že model zachycuje pouze základní „viditelný“ aspekt nadání (schopnost) a již si neklade za nárok pochopení nadání jako celku.

Je tedy jasné, že tento přístup k nadání vychází především z požadavků praxe a potřeby rychle a efektivně najít a diagnostikovat nadané jedince. Problémem však zůstává, že značně opomíjí neintelektové aspekty nadání (jak ostatně zdůrazňuje už Renzulli ve svém díle z roku 1978), a tak do jisté míry značně zjednodušuje až opomíjí problematiku latentního nadání a celkově otázku, jak identifikovat nadané děti tam, kde se nadání neprojevuje mimořádnými školními výsledky. Nevědomky tak definuje nadání právě skrze mimořádné schopnosti a zbavuje se tak potřeby zaměřit se na poznatky, jež nám o nadání poskytuje neurobiologie a potřeby strukturálního a komplexního pochopení nadaných dětí, které se nezabývá pouze důsledkem vysokého IQ, výjimečným školním výkonem. Udává pak trend diagnostiky nadání pomocí jednoduché administrace IQ testu a veškeré ošetření nadání pouhým přidáním učiva či přeskočení ročníku. Tento koncept tak i přes veškerý výzkum v mnoha zemích trvá dodnes. Nutné je však uznat, že do jisté míry nastavuje transparentní a jednoduchou diagnostiku nadání. Lze předpokládat, že právě to je jedním z hlavních důvodů jeho popularity.

Přestože se tento model zdá poměrně nmoderní, všimněme si však, že již rozlišuje určité „druhy“ nadání. Čímž do značné míry upouští od myšlenky jednotného intelektu „g“, o kterém jsme mluvili v předešlé kapitole. Konkrétní formy nadání tak mohou být teoreticky diagnostikovány více metodami, například výše zmíněným Torranceho testem, pokud se jedná o vysoce tvořivé jedince. Přesto faktem zůstává,

že v diagnostice silně převažuje administrace jednoho komplexního inteligenčního testu.

1.2.2. Renzulliho tří-kruhový model nadání

Renzulliho model je jedním z prvních, ne-li prvním komplexnějším modelem nadání, který nebere v potaz pouze samotný intelekt. Model pochází z amerického prostředí sedmdesátých let. Lze tedy předpokládat, že do jisté míry vznikl jako protiklad k modelu předešlému. Autor vychází z předpokladu, že nadání by nemělo být diagnostikováno na základě jedné vlastnosti a že zkušenosti naznačují, že naměřený intelekt ani školní výsledky empiricky neprokazují přímou souvislost s dosahováním tvůrčích úspěchů v reálném životě (Renzulli J. S., 1978).

Autor se však domnívá, že u jedinců, jež dosahují výjimečných úspěchů, lze pozorovat tři základní okruhy rysů. Těmi jsou *Nadprůměrné schopnosti*, *Zaměření na úkol* a *Kreativita* (tamtéž).



Renzulliho model nadání (Leimerová, 2014)

Jak vidíme na obrázku výše, tyto tři oblasti společně tvoří nadání. Tyto podmínky by měli být všechny naplněny, aby se nadání projevila. Nyní si je zkusme jednu po druhé trochu objasnit.

Co se týče oblasti nadprůměrných schopností, Renzulli předpokládá jistý vliv inteligence, velkou část textu však věnuje zpochybnění jejího majoritního vlivu. Autor konkrétně hovoří:

„Although the influence of intelligence, is traditionally measured, quite obviously varies with areas of achievement, many researchers have found that creative accomplishment is not necessarily a function of measured intelligence.“

(Renzulli J. S., 1978, str. 182)

V českém překladu pak *„Přestože vliv inteligence je tradičně měřen, docela zjevně je proměnlivý v závislosti na oblasti úspěchu. Mnoho výzkumníků zjistilo, že tvůrčí úspěch není nutně funkcí měřené inteligence.“* (tamtéž)

Autor se tedy odklání od tradiční představy nadání, jakožto výjimečné intelektové dovednosti. Renzulli se dokonce domnívá, že velká část nejtalentovanějších jedinců nad 95 percentil IQ vůbec nespadá (1978). Nadprůměrná schopnost tak může být dána například celoživotním zaujetím pro danou oblast. Jedinec může mít také rozvinuté konkrétní schopnosti a dovednosti na úkor jiných, podobně, jako je to u heterogenně nadaných, kteří dosahují různých skóre v různých subtestech inteligenčního testu. Zdá se tedy, že nadprůměrná schopnost v Renzulliho pojetí se skládá spíše z několika různých faktorů. Důležité však je, že Renzulli věří, že samotná nadprůměrná schopnost k projevení nadání nestačí (1978).

Důležité je si však uvědomit, že nadprůměrný talent pořád zůstává důležitou součástí modelu. Snahu vymezit se jeho majoritnímu vlivu pak přisuzujeme především historickému diskurzu a snaže začít upozorňovat i na jiné aspekty nadání, než je samotný talent, případně intelekt.

Co se týče druhé oblasti, zaměření na úkol, Renzulli ji definuje jako jakousi zaměřenou formu motivace (1978). Tvrdí, že schopnost být po delší dobu plně angažovaný v problému či daném úkolu je klíčová (tamtéž). Domníváme se, že tato komponenta odpovídá také Renzulliho přesvědčení, že nadání se projeví pouze za určité situace u určitých jedinců (Renzulli, Rachel, & Schader, 2003). Zaměření na úkol tak tedy může do určité míry odpovídat modernímu chápání flow. Jestliže je jedinec schopen se plně soustředit na úkol, udržet tento stav plné soustředěnosti, vytěsnit okolní svět a prožívat pocit radosti z činnosti samé, pak je pravděpodobně schopen vysoce systematického a kvalitního výkonu.

Zaměření na úkol tak může souviset s kvalitou pozornosti a úrovní vnitřní motivace. Pokud tedy nadané dítě samo a rádo prozkoumává oblast svého nadání a dokáže

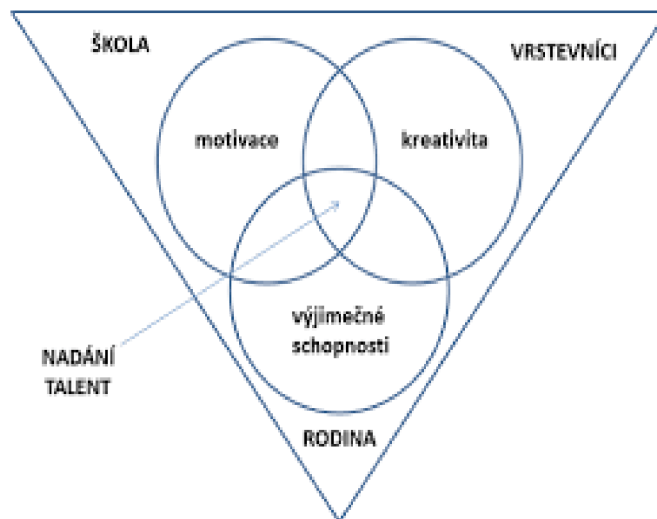
splynout s touto činností, nadání se spíše projeví, než u dětí nemotivovaných nebo odrazených školním systémem. Domníváme se však, že úroveň motivace a zaměření na úkol může do značné míry souviset i s enviromentálními vlivy. Připomeňme například, že nedosahující děti často jeví negativní postoje ke škole a k učiteli (Çakır, 2014). Prožívání dítěte tak může do značné míry motivaci pro úkol rušit.

Třetí a poslední složkou Renzulliho modelu je kreativita. Autor tvrdí, že většina výjimečných jedinců je známá právě díky svým kreativním výtvorům (1978). Důležitý je také vztah mezi kreativitou a divergentním myšlením, jež jsou propojeny, nikoliv však zaměnitelné (tamtéž). Tvořivost tak pomáhá jedinci rozšiřovat své možnosti na poli nadání, myslet divergentně, nekonvenčně a tvořit nové teorie. Propojení inteligence a tvořivosti je již dlouholetou otázkou. Zajímavé také může být, snažit se ověřit, jak se liší konkrétní nadání jedinci v míře tvořivosti. A jestli je kreativita typičtější například pro nadané v oblasti umění a společenských věd, zatímco u nadání v oblasti věd přírodních takovou roli nehraje. Minimálně se však zdá, že někteří mimořádně nadání jedinci vykazují pozoruhodnou úroveň kreativity, oproti běžné populaci. Výzkumům v oblasti kreativity u nadaných jedinců s budeme podrobněji věnovat v další kapitole.

Hlavně přínos Renzulliho modelu tak spočívá v odklonění se od chápání nadání jakožto jasně měřitelného jednofaktorového fenoménu, daného mírou výjimečnosti inteligence nebo jiné schopnosti. Namísto toho si Renzulli začal všímat, že nadání mohou ovlivňovat i jiné aspekty, jako je motivace (v Renzulliho pojetí zaměřenost na úkol) nebo kreativita. Ač se domníváme, že se pořád jedná o značně zjednodušující model, Renzulli dal výzkumu nadání nový směr, který značně ovlivnil další vývoj.

1.2.3. Model nadání Mönkse a Ypenburgové

Další model tak vychází právě z Renzulliho modelu, který však do značné míry rozvíjí. Jedná se o model Mönkse a Ypenburgové. Tento model již pochází z evropského prostředí, konkrétně z Holandska (Machů, 2005). Mönks a Ypenburgová doplňují Renzulliho model o trojici sociálních faktorů, *škola, přátelé a rodina* (2002). Autoři tedy vzali stávající model a rozhodli se ho pouze rozšířit.



(Práce s nadanými žáky, 2017)

Mönks a Ypenburgová zdůrazňují vliv prostředí při formování a vývoji nadání. Vychází tak ze stejných předpokladů jako Renzulli, avšak hovoří o tom, že:

„Člověk je sociální bytost. To znamená, že pro zdravý vývoj je nezbytná dobrá sociální interakce, zejména s rodinou, se školou a s okruhem přátel.“

(Mönks & Ypenburg, 2002, str. 21)

Model tedy kombinuje biologické pojetí nadání, kdy předpokládá některé vrozené vlastnosti, z nichž nadání vychází (inteligence, kreativita) s enviromentalistickým pojetím, kdy zdůrazňuje vliv prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Pomáhá tak vysvětlit, jakým způsobem mohou predispozice jedince působit spolu s prostředím, které může umožnit či naopak neumožnit rozvinutí nadání v plné míře.

To může souviset například se stylem výchovy rodičů, nároky, jaké na dítě mají či případnou emoční deprivací. Dítě tak může v rámci golem efektu své nadání neprojevit, pokud je opakovaně devalvováno nebo naopak neúnést tíhu očekávání ze strany školy a rodičů. Stejně tak podnětné prostředí ze strany vrstevníků a případné ocenění podpora, mohou výrazně urychlit rozvoj nadání.

Také se naopak může stát, že nadání jedince zůstává dlouho latentní, protože se daný jedinec nepohybuje v prostředí, kde by se nadání mohlo reálně projevit. Tento případ například krásně zobrazuje film Dobrý Will Hunting, kdy Will upřednostňuje silnou a podporující komunitu jedinců s průměrným intelektem, před realizací své matematické geniality. Tento film tak názorně zobrazuje vliv prostředí (pomoc

profesora matematiky výrazně urychlí rozvoj Willova talentu), stejně tak jako vliv motivace (Will delší dobu nemá za cíl uplatnit se v oboru své geniality). Film tedy umně ukazuje, jak složité a multifaktoriální může nadání být. Především zde pak vidíme, že biologické i enviromentální komponenty hrají při rozvoji a samotném „vynoření se“ nadání stejně důležitý vliv.

Mönks a Ypenburgová tak posouvají chápání nadání na další úroveň, uznávají vliv biologické predispozice (výjimečných schopností, vysoké kreativity), ale vedle toho si všímají vlivu dalších proměnných, převážně pak motivace a prostředí. Tento pohled pak do značné míry posouvá problematiku nadání z pohledu predispozice, do situace, kdy se nadání stává do značné míry *kulturně ovlivnitelným fenoménem*.

1.2.4. Gagného diferenciální model nadání a talentu

Spolu s modelem Mönks a Ypenburgová se na přelomu 21. století začínají objevovat další modely, které nadání vysvětlují kombinací biologického a enviromentálního přístupu. Jedním z nich je také Gagného model. Gagného model přináší zase o něco jiný pohled na rozvoj nadání a jeho ambice je popsat, jak se biologické a enviromentální vlivy na rozvoji nadání konkrétně podílejí. Gagné tak rozlišuje *nadání*, které je spíše vrozené a autor ho ztotožňuje s kompetencí a *talent*, který obsahuje systematicky rozvíjené dovednosti a lze ho ztotožnit s výkonem (1993). Skrze nadání pak dochází k rozvoji konkrétního talentu, přičemž celý proces je zprostředkovaný intrapersonálními a enviromentálními katalyzátory. Mezi intrapersonální katalyzátory pak patří motivace a některé složky osobnosti (především pak sebedůvěra, sebepojetí, autonomie), mezi enviromentální katalyzátory patří konkrétní lidé, události a prostředí, v němž se jedinec nachází (tamtéž).



Obrázok 4: Gagného diferencovaný model nadání a talentu (zjednodušený)

(Machů, 2005, str. 26)

Složka *nadání* tedy obsahuje jakési „přirozené“ schopnosti jedince. Ty se podle autora objevují a rozvíjejí de facto spontánně. Lze je pozorovat již u malých dětí. Řadíme sem intelektové, tvořivé, socioafektivní a senzomotorické dovednosti. Oproti tomu *talenty* se projevují od dětství během celého životního vývoje (mohou se tedy objevit i později). Lze je také účelně rozvíjet (Gagné, 1993).

Gagného model je unikátní svým popisem rozvoje nadání v konkrétní talent. Tato teorie má tak pedagogický přesah. Jediným problémem může být, že autor nepředkládá příliš mnoho důkazů, jak se v konkrétních případech rozvíjí konkrétní talenty a jak jsou konkrétní složky nadání vymezené a měřitelné. Model tak i přes svoji podrobnost zůstává značně teoretický. Různé druhy nadání tak nejsou nutně samy o sobě měřitelné a jasně definované. Vystává tak otázka, zda například tvořivý talent není pouze podčást talentu intelektového a podobně. Můžeme se tak ptát, do jaké míry se jedná o model výzkumně ověřitelný a do jaké míry o model ideologický.

Zajímavé však je, že Gagné, podobně jako někteří jiní autoři, předpokládá, že nadání se pomocí působení různých faktorů (v Gagného pojetí katalyzátorů) může a nemusí projevit. Stejně tak se může projevit různým způsobem, například nadání tvůrčí se může projevit jako talent umělecký či talent pro kutilství. Nezáleží pak tedy pouze na tom, jestli měl jedinec vhodné prostředí, ale také jeho osobnosti, prioritách a volbě. Největší přínos Gagného modelu tak vidíme v dalším posunu chápání nadání jako multifaktorového fenoménu.

1.3. Přínosy a omezení teoretických modelů

Teorie nadání nám pomáhá pochopit, jak se liší, a především historicky a kulturně vyvíjí pohled na problematiku nadání. Domníváme se, že patrný je především trend upouštění od striktně biologické teorie nadání směrem ke komplexnějším teoriím nadání, které kombinují biologický a environmentální přístup. Je pravděpodobné, že tento vývoj má i utilitární aspekt, kdy filozofie, že nadání lze ovlivnit, především pak výchovou a vhodným vzděláním, nabízí větší možnost využít reálný potenciál co nejvíce jedinců, oproti přístupu, kdy některé děti prostě označíme za „nadané“ a jiné za „nenadané“.

Tendence vytvářet několik druhů nadání je zdá se patrná po celou historii teoretického zájmu o tuto problematiku. Ač někdy může být tato kategorizace vědecky podložená, jako je tomu u heteronomního a homogenního nadání (Nusbaum, a další, 2017), v mnoha případech se zdá nahodilá a nepodložená dostatečnými psychologickými či biologickými důkazy. Pořád totiž zůstává otázka, zda se nadání intelektové liší svojí komplexností a jaké další „nadání“ a odlišnosti sebou nese.

Největší přínos teorie nadání však vidíme především ve sledování historického trendu a v postupném vývoji od modelů s jedním či menším počtem faktorů, až k modelům vícefaktorovým, které chápou nadání jako složitý multifaktoriální fenomén, který je do značné míry ovlivněn faktory biologickými, environmentálními, motivačními i osobnostními. Pohled do historie nám tak ukazuje úskalí, které mohou ze zjednodušeného chápání vyvstat, ať už se jedná nezachycení některých především nemotivovaných nebo nedosahujících dětí, tak o zbytečně nedostatečnou péči a pomoc pro naše talentované děti. Historický diskurz nás také nutí se podívat tam, kam jsme se dříve nedívali, do rodin, sociálních vztahů těchto dětí a do školního systému jako takového. A na závěr nám připomíná jednu důležitou věc, nadané dítě není vždycky jedničkář v první lavice.

2. Neintelektové aspekty nadání

Smyslem této práce je zaměřit se především na jiné než intelektové aspekty nadání, které byly v rámci historie popsány již mnohokrát. Naším hlavním tématem pak budou samozřejmě především otázky týkající se emočního a sociálního fungování nadaných dětí. Přesto se však chceme pozastavit i u tématu odlišnosti nadaných

děti jako celku. Některé výše zmíněné modely již naznačily, že nadání není ryze kognitivní fenomén, ale může se týkat více faktorů a specifičností, které nadané děti provázejí. V této kapitole se zkusíme na tyto aspekty nadání podívat a zodpovědět si tak otázku, jakých oblastí vyjma intelektu se nadání týká či může týkat.

Tahle kapitola tedy vychází z předpokladu, že specifika nadaných dětí a jejich potřeby se netýkají pouze intelektu a jeho rozvoje. Tato myšlenka má své počátky především v díle Paula Wittyho. Witty jako jeden z prvních upozorňoval, že IQ není jediným ukazatelem nadání a že výjimečné výsledky v inteligenčním testu nemusí být znakem budoucí geniality (Jolly & Bruno, 2010). Witty viděl podstatu nadání v jiných faktorech, jako byl drive či kreativita. Stejně tak již v padesátých letech upozorňoval, že prostředí dítěte může mít větší vliv, než výsledek v IQ testu (tamtéž). Wittyho práce do značné míry inspirovala jeho následovníky. Velká řada modelů, včetně například Renzulliho, z jeho díla vycházela (Jolly & Bruno, 2010).

Zdá se tedy, jako by se v odborném světě objevovaly dva různé implicitní myšlenkové směry. První chápe nadání jako čistě kognitivní fenomén, který se týká především výjimečných myšlenkových operací a celkově vysoké intelektu, případně ho definuje jako výjimečný výkon a talent ve školních a zájmových oblastech. Tento pohled chápe nadání jako něco, co je poměrně jasně ohraničitelné a snadno měřitelné pomocí inteligenčních či výkonnostních testů. Oproti tomu druhý pohled chápe nadání jakožto velice komplexní fenomén, který se netýká pouze výkonu či inteligence, ale zasahuje do celé osobnosti a je ovlivněn velkou řadou vnitřních i vnějších faktorů.

Tento druhý pohled, jež chápe nadání více jako komplexní osobnostní a schopnostní fenomén, může být spojen i s myšlenkami a výzkumy v neuropsychologii ohledně strukturálních či funkčních odlišností nervové soustavy u mimořádně nadaných. Tento pohled pak předpokládá, že dané strukturální rozdíly ovlivňují i jiné aspekty než kognitivní vývoj, jako je například prožívání emocí, perfekcionismus či vývoj morálního myšlení. V následujícím textu se pokusíme tyto myšlenky prozkoumat a ukázat některé důkazy, které tyto neintelektové faktory nadání podporují.

2.1. Specifické neintelektové rysy nadaných

Jednou z prvních a základních otázek ohledně nadání tedy je, jestli existují některé další dílčí odlišnosti, které se opakovaně objevují u dětí s mimořádným intelektem. Jak zmiňujeme výše, tato myšlenka vychází z předpokladu, že vysoká inteligence, potažmo i některé biologické odlišnosti nervové soustavy, se musí projevit i v jiných oblastech. Součástí této myšlenky je i teorie, že nadání není primárně odvozeno pouze od inteligence jako takové. Otázkou tedy zůstává, zda lze najít více znaků, které se u nadaných dětí objevují. V této podkapitole se pokusíme zaměřit na některé rysy, u nichž někteří odborníci uvažují, že by s nadáním mohly mít nějaký vztah. Jedná se především o kreativitu, některé motivační specifika, perfekcionismus a morální myšlení.

2.1.1. Kreativita

Asi první dovedností, o které se začalo ve spojitosti s nadáním debatovat je kreativita. Kreativita ve spojení s nadáním se objevuje již v práci Wittyho a poté ji najdeme i v modelech Renzulliho a Mönkse (Jolly & Bruno, 2010; Renzulli J. S., 1978; Mönks & Ypenburg, 2002).

Tato myšlenka se zdá být do jisté míry intuitivní. Kreativita totiž především facilite, aby se nadání vůbec mohlo projevit, skrze tvořivý proces nadání rozpoznáme a jsou to právě neotřelé teorie, vynálezy a nové koncepty, co definuje ty nejúspěšnější jedince. Kreativita také může být jedním z důležitých prvků divergentního myšlení a schopnosti pozměnit či vidět nové souvislosti v daných teoriích. Zdá se tedy pravděpodobné, že kreativita je především důležitou součástí u jedinců, kteří posouvají hranice svých oborů nebo jsou schopni některé obory propojovat.

Výzkumy naznačují, že mezi kreativitou a inteligencí existuje jistý vztah. Například Sternberg a O'Hara se přiklání k pohledu, že kreativita a inteligence se jako koncepty do značné míry překrývají (2000). Autoři hovoří o faktu, že podstata souvislosti mezi inteligencí a kreativitou zůstává do značné míry nezodpovězena. Zdá se však, že kreativita ovlivňuje alespoň nějaké oblasti inteligence, jako je například analytické a syntetické myšlení nebo schopnost komunikovat komplexní myšlenky (tamtéž). Mezi vědci tak koluje jakýsi úzus, že inteligence a kreativita jsou do značné míry propojené, i když přesná podoba jejich vztahu zůstává záhadou.

Co se týče diagnostikovaného nadání, situace je obdobná. Některé výzkumy tak naznačují, že nadání jedinci jsou více kreativní, než lidé z běžné populace. Angela

a Caterina provedli výzkum na 41 dospělých respondtech, z nichž 23 bylo diagnostikováno jako nadaní a zbylých 18 bylo bez intelektuálního nadání (2020). Daní jedinci byly otestovány třemi metodami - Alternative Uses Task (AUT), the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i), a Miller Behavioural Style Scale (MBSS). Výsledky výzkumu naznačují, že nadaní jedinci měli signifikantně lepší výsledky, a to především co se týče flexibility myšlení, celkově většího množství řešení daných situací a propracovanosti daných nápadů. Výzkum tak potvrdil hypotézu, že nadaní často nacházejí více neobvyklých a kreativních řešení problému u komplexních úkolů (Angela & Caterina, 2020).

Nutné je však zdůraznit, že i tato oblast potřebuje podrobnější výzkum, protože některé studie naopak větší výskyt kreativity u nadaných dětí nepotvrdily (Preckela, Hollingb, & Wiese, 2006). Zdá se tedy, že otázka kreativity zůstává do určité míry nezodpovězena. Ač některé výzkumy naznačují souvislost mezi kreativitou a inteligencí, jiné studie zase tyto souvislosti neprokázaly. Je proto do budoucna důležité se dívat, jakou metodologii tyto studie používají a které dílčí aspekty kreativity lze u nadaných pozorovat.

2.1.2. Motivace a drive

Další velkou oblastí, kterou autoři ve spojení s nadáním často zmiňují, je motivace a schopnost úplného se zaměření a ponoření se (flow), společně s upřímnou radostí z tvůrčí, vědecké či praktické činnosti. Například Stehlíková popisuje, že schopnost motivace a velice kvalitní a soustředěné práce u nadaných dětí vyplývá z jejich upřímného zaujetí. Pozornost a soustředěná motivace pak osciluje dle předmětu zájmu. Stehlíková celý proces popisuje následovně:

„Pokud nadaný není zaujatý tématem, prostředím nebo lidmi, neplatí skoro nic z výše uvedeného, je nečinný, znuděný až frustrovaný. Má-li zájem, dokáže se soustředit a soustavně pracovat s nadšením celé hodiny.“

(Stehlíková, 2016, str. 46)

Hříbková se ztotožňuje s myšlenkou, že tyto děti vykazují zvýšenou vytrvalost v oblastech, které je zajímají. Dále doplňuje, že u nadaných dětí také obvykle převažuje vnitřní motivace oproti té vnější (Hříbková, Nadání a nadaní, 2009). Výzkum Phillipse a Lindsaye zkoumal motivaci studentů ve školním prostředí. Autoři

popisují, že nadaní studenti byli nejvíce motivováni, pokud bylo učivo dostatečnou výzvou. Oproti tomu nudné a opakující se přednášky měly na motivaci negativní vliv (Phillips & Lindsay, 2006). Autoři také popisují, že se potvrdil předpoklad, že nadaní studenti mají značné množství koníčků, ve kterých mají přirozenou touhu se rozvíjet (tamtéž).

Podíváme-li se na další výzkumy, ukazuje se, že předpoklady Hříbkové (2009) se podařilo do značné míry potvrdit. Studie Agaliothis a Kalyvy (2019) proběhla na vzorku 102 dětí ze základních škol, s přibližně rovnoměrným zastoupením dětí nadaných, nadaných, ale nedosahujících a dětí bez nadání. Autoři pomocí Liketovy škály zkoumali motivaci žáků, kterou rozdělili na několik druhů. Výsledky výzkumu naznačují, že nadané děti vykazují větší celkovou motivaci než děti bez nadání. Ty pak naopak ale vykazují výrazně vyšší motivaci, než děti nedosahující (s nadáním) (Agaliothis & Kalyva, 2019). Autoři výzkumu také hovoří, že nedosahující nadané děti mají výrazně nižší motivaci zaměřenou na cíl (achievement motivation), což může být do značné míry způsobeno tím, že nadaní, u nichž se jejich potřeby ohledně školní praxe nenaplní, hledají pak smysl a využití svého nadání v jiných aktivitách, než ve škole (Agaliothis & Kalyva, 2019).

Předpoklady ohledně vnitřní motivace nadaných dětí potvrzuje i studie Mammadova, Crossové a Olszewski-Kubiliusové (2021). Studie na 161 studentech základních a středních škol naznačuje, vnitřní motivace funguje jako jakýsi mediátor v predikci úspěchu těchto dětí (Mammadov, Cross, & Olszewski-Kubilius, 2021).

Zdá se tedy, že nadané děti jsou ovlivněni především motivací vnitřní, přičemž vykazují větší míru motivace než děti nenadané. Oproti tomu však nadané děti, které nedosahují výsledků, jež odpovídají jejich nadání, jeví ještě výrazně menší motivaci pro školu a zaměření na cíl než děti z běžné populace (Agaliothis & Kalyva, 2019). Zdá se tedy, že enviromentální vlivy a včasná diagnostika nadání mají na motivaci dítěte stěžejní vliv.

2.1.3. Smysl pro spravedlnost

Někteří autoři popisují v souvislosti s nadáním také zvýšené morální citění či smysl pro spravedlnost. Silverman například popisuje, že nadané děti vykazují zvýšené morální kvality v oblasti upřímnosti, férovosti, komplexních etických problémů a ohleduplnosti vůči druhým (1994). Autor konkrétně hovoří o tom, že nadané děti

jsou upřímné, a to i v situacích, kdy je to vystaví problému, jsou velice ohleduplné k pocitům druhých a mají silně rozvinutý smysl pro spravedlnost. Nestrpí krutost a často se kamarádí s méně oblíbenými dětmi (tamtéž).

Podobný fenomén popisuje i Lovecky. Autor konkrétně hovoří:

„Již od mladého věku spousta nadaných dětí ukazuje známky morální citlivosti. Tyto děti mají tendenci mít starost o druhé, potřebu zmírňovat bolest a utrpení či uvažovat o abstraktních konceptech jako je spravedlnost či férovost.“

(Lovecky, 1997)

K morálce nadaných dětí se vyjadřují i čeští autoři. Stehlíková hovoří o tom, že nadané děti vidí často lidi jako sobě rovné, mají tendenci zpochybňovat autoritu a společenské normy a neustále je tak ověřovat (Stehlíková, 2016).

Výzkumná snaha prokázat rozdíly v morálním myšlení u nadaných dětí se objevuje převážně v 80. a 90. letech. Zmiňme například výzkum Howard-Hamiltonové (1994), která na vzorku 99 adolescentů z letních programů pro nadané děti dokázala, že tyto děti dosahovaly na škále Kohlbergova morálního vývoje vyšších stádií než jejich vrstevníci. K měření stádia vývoje byl použit Defining issues test (DIT). Autorka také hovoří, že jejich strop (určený o dvě úrovně výše) by odpovídal úrovni praktikujících mediků a pokročilých studentů práv (Howard-Hamilton, 1994).

Domníváme se, že rozvinutá morálka nadaných dětí je značně provázána s rozvojem abstraktního myšlení. Jak naznačujeme výše, nadané děti jsou často pozorovány jako vysoce kreativní, s rozvinutým divergentním myšlením a vysoká schopnost formálních operací, včetně abstrakce, práce s teorií a složitými abstraktními koncepty jim umožňuje chápat a přemýšlet nad komplexními společenskými a etickými problémy. Díky tomu se také bohatě rozvíjí jejich vnitřní morálka. Spravedlnost se tak ve světě nadaného může stát nejen vlastností, ale i zajímavým intelektuálním problémem a výzvou. Nutné je však říci, že bude potřebný další výzkum, který specifika morálního myšlení potvrdí nebo naopak opraví mylné předpoklady. Výzkumy, které existují totiž pocházejí především z 20. století a bylo by vhodné je revidovat.

2.1.1. Perfekcionismus

Další často diskutovanou vlastností nadaných dětí je perfekcionismus. Autoři často hovoří, že nadané děti bývají velice přísné na sebe i okolí. V krajních případech mohou nadané děti mít vysoké až nereálné nároky na sebe a okolí. To je dáno i tím, že nadaní jsou často od útlého dětství zvyklí dosahovat úspěchů, často se tak stane, že se na situaci adaptují a očekávají od sebe nejlepší výkony ve všech oblastech. Monika Stehlíková ve své knize o nadaných popisuje situaci následovně:

„Perfekcionismus je úzce spojen s idealismem: perfekcionismus potřebuje abstraktní myšlení, aby mohla vzniknout vize, která ještě neexistuje v konkrétní formě. Projevuje se nespokojeností s tím, co je, a aspirací na to, co by být mělo. (...) Nadaní mají vnitřní přesvědčení o tom, že v životě existuje něco víc než jen to, co je běžné, a jsou poháněni motivací dát ze sebe maximum a najít vyšší smysl života.“

(Stehlíková, 2016, str. 50)

V tomto případě výzkumy souvislost mezi nadáním a perfekcionismem opravdu potvrzují. Například studie Mofielda a Petersové (2015) hovoří o tom, že vysoká senzitivita spolu s perfekcionismem a úzkostností jsou charakteristické pro děti s vysokým potenciálem. Autoři také hovoří o tom, že perfekcionismus u nadaných dětí je spojen především s vysokou emoční, intelektuální a vizuální overexcitabilitou, tj. schopností prožívat velké množství podnětů (Mofield & Peters, 2015). Na základě míry a podoby této overexcitability se pak může projevit ve zdravé nebo nezdravé podobě (tamtéž).

Ukazuje se tak, že nadané děti mají na sebe samé velmi vysoké nároky. Situace je pak spíše taková, že u některých těchto dětí se rozvine zdravý perfekcionismus, zatímco někdy se může rozvinout nezdravý perfekcionismus, který dítě spíš brzdí a ubližuje mu (Daniels & Piechowski, 2009). Dítě pak může mít na sebe samého i na ostatní nepřiměřené nároky, které ústí v pocity osamocení či poškozené sebepojetí.

Perfekcionismus je tak darem i prokletím nadaných dětí. Může být často důvodem problémů dítěte ve škole, pokud učitel zvědavé otázky žáka smete ze stolu nebo pokud nadaný kritizuje ostatní děti, které mu kritiku vrátí. Stejně tak perfekcionismus dítěte naráží v případě neúspěchu, který nadané děti nesou často velmi špatně. Naopak u zdravého a sebevědomého dítěte může být perfekcionismus hnacím motorem, který pohání jeho myšlenky, nápady a ambice. Důležité je si tuto

charakteristiku nadaných dětí uvědomit a přistupovat k ní s respektem a pochopením. Dát dítěti prostor se rozvíjet a ptát, ale zároveň mu ukázat, že vše nemusí být dokonalé a chybovat nebo dělat věci napůl může být někdy v pořádku.

3. Emočně sociální aspekty nadání

V této kapitole bychom se rádi pozastavili nad diskutovanými rozdíly a specifikami v emočním a sociálním světě nadaných dětí. Vzhledem k tomu, že cílem této práce je zkusit porozumět právě oblasti emočního a sociálního fungování nadaných, považujeme za důležité nechat této problematice větší část textu.

Jak jsme již zmínili výše, některé historické výzkumy a teoretické práce si začali všímat, že nadané děti jeví jisté rozdíly v emočním a sociálním fungování. Připomeňme například Mofielda a Petersové (2015), který prokázal, že nadané děti se snadněji zahltnou pocity a myšlenkami a často jich taky prožívají více naráz, což je jedna z nutných podmínek nadání. Množství informací a emocí, které jsou schopné obsáhnout jim tak umožňuje myslet nad rámec a vidět souvislosti tam, kde je jiní nevidí (Mofield & Peters, 2015).

Jedním z velkých průkopníků komplexního pohledu na problematiku nadání je americký psychiatr James Webb. Webb ve své knize *Misdiagnosis and Dual diagnosis of Gifted Children and Adults* (2016) zmiňuje, že jedním ze znaků nadání je právě zvýšená emoční i fyziologická senzitivita (tamtéž).

Podobné odlišnostim můžeme hledat i v sociálních vztazích dítěte. Nadané děti dozrávají rychleji a častěji proto navazují vztahy se staršími dětmi či dospělými (Altman, 1983). To je zjednodušené i tím, že nadané děti si dříve a lépe osvojují některé jazykové dovednosti a jsou tak schopné komunikovat přesně a flexibilně (tamtéž).

Zdá se tedy, že studie naznačují, že nadání zasahuje i do oblastí, jako je sociální a emoční fungování těchto dětí. Důležité pak je se ptát, jak konkrétně se nadání v těchto oblastech projevuje. Zajímavé je, že i přesto, že zahraničních výzkumů na tuto problematiku lze od osmdesátých let najít hned několik (Dabrowski & Piechowski, 1977; Francis, Hawes, & Abbott, 2016; Singh & Kaur, 2013), zdá se, že zavádění těchto znalostí do tuzemské praxe se příliš nedaří. Mnoho odborníků tak dodnes považuje nadané děti za méně emotivní a sociálně nezdatné. Pojďme si

tedy některé z těchto studií a zjištěných rozdílů v oblasti emočně-sociálního fungování připomenout.

3.1. Emotivita a emoční fungování nadaných

Jak jsme již zmínili výše, výzkumy naznačují, že nadané děti prožívají emoce intenzivněji a snadněji u nich také může dojít k emočnímu přetížení (Mofield & Peters, 2015; Webb, 2016). Tyto zjištění odpovídají některým předpokladům, že skrze schopnost zažívat velké množství intenzivních emocí a myšlenek (a pracovat tak s velkým množstvím mentálních obashů) se nadání realizuje (Mofield & Peters, 2015). Zdá se tedy, že celkové urychlení a efektivita myšlení, případně nervového systému, se týká i emocí. Může se pak stávat, že nadané dítě je emotivnější a impulzivnější než ostatní děti. To může způsobovat dítěti řadu problémů. Stehlíková se pak vyjadřuje ke zvýšené emoční reaktivitě u nadaných dětí následovně:

„Tato přecitlivělost působí nadaným celkově mnoho problémů. Nejenže si neví rady, jak zvládnout nápor zvýšené citlivosti na podměty, a cítí se tím nepatřičně přesebou, ještě jsou konfrontováni s negativními postoji ostatních vůči projevům svého chování. (...) Vysoká citlivost či přecitlivělost nadaných je rys jejich osobnosti, který spočívá v rychlém reagování na stimuly z vnějšího nebo vnitřního prostředí.“

(Stehlíková, 2016, s. 37-38)

Stehlíková tak vysvětluje vysokou citlivost u nadaných právě možností rychle reagovat na podněty (2016). Tyto zjištění pak vyvrací častý a mylný stereotyp, že nadané děti jsou méně citlivé. Naopak se zdá, že citlivost u nadaných je vyšší, občas si spíše tyto děti neumí s náporem pocitů a vjemů poradit.

Je tak rozdíl mezi zvýšenou emotivitou a případným zahlcením (overexcitabilitou) a některými emočními schopnostmi jako je empatie nebo námi měřené emoční kompetence vymezené baterií IDS. Výzkumy jasně tvrdí, že nadané děti jsou snadněji zahltilné než děti z běžné populace (Mofield & Peters, 2015; Webb, 2016), ať už se jedná o silné emoce nebo o běžné podněty z okolního světa. Webb například píše, že nadané děti jsou snadno přetíženy a citlivěji vnímají podněty jako světlo, smrad, chuť a podobně. Mohou tak projevovat silné reakce na hluk ve třídě, nepříjemné zvuky či silné vůně (Webb, 2016). Zdá se tak, že impulzivita způsobená emočním či sensorickým zahlcením je právě to, co proč někteří lidé považují nadané

děti za emočně nezralé. Důležité je přitom si uvědomit, že nadané dítě vnímá tyto podněty výrazně intenzivněji než běžný člověk.

Co se týče emočních dovedností, některé studie ukazují, že nadané děti se v náročných situacích lépe adaptují. Riaz, Shahzad, Riaz, a Sarwat zkoumali schopnost adaptace v oblastech antisociálního chování, kontroly hněvu, emočního distresu a pozitivního self (2013). Výsledky výzkumu naznačují, že nadání působí jako protektivní faktor a nadané děti měli lepší schopnost adaptace a zvládnání emočního distresu (Riaz, Shahzad, Ahmad, & Khanam, 2013).

Výzkumy týkající se emoční inteligence u nadaných dětí se pak naopak úplně neshodují. Zatímco někteří autoři docházejí k výsledku, že neexistuje statistický rozdíl v emoční inteligenci mezi nadanými dětmi a běžnou populací (Angela & Caterina, 2020), některé výzkumy naopak tvrdí, že nadané děti jsou více emočně inteligentní než děti nenadané (Singh & Kaur, 2013). Zdá se tedy, že co se týče přesných rozdílů v emočních dovednostech a emoční inteligenci, bude zapotřebí dalšího výzkumu.

Přesto můžeme pozorovat, že stávající informace nám již dávají jakýsi obrázek o emočním fungování nadaných dětí. Nadané děti tak pravděpodobně na jednu stranu prožívají emoce silněji a ve větší míře než děti nenadané, na druhou stranu se snadněji zahltí, což může vést k impulzivité a některým dalším problémům. Také se zdá, že jsou situace, které nadané děti snáší lépe, ale přesto rozdíl v celkové emoční inteligenci některé studie nepotvrzují. Zdá se tak pravděpodobné, že rozdíly v emočním prožívání u nadaných dětí pak spočívají spíše v konkrétních složkách a emočních dovednostech než v celkovém konceptu EQ.

3.2. Sociální vztahy a dovednosti nadaných dětí

Druhou oblastí této problematiky jsou společenské vztahy a sociální dovednosti nadaných. Již jsme zmínili některá specifika, jako je navazování vztahů spíše se staršími dětmi či dospělými (Altman, 1983; Stehlíková, 2018). Nadané děti se tak bohužel v ve třídě stanou samotáři, protože vnímají svou odlišnost a především právě ve třídách s dětmi stejného věku (Kryštofová, 2008). Děti (především dívky) pak často řeší problémy se začleněním se konformitou, kdy upozadí své skutečné já, názory a potřeby, za účelem zapadnout mezi partu vrstevníků (tamtéž).

Zdá se tedy, že problémy se sociálním začleněním u nadaných dětí spočívají především v vyšším mentálním věku, a tudíž celkově „neporozuměním si“ s vrstevníky. Dítě se pak může zdát méně sociálně zdatné, i když ve skutečnosti si se spolužáky prostě jen nemá moc co říct.

Výzkumy pak nižší sociální dovednosti u nadaných dětí také nepotvrzují. Například výzkum na vzorku 1100 dětí ve věku 5-6 let z evropského prostředí, konkrétně Francie, naznačuje, že nadané děti nejevily vyšší sociální, emoční či behaviorální problémy (Peyre, a další, 2015).

França-Freitasová, Prette a Prettová pak dokonce docházejí dokonce docházejí k závěru, že nadané děti jsou více sociálně zdatné než děti běžné populace (2014). Autoři ve výzkumu na vzorku 394 dětí (z toho 269 nadaných) měřili sociální dovednosti pomocí metody Social Skills Rating System. Nadané děti pak jeví signifikantně vyšší skóre ve všech substestech, kromě empatie (kde se výsledky přibližně shodují). Konkrétně se jednalo o oblasti zodpovědnosti, asertivity, sebekontroly, vyhnutí se problémům a expresivity pozitivních emocí (França-Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2014).

Ukazuje se tak, že rozšířené přesvědčení, že nadané děti jsou sociálně méně zdatné příliš neodpovídá klíčovým výzkumům. Naopak se zdá, že nadané děti jeví stejné až vyšší sociální dovednosti než ostatní děti a to především v úrovni komunikace a v charakteristikách jako je sebekontrola, asertivita a zodpovědnost (Altman, 1983; França-Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2014;). Zdá se tak, že většina sociálních problémů u nadaných dětí vyplývá spíše z vrstevnického kolektivu, kam může být pro nadané dítě obtížné se zařadit (Kryštofová, 2008; Stehlíková, 2016) . Dítě pak neblaze prožívá svoji odlišnost a může ve třídě zůstat stranou (tamtéž).

Domníváme se, že důležitými protektivními faktory proti vyřazení dítěte v rámci vrstevnického kolektivu, případně i před negativním postojem učitelů, je včasná identifikace a diagnostika nadání. Některá opatření jako například umístění dítěte do třídy pro nadané nebo edukace rodičů a učitelů pak mohou pomoci problémům ve škole předcházet. Důležité je, aby škola nevytvářela pro nadané dítě prostředí, kde musí potlačit své zájmy a přirozenost, aby zapadlo. To může vést k jen k dalším psychickým problémům a konformitě nebo naopak individualismu a odatžení se od

ostatních spolužáků (Kryštofová, 2008). Zdá se tedy, že sociální vývoj nadaných dětí je do značné míry ovlivnitelný, jsme-li si vědomi některých rizik a specifikací.

3.3. Možné psychické problémy u nadaných dětí

Závěrečnou kapitolu teoretické části této diplomové práce bychom rádi věnovali problematice psychických obtíží a jejich prevalenci u nadaných dětí. Toto téma považujeme za důležité z hlediska zdravého vývoje nadaných dětí, a především pak jejich emočního a sociálního fungování. Intuice napovídá, že nadané děti mohou být vzhledem ke své výjimečnosti ohroženi některými druhy psychických problémů, především důsledkem špatného začlenění do kolektivu, jak zmiňujeme výše, a tím narušeného sebevědomí. Stejně tak se objevuje otázka psychického zdraví a takzvaných nedosahujících a nemotivovaných nedaných dětí.

Výzkumy ohledně nadání naznačují, že nadané děti skórují například v dotazníku Big Five v oblasti neuroticismu nižší skór, než běžná populace (Mammadov, Cross, & Olszewski-Kubilius, 2021). Stejně tak se zdá, že hladina úzkostnosti u nadaných dětí je nižší (Mofield & Peters, 2015). Přesto některé studie ukazují, že nadané děti mohou být ohroženi duševním onemocněním a jejich vývoj je křehký. Například výzkum z roku 2018 upozorňuje především na zvýšený výskyt depresivní symptomatiky u nadaných chlapců, ale i celkovou křehkost a specifické potřeby ohledně psychického zdraví (Eren, Çete, Avcil, & Baykara, 2018).

Stejně tak další studie hovoří o tom, že nadané děti jsou více ohrožené především depresí, úzkostnými problémy a sebevražedností. Autoři mluví také o tom, že psychoterapie je u nadaných dobrou prevencí v oblastech psychického zdraví (Sifuentes-Becerril & Hernández-Cortés, 2018).

Zdá se tedy, že nadané děti mají všeobecně vyšší odolnost danou nižším neuroticismem a schopností zvládat psychicky náročné situace (Riaz, Shahzad, Ahmad, & Khanam, 2013), avšak přesto se u nich mohou objevit některé psychické problémy. Někteří autoři se také domnívají, že psychické zdraví je u nadaných značně ovlivnitelné sociálními faktory (Sifuentes-Becerril & Hernández-Cortés, 2018).

Otázkou tedy zůstává, jak ovlivnit, aby se nadané dítě rozvíjelo, a přitom se chránilo před případnými psychickými problémy. Zdá se pravděpodobné, že úspěšné

začlenění dítěte do kolektivu, včasná diagnostika nadání a podpora edukovaných rodičů a učitelů, může mít na zdravý vývoj nadaného dítěte stěžejní vliv. Nadané děti jsou tedy psychicky vyvrálé a často mají dobře rozvinuté zvládací mechanismy, ale zdá se, že je potřeba jistá ochrana před vnějšími vlivy, které jsou dány jejich odlišností. Při neopomenutí některých těchto potřeb a opatření tak můžeme psychopatologii u nadaných do velké míry předcházet.

Výzkumná část

4. Výzkumný problém

Problematika nadání je do značné míry populární téma posledních let. Avšak zdá se, že výzkumná činnost míří jiným směrem, než cílíme touto prací my. Během rešerše relevantních výzkumů z posledních pěti až deseti let jsme zjistili, že převládají témata jako diagnostika nadání (Hodges, Tay, Maeda, & Gentry, 2018; Sternberg, 2017; Zytka, 2021), vzdělání a výchova nadaných dětí (Rubenstein, Siegle, Reis, Mccoach, & Burton, 2012; Haneefa, 2020) či problematika dvojího nadání (Gomez, Stavropoulos, Vance, & Griffiths, 2019; Portešová, 2011). Problematika sociálního a emočního fungování, případně potřeb, se u těchto dětí zdá být do značné míry opomíjena. Zajímavé je, že přestože se příliš mnoho vědeckého úsilí nevěnuje tomuto tématu přímo, někteří autoři upozorňují na možné psychické problémy, které se mohou u nadaných dětí objevit. Některé z těchto studií dokonce apelují přímo na nedostatek výzkumu v oblasti emočních potřeb nadaných dětí (Mallatt & Cynthia, 2020).

Nabízela se tak možnost přistoupit k této diplomové práci tak, že budeme na základě některých teoretických publikací popisovat, jak podle klíčových autorů nadané děti sociálně a emočně fungují. Namísto toho jsme si však položili otázku, zda vůbec tedy existují rozdíly v tom, jaké emoční a sociální dovednosti tyto děti mají. Přistupujeme tedy k problému z poněkud jiného úhlu, chceme ověřit, že nadané děti se liší v emočních a sociálních kompetencích od běžné populace, a tudíž mohou mít i specifické potřeby, co se jejich emočně sociálního vývoje týče.

Jako výzkumný problém jsme si tedy stanovili otázku *Jak se liší emočně sociální kompetence nadaných dětí oproti emočně sociálním kompetencím dětí z běžné populace?* Pomoci zodpovědět tento problém by nám měly pomoci především data získané metodou IDS, která emočně sociální kompetence měří, a to čtyřmi subtesty, které dohromady skládají tzv. *socio-emoční index*. K dokreslení celkového obrazu a lepšímu pochopení celé problematiky dále využíváme data získaná pomocí screeningové metody IDENA a relevantní teoretické zdroje a novodobé výzkumy týkající se dané problematiky.

5. Cíle výzkumu

Hlavním cílem naší práce **je zjistit odlišnosti v emočně sociálních kompetencích mezi dětmi nadanými a dětmi běžné populace**. K naplnění tohoto cíle primárně užíváme metodu IDS, která emočně-sociální kompetence dále vymezuje. Pro další popis těchto odlišností dále využíváme dostupné odborné literatury a výzkumné činnosti, jež se tématu nadání věnuje. Tyto poznatky společně s daty získané baterií IDS i screeningem IDENA dále aplikujeme při zodpovězení níže uvedených cílů.

V souvislosti s hlavním cíle jsme stanovili několik vedlejších cílů naší práce:

- 1. Popsat, jak se rozdíly v emočně-sociálních kompetencích mohou projevovat ve školním, rodinném či vrstevnickém kolektivu.*
- 2. Na základě teorie a dat získaných metodou IDENA popsat konkrétní odlišnosti v sociálním a emočním fungování nadaných dětí.*
- 3. Popsat konkrétní obtíže v oblasti psychického zdraví a sociálních vztahů, které se mohou nadaných dětí týkat.*

6. Typ výzkumu a použité metody

Pro tuto práci jsme si zvolili kvantitativní typ výzkumu. Hlavním důvodem pro zvolení kvantitativního přístupu je existence kvalitních testových metod, jež nám nabízejí možnost sociální a emoční kompetence u nadaných dětí měřit. Náš výzkum konkrétně pracuje se dvěma metodami.

První a hlavní metoda, pro kterou stanovujeme hypotézy, je testová baterie Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (IDS, v angličtině Intelligence and Development Scales). Z této metody používáme pouze subtesty posuzující Sociálně-emoční kompetence. Jedná se o celkem čtyři subtesty. Důvodem je, že metoda jinak primárně slouží k celkovému posouzení intelektu, které již v tomto případě proběhlo v Pedagogicko-psychologických poradnách při diagnostice nadání. Všechny děti, které se výzkumu účastnili tak již byly pedagogicko-psychologickou poradnou diagnostikovány jako nadané. Administrace celého testu by navíc byla časově a fakticky nerealizovatelná při velikosti vzorku a faktu, že účastníky jsou děti mezi šestým a desátým rokem.

Jako druhou, spíše doplňkovou metodu, používáme screeningovou metodu IDENA, přičemž se jedná o českou metodu, která primárně slouží prvotnímu vyhledávání nadaných. Důvodem jejího užití je fakt, že mimo kognitivních a zájmových

charakteristik zjišťuje také sociálně emoční charakteristiky testovaných dětí. Z té používáme posuzovací škálu pro žáky 3. až 5. tříd. Posuzovatelem je třídní učitel, což nám nabízí zase jiný pohled, co se týče emočního a sociálního fungování nadaných žáků. Přesto, že se zde může objevit jisté subjektivní zkreslení, nese pohled paní učitelky, která s dítětem tráví každý všední den, poměrně velké množství informací.

6.1. Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let

IDS jako metoda vzniká okolo let 2007 a 2008, kdy probíhá standardizace ve Švýcarsku, Německu a Rakousku. Česká verze se objevuje v roce 2011, standardizační vzorek činí 1461 dětí, přičemž dalších 340 je vyšetřeno socioemočními subtesty, které jsou pro náš výzkum stěžejní (Krejčířová, Urbánek, Širůček, & Jabůrek, 2013). Primárním účelem IDS je posouzení celkového vývoje dítěte, čímž vyjma profilu intelektových složek dítěte umožňuje také nalezení nerovnoměrností vývoje a případnou intervenci (Krejčířová, Urbánek, Širůček, & Jabůrek, 2013). Českou verzi této metody lze rozdělit do třech větších baterií, které dohromady dávají dvacet jedna subtestů. Jedná se o Kognitivní vývoj – tj. především posouzení intelektu, Celkový vývoj – kam spadá Psychomotorika, Sociálně-emoční kompetence, Matematika, Řeč a Výkonová motivace, a dále pak Verbální myšlení, které přináší dva doplňkové subtesty pro české vydání metody – Informovanost a Verbální konceptualizace. Administrace celé metody trvá zhruba 90 až 120 minut (Krejčířová, Urbánek, Širůček, & Jabůrek, 2013).

IDS se u nás používá v pedagogicko psychologických poradnách i v klinické praxi. Může se jednat o alternativu k například WAIS-III, pokud již dítě tento inteligenční test postoupilo. Časopis pro psychologickou diagnostiku například tuto metodu doporučuje pro poradenskou a klinickou praxi a shledává ji vhodnou pro diferenciatní diagnostiku vývojových, sociálně emočních či behaviorálních obtíží (Krejčová, 2014). Testcentrum zase metodu doporučuje právě při diagnostice vysokého nadání (Hogrefe – Testcentrum, 2021).

6.1.1. Sociálně-emoční kompetence

Část IDS měřící sociálně-emoční kompetence se skládá ze čtyř subtestů. Jedná se o *Rozpoznávání emocí*, *Regulace emocí*, *Porozumění sociálním situacím* a

Sociálně kompetentní jednání. Součet vážených skóre těchto čtyř subtestů dává dohromady tzv. *Socio.emoční index*. Administrace všech čtyř subtestů by měla trvat okolo patnácti minut (Krejčířová, Urbánek, Širůček, & Jabůrek, 2013).

Sociálně-emoční kompetence pracují převážně s grafickým materiálem, který se předkládá účastníkům, kteří mají za úkol zjistit z dané předlohy některé informace.

První subtest, Rozpoznávání emocí se skládá z deseti obrázků, jež zobrazují děti prožívající nějakou konkrétní emoci. Úkolem probanda je rozpoznání dané emoce.

Druhý subtest, Regulace emocí, je přímo spojen s prvním subtestem. U emocí „zlost“, „strach“ a „smutek“ zjišťujeme strategie regulace těchto emocí. Konkrétně se ptáme u karet s těmito emocemi třemi doplňkovými otázkami – „Co může to dítě udělat, aby už nemělo vztek / strach / smutek?“, „Co děláš ty, když máš „vztek / strach / jsi smutný/á, abys už vztek / strach neměl(a) / nebyl(a) smutný/á?“, „A co bys ještě mohl(a) dělat, abys už vztek / strach neměl(a) /nebyl(a) smutný/á?“ (Krejčířová, Urbánek, Širůček, & Jabůrek, 2013).

Třetí subtest, Porozumění sociálním situacím, mapuje schopnost probanda rozpoznat emoce a prožívání druhých v různých sociálních situacích. Subtest se skládá ze dvou obrázků, kde oba znázorňují několik postav během určité události (obrázek č. 1 chlapec sražen cyklistou, obrázek č. 2 skupina chlapců bere mladší dívce čepici). Proband má s dopomocí několika otázek popsat, jak se cítí postavy na obrázku (Krejčířová, Urbánek, Širůček, & Jabůrek, 2013).

Čtvrtý subtest, Sociálně kompetentní jednání, zjišťuje úroveň altruistického a empatického jednání probanda a vyspělost jeho reakce. Subtest se skládá z šesti obrázků, kdy dítě odpovídá na otázku, jak by se v dané situaci zachovalo (co by udělalo).

Tyto subtesty tedy dávají dohromady obrázek, jak dítě umí rozpoznat, případně pracovat s emocemi a jak dokáže vyhodnotit sociální situace a empaticky a funkčně do nich vstupovat. Grafické materiály jsou pro děti jednoduché a snadno stravitelné, forma rozhovoru navíc umožňuje zkušenému psychologovi získat komplexnější obrázek, jak dítě v sociálních situacích uvažuje. Tyto subtesty se nám tedy osvědčili, děti je zvládli bez větších problémů a často je testování i bavilo.

6.2. Posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků (IDENA)

Metoda IDENA vznikala v České republice v rámci projektu „Diagnostika a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami“, který byl realizován v letech 2010-2013. Jedná se o standardizovanou metodu, zaštiťovanou Národním ústavem pro vzdělávání (Hříbková, Nejedlý, & Zhouf, IDENA Posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků, 2018).

Metoda se skládá z několika posuzovacích škál. Konkrétně se jedná o Posuzovací škálu pro žáky 1. a 2. ročníků ZŠ, Posuzovací škálu pro žáky 3. až 5. ročníků ZŠ a posuzovací škály pro žáky 8. a 9. ročníků ZŠ v předmětech – matematika, český jazyk, fyzika, chemie a biologie. Metoda dále obsahuje didaktické testy z matematiky a českého jazyka pro žáky 8. a 9. tříd ZŠ.

Náš výzkum tedy pracuje konkrétně s *Posuzovací škálou pro žáky 3. až 5. ročníků ZŠ*. Jedná se o posuzovací škálu, kde posuzovatelem je třídní učitel daného žáka. Škála obsahuje devatenáct hlavních a dvacet doplňujících položek. Učitelé hodnotí žáky na stupních „ne (zřídka)“, „spíše ne (občas)“, „spíše ano (často)“ a „ano (vždy)“.

Manuál zmiňuje, že položky mapují pět oblastí. Jedná se o oblast učení a dále pak oblasti konkrétních osobnostních charakteristik – kognitivních, motivačních, zájmových a sociálně emočních (Hříbková, Nejedlý, & Zhouf, IDENA Posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků, 2018). Pro náš výzkum pracujeme s položkami č. 16, 20, 21, 22, 23, 24 a 25, které do jisté míry popisují chování a prožívání dítěte v sociálních či emočních situacích. Uvedme si tyto položky a hodnoty naměřené při standardizačním výzkumu. Jedná se vždy o průměrné hodnoty v dané populaci.

Položka č. 16 Je kritický/á k chybám a nedokonalostem ostatních a upozorňuje na ně.

běžní žáci		Nadaní		celkem	
M	SD	M	SD	M	SD
1,09	0,88	2,17	0,82	1,41	1,00

Položka č. 20 Má rád/a společnost starších žáků a/nebo dospělých.

běžní žáci		Nadaní		celkem	
M	SD	M	SD	M	SD
0,99	0,77	1,99	0,81	1,29	0,90

Položka č. 21 Otevřeně projevuje své emoce, například nadšení nebo znechucení.

běžní žáci		Nadaní		celkem	
M	SD	M	SD	M	SD
1,30	0,92	2,22	0,71	1,58	0,96

Položka č. 22 Nebojí se vyjádřit svůj názor před třídou.

běžní žáci		Nadaní		celkem	
M	SD	M	SD	M	SD
1,43	1,02	2,30	0,79	1,69	1,03

Položka č. 23 Dokáže vést ostatní – například při skupinové práci rozdělit mezi spolužáky dílčí úkoly tak, aby byl zadaný úkol efektivně vyřešen.

běžní žáci		Nadaní		celkem	
M	SD	M	SD	M	SD
1,16	1,00	2,02	0,81	1,42	1,03

Položka č. 24 Je velmi citlivý/a až přecitlivělý/á, reaguje např. plačtivě nebo impulzivně (na kritiku, na některé otázky, ale i na světlo, hluk, pachy apod.) - konkretizujte.

běžní žáci		Nadaní		celkem	
M	SD	M	SD	M	SD
0,83	0,83	1,66	0,90	1,08	0,94

Položka č. 25 Má zvýšený smysl pro spravedlnost, morálku a fair play.

běžní žáci		Nadaní		celkem	
M	SD	M	SD	M	SD
1,37	0,87	2,12	0,66	1,59	0,88

Standardizační výzkum pro tuto škálu probíhal na vzorku N=345. Jednalo se o děti ze čtyř základních škol. V našem výzkumu tyto hodnoty dále porovnááme s námi naměřenými hodnotami pro dané položky.

Přestože se jedná o screening a hodnocení může být do určité míry zkresleno subjektivitou posuzovatele, domníváme se, že metoda nám může dopomoci dokreslit fungování nadaných dětí v konkrétních situacích. Můžeme také do jisté míry ověřit, jestli rozdíly mezi nadanými a běžnými žáky se u standardizačního výzkumu shodují s naším výzkumem. Přínos metody tedy vidíme především v dokreslení dat získaných IDS a v diverzifikaci získaných dat, kdy získáváme data jak od nadaných dětí, tak od jejich učitelů.

7. Výzkumné hypotézy

Na základě výzkumného problému a výzkumných cílů jsme si pro naši práci stanovili tyto hypotézy:

H₁: Existuje statisticky významný rozdíl v subtestu Rozpoznávání emocí mezi a běžnou populací a nadanými dětmi.

H₂: Existuje statisticky významný rozdíl v subtestu Regulace emocí mezi a běžnou populací a nadanými dětmi.

H₃: Existuje statisticky významný rozdíl v subtestu Porozumění sociálním situacím mezi a běžnou populací a nadanými dětmi.

H₄: Existuje statisticky významný rozdíl v subtestu Sociálně kompetentní jednání mezi a běžnou populací a nadanými dětmi.

H₅: Existuje statisticky významný rozdíl v Socio-emočním indexu (celkovém VS) mezi a běžnou populací a nadanými dětmi.

Připomínáme, že dané hypotézy ověřujeme pouze pomocí metody IDS, která má na rozdíl od screeningové metody IDENA dostatečně silné psychometrické vlastnosti, abychom ze získaných dat mohli vyvozovat některé statistické závěry.

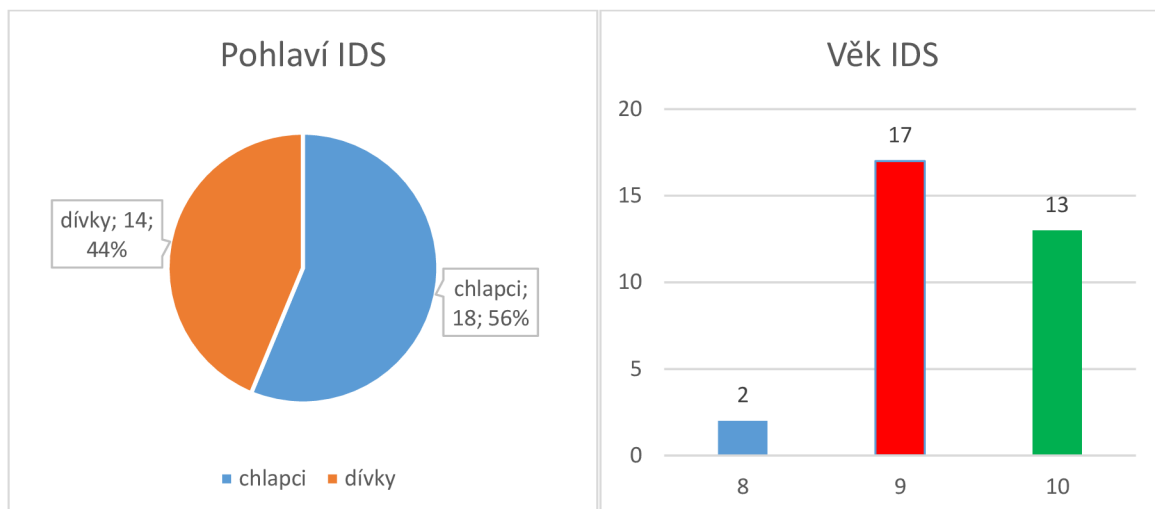
8. Sběr dat a výzkumný soubor

Sběr dat probíhal na Základní škole Hálkova v Olomouci (Fakultní základní škola Olomouc). Tuto školu jsme zvolili z toho důvodu, že nabízí třídy pro nadané žáky. Účastníky výzkumu byly tedy děti z třetích až pátých tříd pro nadané děti. Všechny děti měly diagnostikované nadání pedagogicko psychologickou poradnou, většinou konkrétně Pedagogicko-psychologickou poradnou Olomouckého kraje. Nejprve proběhla komunikace s paní ředitelkou, která nám následně předala kontakt na jednotlivé paní učitelky, jejichž tříd by se výzkum týkal. Paní učitelky byly e-mailem či telefonicky podrobně informovány o designu a cílech výzkumu, včetně informací o časové náročnosti a etických aspektech. Následovalo vytvoření informovaného souhlasu pro rodiče, který následně paní učitelky předaly rodičům svých žáků. Při samotném výzkumu byly testovány pouze děti, jež měly k dispozici informovaný souhlas.

Sběr dat probíhal během dvou dnů. Celkem se výzkumu účastnilo 32 dětí ze třetí, čtvrté a páté třídy. Z toho 18 probandů byli chlapci a 14 dívky. Všichni účastníci byli ve věku osmi až deseti let. Výzkum probíhal jednotlivě v oddělených učebnách (knihovna a laboratoř). Nedošlo tedy k žádnému vyrušení. Děti byly s výzkumem před samotným testem obeznámeni. Každému dítěti bylo před testováním zdůrazněno, že výzkum nějak nesouvisí se školou či jeho inteligencí, nebude ve škole hodnocen a rodiče ani paní učitelka se nedozví výsledky dítěte. Samotné testování trvalo většinou mezi patnácti až třiceti minutami. Pokud byly učebny vedle sebe, děti na vyzvání učitele chodily samy, v případě jedné třídy je ze třídy k testování doprovázela paní asistentka (učebna byla na jiném patře).

Dále jsme poprosili paní učitelky těchto tříd, aby vyplnily Škálu pro žáky 3. až 5. tříd základních škol IDENA. Z 32 testovaných dětí nám paní učitelky dodaly vyplněné škály k 26 dětem. Bohužel i přes snahu a podrobné informace k vyplnění, se nám některé škály vrátily bez udání věku a pohlaví. Proto pro metodu IDENA nebudeme tedy dělat deskriptivní statistiky výzkumného vzorku. Níže nalezneme grafické

zobrazení výzkumného vzorku pro metodu IDS. Připomínáme, že škály IDENA byly vyplňovány pouze k dětem, které prošly testováním IDS.



Vidíme, že pohlaví v rámci vzorku je zastoupené poměrně vyrovnaně, průměrný věk byl 9,34 roku. To zhruba odpovídá průměrnému věku žáka prvního stupně ZŠ. Velikost vzorku je do jisté míry limitační, ale odpovídá možnostem v rámci Olomouckého kraje a faktu, že někteří rodiče nepodepsali informovaný souhlas. Nutné je také zmínit vysokou časovou náročnost samotného testování a tím i zatížení samotné školy. Pro případné ověření výsledků či větší možnosti zobecnění například v rámci širší geografické oblasti doporučujeme výzkum opakovat s větším množstvím zapojených institucí a v širším výzkumném týmu.

8.1. Etické hledisko a ochrana soukromí

Ošetření etiky výzkumu a zajištění zabránění jakéhokoliv poškození jsme považovali za prvotní, už vzhledem k tomu, že všichni účastníci výzkumu byly nezletilí.

Výzkum je plně anonymizovaný, jediné shromažďované informace o probandech jsou pohlaví a věk. Všichni účastníci výzkumu měli od rodičů předem vyplněný informovaný souhlas, který je k nalezení v přílohách.

Testování probíhalo v soukromí bez přítomnosti ostatních dětí či jiných nezúčastněných osob. Výsledky konkrétních dětí nebyly nikomu sdělovány a nelze je spojit s konkrétními účastníky. Rodiče i paní učitelky byly podrobně informovány o cílech i specifikách výzkumu. Součástí informovaného souhlasu byl také kontakt pro případné dotazy.

Děti byly po skončení výzkumu odměněny drobnou sladkostí. Výzkum byl plně dobrovolný a děti ani rodiče nebyly do účastníci žádnou formou nuceni a měli možnost z výzkumu kdykoliv odstoupit. Některé ze škál IDENA se nám vrátily i se jmény žáků. Tyto škály byly po přepisu a anonymizaci zničeny a jako ukázkou dat užíváme pouze protokoly plně anonymizované.

9. Analýza dat

Veškerá práce s daty probíhala pomocí programů Statistica 13 a Microsoft Excel. Co se týče metody IDS, tak získaná data byla přepsána do programu Microsoft Excel, pro každého probanda jsme vytvořili řádek, ve kterém jsme zaznamenali jeho pohlaví, věk, výsledky jednotlivých subtestů a celkový socio-emoční index. Celou tabulku jsme následně převedli do programu Statistica, kde jsme ze zadaných údajů pomocí Studentova t-testu ověřovali jednotlivé hypotézy pro konkrétní subtesty. Vždy jsme porovnávali skóry v daném subtestu získané výzkumem, oproti průměrné hodnotě populace stanové manuálem IDS (tj. hodnota 10 VS pro konkrétní subtesty a 40 VS – socioemoční index, což odpovídá hodnotám, které kopírují padesátý percentil pro celkovou populaci). Program Statistica jsme také využili pro ověření normálního rozdělení vzorku. Microsoft Excel jsme naopak použili pro stanovení míry účinku Cohenovo D.

Co se týče baterie IDENA, konkrétní HS pro jednotlivé žáky jsme zaznamenali do Microsoft Excel a nadále pak použili vzorec pro stanovení nadání, na základě hodnoty HS vyšší než 33 uvedené v manuálu. Pro ověření normálního rozdělení vzorku u konkrétních položek jsme použili program Statistica. Vzhledem k zamítnutí hypotézy o normálním rozdělení jsme byli nuceni pracovat s neparametrickým testem. Konkrétní odpovědi na položky 16, 20, 21, 22, 23, 24 a 25 jsme pak u zaznamenali a provedli na nich znaménkový test. Na základě toho jsme pak vyvraceli nulovou hypotézu o tom, že existuje nulový rozdíl mezi námi naměřenými hodnotami pro danou položku a mediánem populace stanoveným manuálem této metody.

Níže uvádíme konkrétní výsledky, nejdříve k datům získaným IDS spolu s informací o přijetí/zamítnutí jednotlivých hypotéz, a poté také zpracování dat získaných metodou IDENA.

9.1. Analýza dat IDS

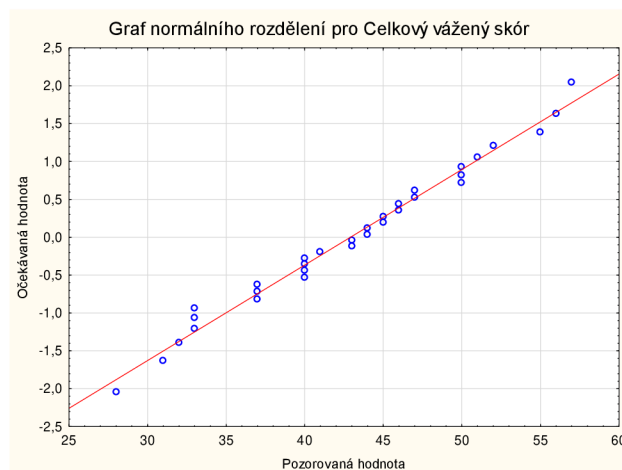
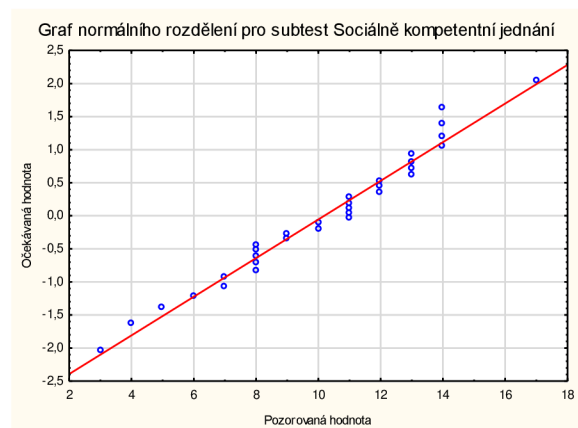
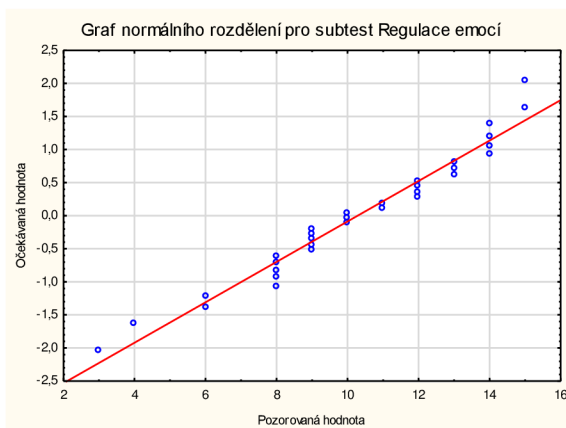
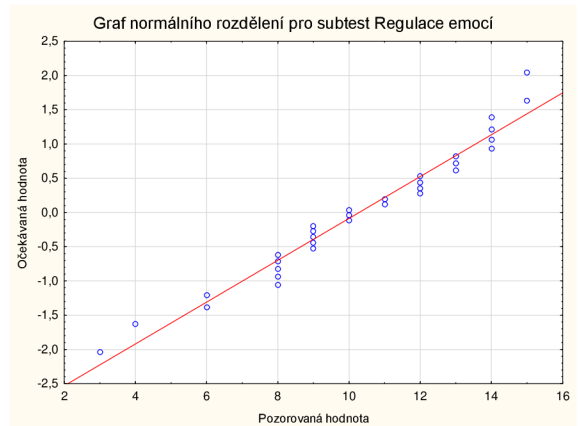
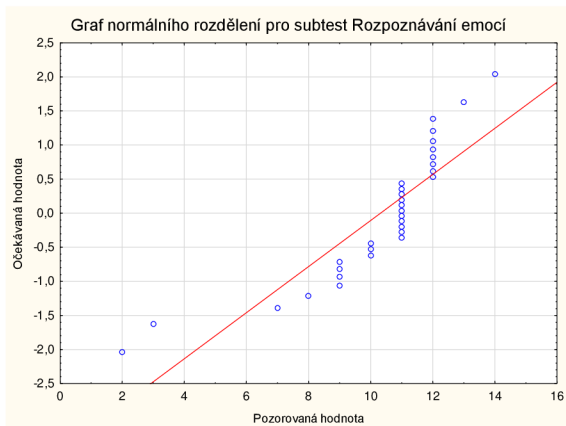
V této části se vyjádříme k posouzení dat získaných pomocí metody IDS. Tuto metodu považujeme za primární, neboť má značné klinické i psychometrické opodstatnění a běžně se používá v klinické i poradenské praxi. Na základě této metody také stanovujeme a vyhodnocujeme hypotézy.

9.1.1. Posouzení normálního rozdělení vzorku

Pro ověření normálního rozdělení vzorku jsme si pomohli Shapiro-Wilkovým testem. Pro bližší ilustraci dále uvádíme grafické zobrazení pomocí Grafu normálního rozdělení, které nám pomůže dokreslit méně přesné hodnoty a udělat si představu tam, kde pro Shapiro-Wilk platí, že $p < 0,5$, či test jednoznačně neodpovídá normálnímu rozdělení.

Proměnná	W	P
Rozpoznávání emocí	0,7825	0,00002
Regulace emocí	0,9554	0,2054
Porozumění sociálním situacím	0,9469	0,1179
Sociálně kompetentní jednání	0,9721	0,5583
Celkový VS	0,977	0,7082

Jak vidíme v tabulce výše, pokud bychom se drželi pouze Shapiro-Wilkova testu, mohli bychom hypotézu o normálním rozdělení při $p > 0,5$ přijmout pro všechny subtesty vyjma subtestu Rozpoznávání emocí. Pro dokreslení si pomůžeme ještě pomocí Grafu normálního rozdělení, jež nám nabízí program Statistica.



Jak vidíme, podobně jako statistika W nám grafy napovídají, že největší posun oproti normálnímu rozdělení lze nalézt u subtestu Rozpoznávání emocí. Ostatní subtesty přibližně odpovídají normálnímu rozložení. Je důležité si však uvědomit, že data vycházejí z metody IDS, která sama implicitně předpokládá normální rozdělení IQ cílové populace, stejně jako by měl směřovat k normálnímu rozdělení

u konkrétních subškál a koeficientů. Lze tedy do značné míry předpokládat, že případné výkyvy jsou dány především nedostatečnou velikostí a reprezentativností vzorku.

9.1.2. Výsledky hypotéz H₁ až H₅

Hypotézy H₁ až H₅ jsme ověřovali pomocí Studentova t-testu. Námi naměřené hodnoty konkrétních subtestů a celkového váženého skóru (neboli Socio-emoční index – SEI) jsme pak porovnávali s průměrnou hodnotou v rámci běžné populace (10 pro konkrétní subtesty, 40 pro celkový index SEI).

H₁: Existuje statisticky významný rozdíl v subtestu Rozpoznávání emocí mezi a běžnou populací a nadanými dětmi.

Souvislost mezi nadáním a výsledkem v daném subtestu nebyla prokázána. Testovací statistika $t = 0,71$; $p = 0,49$. Rozdíl není statisticky významný, nelze tedy zamítnout nulovou hypotézu.

H₂: Existuje statisticky významný rozdíl v subtestu Regulace emocí mezi a běžnou populací a nadanými dětmi.

Souvislost mezi nadáním a výsledkem v daném subtestu nebyla prokázána. Testovací statistika $t = 0,51$; $p = 0,61$. Rozdíl není statisticky významný a hodnota p překračuje námi stanovenou hladinu významnosti. Nulovou hypotézu nelze zamítnout.

H₃: Existuje statisticky významný rozdíl v subtestu Porozumění sociálním situacím mezi a běžnou populací a nadanými dětmi.

Podařilo se nám prokázat souvislost mezi běžnou populací a vzorkem. Testovací statistika $t = 4,34$; $p = 0,0001$. Zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Pro danou statistiku jsme stanovili míru účinku Cohenovo d , přičemž $d=0,77$. Hodnota odpovídá střednímu až silnému efektu. Nadaní žáci dosahují vyšších hodnot oproti běžné populaci.

H₄: Existuje statisticky významný rozdíl v subtestu Sociálně kompetentní jednání mezi a běžnou populací a nadanými dětmi.

Souvislost mezi nadáním a výsledkem v daném subtestu nebyla prokázána. Testovací statistika $t = 0,32$; $p = 0,75$. Rozdíl není statisticky významný a hodnota p překračuje námi stanovenou hladinu významnosti. Nulovou hypotézu nelze zamítnout.

H₅: Existuje statisticky významný rozdíl v Socio-emočním indexu (celkovém VS) mezi a běžnou populací a nadanými dětmi.

Podařilo se nám prokázat souvislost mezi běžnou populací a vzorkem. Testovací statistika $t = 2,16$; $p = 0,04$. Zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Pro danou statistiku jsme stanovili míru účinku Coheno d , přičemž $d=0,14$. Hodnota odpovídá slabému efektu. Nadaní žáci dosahují vyšších hodnot oproti běžné populaci.

9.2. Analýza dat IDENA

Data získané baterií IDENA používáme pouze jako data dokreslující představu, o emočním a sociálním fungováním nadaných dětí, kterou nám podrobněji a s větší psychometrickou kvalitou nastiňují data získaná pomocí IDS. Pro data získané baterií IDENA nestanovujeme hypotézy ani z nich nelze vyvozovat větší statistické závěry. Důvody jsou následující:

- 1) IDENA je screeningová metoda, jejím primárním účelem je tedy zjištění možného nadání ve velkém kolektivu, nikoliv přesná diagnostika (Hříbková, Nejedlý, & Zhouf, 2018).
- 2) IDENA je posuzovací, nikoliv testová metoda. Učitelé na základě znalostí svých žáků posuzují jejich osobnostní charakteristiky, schopnosti a dovednosti. Může tak docházet ke zkreslení na základě subjektivního vnímání žáka, sympatií a podobně.
- 3) Získaný vzorek je velice malý pro podrobné statistické závěry. Při této analýze pracujeme se vzorkem $N < 30$.
- 4) Pracujeme s konkrétními položkami testu, které srovnáváme oproti mediánu pro běžnou populaci. Neměříme tedy přesně operacionalizovanou psychologickou charakteristiku.

I přes tato omezení věříme, že data získaná touto metodou nám při opatrné interpretaci mohou nastínit některé aspekty fungování nadaných dětí. Důležité je však výsledky vnímat s jistou rezervou.

9.2.1. Interpretace dat IDENA

S daty získané baterií IDENA jsme pracovali následujícím způsobem. Nejprve jsme ověřovali, kolik žáků dle cutoff skóru uvedeného v manuálu spadá pod hodnotu nadání. Následně jsme vybrali několik položek, které do nějaké míry nastiňovali chování či prožívání v sociálních a emočních situacích a odpovědi na tyto položky srovnávali s populačním průměrem uvedeným v manuálu.

Administrace screeningových baterií proběhla mezi učiteli žáků, kteří se účastnili testování pomocí IDS. Učitelé měli hodnotit dané žáky testované hlavní metodou. Z celkového množství 32 žáků se však nám pro vyhodnocení této baterie vrátilo pouze 26 záznamových archů. Celkový vzorek pro tuto metodu tedy odpovídá $N=26$.

Co se týče hranice nadání, data naznačují, že dle cutoff uvedeném v manuálu, baterie vyhodnotila 15 žáků jako nadaných. Zbýlých 11 žáků nedosáhlo cutoff skóre potřebného pro odhad nadání. Jak zmiňujeme výše, tento fakt může být do značné míry způsoben subjektivním zkreslením hodnotitele nebo limitací metody samotné.

9.2.2. Analýza jednotlivých položek

Z této metody jsme dále analyzovali položky 16, 20, 21, 22, 23, 24, a 25, jejichž hodnoty jsme porovnávali s mediánem pro běžnou populaci naměřeným autory metody během standardizačního výzkumu. Nejprve jsme ověřovali, zda data odpovídají normálnímu rozdělení. Použili jsme opět Shapiro-Wilkovův test.

Číslo položky v baterii	W	P
16	0,86	0,0007
20	0,84	0,0003
21	0,87	0,0012
22	0,88	0,0020
23	0,80	0,0000

24	0,81	0,0001
25	0,82	0,0001

Jak vidíme v tabulce uvedené níže, pro všechny položky platí $p < 0,005$. Zamítáme tedy nulovou hypotézu o normálním rozdělení a musíme pracovat s neparametrickým testem. Vzhledem k podobě dat (ordinální proměnná vůči konstantě) jsme zvolili znaménkový test. Testujeme tedy vždy nulovou hypotézu, že rozdíl mezi námi naměřenými hodnotami a mediánem pro běžnou populaci je nulový.

Položka č. 16: Je kritický/kritická k chybám ostatních a upozorňuje na ně.

Hladina významnosti při oboustranné hypotéze překračuje námi stanovenou hodnotu $p=0,5$. Při převedení na pravostrannou hypotézu však získáváme $p=0,42$ což značí signifikantní rozdíl mezi mediánem a námi naměřenými daty. Hodnoty tedy napovídají, že nadaní žáci jsou více kritičtí k chybám ostatních než žáci běžné populace. Námi naměřený medián pro tuto položku odpovídá hodnotě 2, zatímco medián běžné populace nabývá hodnoty 1,09.

Položka č. 20: Má rád společnost starších žáků a dospělých.

Hladina významnosti při oboustranné hypotéze je $p < 0,0001$. Můžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu o nulovém rozdílu mezi námi naměřenými hodnotami a populačním mediánem. Hodnoty napovídají, že nadaní žáci preferují společnost starších žáků a dospělých více než žáci běžné populace. Námi naměřený medián pro tuto položku odpovídá hodnotě 1,5; zatímco medián běžné populace nabývá hodnoty 0,99.

Položka č. 21: Otevřeně projevuje své emoce, například nadšení nebo znechucení.

Hladina významnosti při oboustranné hypotéze překračuje námi stanovenou hodnotu $p=0,5$. Při převedení na pravostrannou hypotézu však získáváme $p=0,42$ což značí signifikantní rozdíl mezi mediánem a námi naměřenými daty. Hodnoty tedy napovídají, že nadaní žáci častěji projevují své emoce než žáci běžné populace. Námi naměřený medián pro tuto položku odpovídá hodnotě 1,5; zatímco medián běžné populace nabývá hodnoty 1,3.

Položka č. 22: Nebojí se vyjádřit vlastní názor před třídou.

Hladina významnosti při oboustranné hypotéze je $p < 0,05$. Můžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu o nulovém rozdílu mezi námi naměřenými hodnotami a populačním mediánem. Hodnoty napovídají, že nadaní žáci mají menší strach vyjádřit svůj názor před třídou než žáci běžné populace. Námi naměřený medián pro tuto položku odpovídá hodnotě 2, zatímco medián běžné populace nabývá hodnoty 1,43.

Položka č. 23: Dokáže vést ostatní – například při skupinové práci rozdělit mezi spolužáky dílčí úkoly tak, by byl zadaný úkol efektivně vyřešen.

Hladina významnosti při oboustranné hypotéze je $p < 0,5$. Můžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu o nulovém rozdílu mezi námi naměřenými hodnotami a populačním mediánem. Hodnoty napovídají, že nadaní žáci dokážou vést ostatní při skupinové práci spíše než žáci běžné populace. Námi naměřený medián pro tuto položku odpovídá hodnotě 2, zatímco medián běžné populace nabývá hodnoty 1,16.

Položka č. 24: Je velmi citlivý/á až přecitlivělý/á, reaguje například plačtivě nebo impulzivně (na kritiku, některé otázky, ale i na světlo, hluk, pachy apod.)

Hladina významnosti při oboustranné hypotéze překračuje námi stanovenou hodnotu $p = 0,5$. Při převedení na pravostrannou hypotézu však získáváme $p = 0,42$ což značí signifikantní rozdíl mezi mediánem a námi naměřenými daty. Hodnoty tedy napovídají, že nadaní žáci častěji reagují citlivě až přecitlivěle na určité podněty a situace než žáci běžné populace. Námi naměřený medián pro tuto položku odpovídá hodnotě 1, zatímco medián běžné populace nabývá hodnoty 0,83.

Položka č. 25: Má zvýšený smysl pro spravedlnost, morálku a fair play.

Hladina významnosti při oboustranné hypotéze překračuje námi stanovenou hodnotu $p = 0,5$. Při převedení na pravostrannou hypotézu však získáváme $p = 0,28$ což značí signifikantní rozdíl mezi mediánem a námi naměřenými daty. Hodnoty tedy napovídají, že nadaní žáci mají vyšší smysl pro spravedlnost, morálku a fair play než žáci běžné populace. Námi naměřený medián pro tuto položku odpovídá hodnotě 2, zatímco medián běžné populace nabývá hodnoty 1,37.

10. Diskuze

Předmětem našeho výzkumu byly emočně sociální kompetence nadaných dětí. Ty jsme zkoumali pomocí metody IDS, ze které jsme použili konkrétně čtyři subtesty zabývající se touto problematikou. Zvolili jsme si kvantitativní design, a to především vzhledem k dostupnosti kvalitní metodologie, převážně pak baterie IDS, která emočně sociální kompetence měří. Nutné je také dodat, že metoda byla pro děti jednoduchá a do jisté míry i zábavná. Velkým důvodem volby kvantitativního designu byla také ambice alespoň jisté zobecnitelnosti výsledků, kterou jsme preferovali například před mapováním osobní zkušenosti a dalšími výhodami výzkumu kvalitativního.

I přes snahu o faktičnost a použití standardizované metody však musíme zmínit několik nedostatků a limitací této práce. Domníváme se, že největší limity se týkají výzkumného vzorku, který je omezen svou velikostí (32 účastníků výzkumu), stejně jako do určité míry svou homogenitou. Zde zmiňme například fakt, že probandy byly děti z jedné konkrétní školy, jednoho kraje a úzké věkové kategorie (8-10 let). Také zmiňme například fakt, že už samotné začlenění žáka do třídy pro nadané může ovlivnit jeho emoční a sociální kompetence například učením či začleněním do podnětného kolektivu. Na ZŠ Hálkova působí také školní psychologka, která s dětmi občas dělá nějaké aktivity, které mohou tyto dovednosti rozvíjet.

Přesto jsme se snažili zajistit diverzitu vzorku a eliminovat některé vnější činitele, které do výzkumu vstupovali. Poměr chlapců a dívek byl relativně vyrovnaný, jednalo se o 14 dívek a 18 chlapců. Věkový průměr byl 9,34 roku.

Dále byla zvýšena diverzita tím, že se jednalo o žáky z různých tříd s různými třídními učiteli. Instrukce pro všechny paní učitelky byly jednotné a zaslané e-mailem. Test administroval pouze jeden člověk. Během testování bylo přítomné pouze testované dítě a administrátor testu. S výsledky jednotlivých testů nebyl nikdo seznamován.

Všechny děti se testování účastnily dobrovolně a s písemným souhlasem rodičů. Tam, kde nebyl souhlas dodán, se testování nekonalo. Děti měly na testování dostatek času a nebyl na ně kladen žádný nátlak. Testování probíhalo v době výuky.

V rámci triangulace metod jsme výsledky doplnili o screeningové šetření metodou IDENA, konkrétně posuzovací škálou pro žáky 3. až 5. tříd. Přestože metoda nám nenabízela podrobnou statistickou analýzu, její hlavní výhoda spočívala v rozdělení zdrojů informací o nadání, přičemž tuto metodu vyplňovali třídní učitelé testovaných dětí. Vedle objektivního testování jsme pak měli možnost doplnit informace o nadaných dětech od jejich vyučujících. Škála nám pomohla nastínit některé specifické oblasti sociálního a emočního fungování těchto dětí. Použili jsme konkrétní položky této škály, které jsme srovnávali s normami danými manuálem a standardizačním výzkumem.

Co se týče výzkumného problému, v minulosti se objevovaly výzkumy ohledně emotivity, empatie, emočních dovedností a sociálního fungování nadaných dětí. Tyto výzkumy naznačují, že nadané děti jsou stejně či více sociálně a emočně zdatné a často také velice senzibilní. Mofield a Petersová upozorňují, že nadané děti jsou schopné prožívat větší rozsah myšlenek a pocitů naráz (2015). Stehlíková hovoří o tom, že vysoká citlivost až přecitlivělost na některé podněty je pro nadané děti typická (2016). To koresponduje s výpovědí paních učitelek na položku č. 24 testovací baterie IDENA, kdy testované děti skórovali v položce *Je velmi citlivý/á až přecitlivělý/á, reaguje například plačtivě nebo impulzivně (na kritiku, některé otázky, ale i na světlo, hluk, pachy apod.)* signifikantně výše, než děti z běžné populace (porovnáváno s normami dané metody). Omezení dané screeningovou metodou a porovnáváním samostatné položky je nutné brát v potaz.

Stejně tak se ukázalo, že celkový socio-emoční index byl u nadaných dětí vyšší než u běžné populace (měřeno metodou IDS). To odpovídá některým moderním výzkumům, například výzkumu z roku 2013, který zjistil vyšší schopnost adaptace v oblastech antisociálního chování, kontroly hněvu, emočního distresu a pozitivního self u nadaných dětí (Riaz, Shahzad, Ahmad, & Khanam, 2013) nebo výzkumu França-Freitasové, Pretta a Prettové z roku 2014, který naznačuje, zodpovědnost, asertivitu, sebekontrolu, vyhnutí se problémům a expresivitu pozitivních emocí u nadaných dětí oproti běžné populaci. To se nám podařilo prokázat především v subtestu Porozumění sociálním situacím, kde nadané děti skórovali signifikantně výše, než děti běžné populace. Na základě našeho výzkumu a dalších dostupných dat se tedy zdá, že nadané děti dokáží lépe vyhodnotit sociální

situace a díky tomu se v těchto situacích chovat asertivně a vyhnout se případným problémům.

Nutné je říci, že v ostatních subtestech metody IDS (rozpoznání emocí, regulace emocí a sociálně kompetentní jednání) se nepodařilo zjistit statisticky významný rozdíl mezi naším vzorkem nadaných dětí a běžnou populací. Některá omezení je však nutné brát v potaz, především vzhledem k faktu, že subtest regulace emocí děti bavil nejméně (nebavili je do jisté míry opakující se otázky) a u subtestu sociálně kompetentní jednání zase často působily nemotivovaně a dávali jednoduché odpovědi nebo se omezili na jednu odpověď. V těchto oblastech považujeme další výzkum za vhodný. Zjištění z prvního subtestu odpovídá některým výzkumům, že co se týče přímé empatie, tato schopnost je u nadaných dětí přibližně stejná jako u běžné populace (França-Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2014).

Pokud se zaměříme některé charakteristiky nadaných dětí dané stávající teorií a výzkumem, můžeme je do jisté míry porovnat s výpovědi paních učitelek získanými screeningovou metodou IDENA. Toto srovnání je čistě orientační a spíše naznačuje možný směr a témata budoucího výzkumu.

Výsledky položky 20 *Má rád společnost starších žáků a dospělých* například naznačují, že nadané děti našeho vzorku mají raději společnost starších než děti běžné populace. To do jisté míry odpovídá například teoriím Altmana (1983) a Stehlíkové (2016), kteří tvrdí, že nadané děti raději tráví čas ve společnosti starších dětí a dospělých.

Naopak položky 16 a 25 (*Je kritický/kritická k chybám ostatních a upozorňuje na ně.*; *Má zvýšený smysl pro spravedlnost, morálku a fair play.*) zase naznačují možný perfekcionismus a rozvinuté morální myšlení u nadaných dětí.

Hlavní přínos této studie tak vnímáme ve vyvrácení některých stereotypů ohledně nízkých sociálních a emočních kompetencí nadaných dětí. Zdá se, že studie do značné míry potvrzuje, že nadané děti se od běžné populace v emočních a sociálních kompetencích liší. Nízké sociální a emoční kompetence takjevila naprostá menšina zkoumaných dětí, konkrétně nižší percentil než 50 mělo pouze 9 dětí z výzkumného vzorku 32 osob. K tomu je ještě navíc nutné říci, že některé z těchto dětí byly značně nemotivované.

Důležité je si také uvědomit, že výsledky tohoto i dalších výzkumů naznačují, že rozdílnosti v emočních a sociálních kompetencích se týkají spíše konkrétních oblastí, zatímco v některých oblastech mohou být zanedbatelné. To odpovídá faktu, že přestože nadané děti měly celkově vyšší socio-emoční index, ve většině subtestů nejevily statisticky významný rozdíl oproti běžné populaci.

Stejně tak se zdá, že výzkumy měřící například rozdíly v celkové emoční inteligenci nenachází statisticky významné rozdíly u nadaných dětí oproti běžné populaci (Angela & Caterina, 2020), zatímco jiné výzkumy, které se soustředí spíše na konkrétní oblasti zvládnání emocí a sociálních situací popisují rozdíly v některých konkrétních oblastech (Singh & Kaur, 2013). Zdá se tedy, že není možné jednoznačně zamítnout či přijmout teorii o vyšších emočních a sociálních dovednostech nadaných dětí, ale je nutné se věnovat konkrétním oblastem a precizně vymezit pole výzkumu.

Tato situace je stejná v oblasti psychopatologie u nadaných dětí a dospělých, kdy někteří autoři předpokládají vyšší psychickou odolnost a nižší míru neuroticismu nadaných dětí (Mammadov, Cross, & Olszewski-Kubilius, 2021; Mofield & Peters, 2015), zatímco jiní autoři hovoří o možné depresivitě, úzkostných problémech či sebevraženém jednání mezi nadanými (Eren, Çete, Avcil, & Baykara, 2018; Sifuentes-Becerril & Hernández-Cortés, 2018).

Zdá se tak, že nadání je velice složitý fenomén, který se do značné míry týká intelektu, osobnosti, vnitřního světa i specifickými výzvami v oblasti psychického zdraví daných jedinců. Tomu napovídají i různé výsledky výzkumů v těchto oblastech. Zajímavá je také problematika nedosahujících dětí, která upozorňuje na to, že nadání není fakt, který se „prostě projevívá“ (Çakır, 2014).

Hlavní přínos této práce tedy vidíme v poukázání na komplexnost a složitost konceptu nadání a na některé problémy, se kterými se mohou nadané děti setkat. Doufáme, že tato práce bude inspirací pro tuzemskou praxi a dostatečně ukazuje na potřebu kvalitní diagnostiky nadání a některé možné problémy způsobené neporozuměním a nedostatečnou podporou nadaného dítěte.

Stejně tak doufáme, že se nám podařilo vyvrátit stereotyp, že nadané děti jsou děti sociálně neohrabané a neemotivní, až emočně ploché. Vidíme velký potenciál pro další výzkum, především v oblastech nedosahujících nadaných dětí a jejich

motivace nebo v oblasti rozvoje sebevědomí a úspěšného začlenění do vrstevnického kolektivu u těchto dětí. Stejně tak vzhledem k limitacím výzkumu vidíme potenciál v replikaci a zpřesnění některých výzkumných hypotéz na větším vzorku případně za využití některých dalších metod. Především se může jednat o to, jak jsou nadané děti schopné pochopit a zvládnout různé sociální situace nebo jakým způsobem regulují svoje emoce.

Na závěr zmiňme, že se domníváme, že tento i mnohé další výzkumy posouvají nadané děti blíže směrem ke kategorii dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už vzhledem k problematice nedosahujících nadaných dětí, tak k některým problémům se začleněním do vrstevnického kolektivu či některým výzkumům, jež naznačují větší zranitelnost nadaných dětí vůči psychopatologii. Doufáme tedy, že tato práce bude inspirací pro další výzkum a zlepšování praxe v oblasti nadání.

11. Závěry

Naše práce je zaměřena na sociálně emoční kompetence nadaných dětí. Veškeré výzkumné hypotézy byly ověřovány metodou IDS. Celkem jsme stanovili pět hypotéz týkajících se rozdílu v jednotlivých subtestech a celkovém socio-emočním indexu mezi naším vzorkem a běžnou populací, tj. normou získanou manuálem IDS.

Výsledky výzkumu naznačují, že nadané děti dosahují statisticky signifikantně vyššího celkovém socio-emočním indexu a skóru v subtestu Porozumění sociálním situacím oproti běžné populaci. V subtestech Rozpoznávání emocí, Regulace emocí a Sociálně kompetentní jednání se nepodařilo prokázat rozdíl mezi výzkumným vzorkem a běžnou populací.

Co se týče dat získaných screeningovou metodou IDENA, v položkách 16, 20, 21, 22, 23, 24 i 25, jež se týkají sociálních a emočních situací, paní učitelky hodnotili své žáky rozdílně, než byly výsledky běžné populace dané normami a standardizačním výzkumem metody. Důležité je zmínit, že data jsou orientační a slouží pouze k dokreslení výsledků testové baterie IDS.

Paní učitelky ve škále IDENA pak děti hodnotili jako *více kritický/kritická k chybám ostatních, s větší preferencí ke společnosti starších žáků a dospělých, otevřeněji projevující své emoce, s menším strachem vyjádřit vlastní názor před třídou, větší schopností vést ostatní, větší citlivostí až přecitlivělostí a výraznějším smyslem pro morálku a fair play*, než jaké výsledky napovídá standardizační výzkum baterie IDENA pro běžnou populaci. Výsledky směrem a efektem odpovídají výsledkům nadaných dětí v rámci standardizačního výzkumu baterie IDENA.

Jako hlavní zjištění tohoto výzkumu pak považujeme, že nadané děti jeví celkově vyšší sociální a emoční kompetence než děti běžné populace. Zároveň se zdá, že existují rozdíly v rámci konkrétních socio-emočních dovedností zjištěné na základě rozdílů v konkrétních subtestech.

Souhrn

Problematika nadání je poměrně složité a vědecky rozporuplné téma. My jsme se v našem výzkumu rozhodli věnovat těm aspektům nadání, které primárně nesouvisí s inteligencí a kognitivními dovednostmi nadaných dětí. Hlavní zaměření naší práce pak bylo na sociální a emoční fungování těchto dětí. Tato práce si pak kladla jako primární cíl zjistit odlišnosti v emočně sociálních kompetencích mezi dětmi nadanými a dětmi běžné populace.

V teoretické části práce se zabýváme především historickým pohledem na problematiku nadání a jeho vývojem. Začínáme od teoretických konceptů, které dáváme do souvislosti s některými moderními výzkumy. Konkrétně se zabýváme konceptem patologickým, biologickým a enviromentálním. Docházíme k závěru, že nadání je tvořeno především kombinací biologických a enviromentálních vlivů. Vliv biologických predispozic je pak patrný především z některých neurobiologických výzkumů nadaných dětí (Kocevara, a další, 2019; Jin, Kim, Park, & Lee, 2007). Oproti tomu vliv prostředí lze pozorovat především z problematiky *nedosahujících* nadaných dětí (Çakır, 2014).

Dále se věnujeme komplexním modelům nadání, ze kterých zmiňujeme U.S. Office of Education model, Renzulliho tříkrhový model nadání, Model nadání Mönkse a Ypenburgové a Gagného diferenciální model nadání a talentu. V této části si všímáme především historického trendu přecházení od jednodušších modelů nadání k modelům komplexnějším, spolu s postupným nárůstem vlivu enviromentálního přístupu.

Dále se teoretické části věnujeme specifickým neintelektivním rysům nadaných. Tyto myšlenky vycházejí především z díla Paula Wittyho, který nadání chápe jako široký koncept, jež se kromě inteligence týká taky dalších oblastí (Jolly & Bruno, 2010). Tyto myšlenky dále rozvíjí autoři jako Renzulli či Webb (Renzulli J. S., 1978; Webb, 2016).

Z této oblasti zmiňujeme především vyšší perfekcionismus (Mofield & Peters, 2015), rozvinutý smysl pro spravedlnost (Howard-Hamilton, 1994) a rozdíly v kreativě (Angela & Caterina, 2020) a motivaci u nadaných dětí (Phillips & Lindsay, 2006).

Závěrečnou kapitolu teoretické části pak věnujeme rozdílům v emočním a sociální fungování nadaných dětí. Zde připomeňme především fakt, že nadané děti se zdají být více senzitivní vůči různorodým podnětům a celkově schopné prožívat naráz větší repertoár myšlenek a pocitů (Mofield & Peters, 2015), lepší kontrolu a zvládání v psychicky náročných situacích (Riaz, Shahzad, Ahmad, & Khanam, 2013) a lepší dovednosti v oblasti zodpovědnosti, asertivity, sebekontroly a vyhnutí se problémům (França-Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2014).

V úplném závěru teoretické části jsme upozornili na některé možné problémy v oblasti psychopatologie nadaných, především v oblastech depresivity, úzkostných poruch a sebevražedného jednání (Eren, Çete, Avcil, & Baykara, 2018; Sifuentes-Becerril & Hernández-Cortés, 2018). Oproti tomu jsme pospali, že nadané děti jsou celkově více psychicky nezdolné a jeví nižší míru neuroticismu například v dotazníku Big Five (Mammadov, Cross, & Olszewski-Kubilius, 2021; Mofield & Peters, 2015).

Ve výzkumné části této práce jsme si stanovili cíle naší práce a konkrétní hypotézy. Výzkumný vzorek činil 32 probandů , kteří byli testováni metodou IDS a 26 navrácených posuzovacích škál IDENA. Jako metodu zpracování dat jsme použili jednovýběrový t-test u dat IDS a znaménkový test u dat získaných screeningem IDENA.

Výsledky naznačují, že nadané děti mají celkově vyšší socio-emoční index než děti běžné populace a skórují výše v subtestu Porozumění sociálním situacím. V ostatních subtestech se rozdíl nepodařilo prokázat. Baterie IDENA pak naznačuje, že paní učitelky hodnotily děti jako *více kritický/kritická k chybám ostatních, s větší preferencí ke společnosti starších žáků a dospělých, otevřeněji projevující své emoce, s menším strachem vyjádřit vlastní názor před třídou, větší schopností vést ostatní, větší citlivostí až přecitlivělostí a výraznějším smyslem pro morálku a fair play.*

V diskuzi pak zmiňujeme některá omezení výzkumu, především limitaci globalizace výsledků získaným metodou IDENA a další limitace dané velikostí a homogenitou vzorku. Hlavní přínos této práce pak vidíme v popsání komplexnosti problematiky nadání a ve zjištěních týkajících se rozdílů v sociálních a emočních kompetencí nadaných dětí.

Seznam použité literatury:

- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2019). Motivational Differences of Greek Gifted and Non-Gifted High-Achieving and Gifted Under-Achieving Students . *International Education Studies*, stránky 45-56.
- Al-Dhamit, Y., & Kreishan, L. (2013). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: from the self-determination theory perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, stránky 13-23.
- Altman, R. (1983). Social-emotional development of gifted children and adolescents: A research model. *Roeper Review*, stránky 65–68.
- Amend, R., E., & Beljan, P. (1. Květen 2009). the antecedents of misdiagnosis: when normal behaviors of gifted children are misinterpreted as pathological. *Gifted Education International*, stránky 131-143.
- Angela, F. R., & Caterina, B. (2020). Creativity, emotional intelligence and coping style in intellectually gifted adults. *Current Psychology*.
- Çakır, L. (2014). The Relationship between Underachievement of Gifted Students and their Attitudes toward School Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, stránky 1034-1038.
- Colorado Departement of Education. (2013). *Colorado Departement of Education*. Načteno z Rules for the Administration of the Exceptional Children's Educational Act: <https://www.cde.state.co.us/sites/default/files/documents/spedlaw/download/ecearules-march2013.pdf>
- Dabrowski, K., & Piechowski, M. M. (1977). *Theory of levels of emotional development*. New York: Dabor Science Publications.
- Daniels, S., & Piechowski, M. M. (2009). *Living with Intensity*. Gifted Unlimited, LLC.
- Eren, F., Çete, A., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and Behavioral Characteristics of Gifted Children and Their Families. *Arch Neuropsychiatry*, stránky 105-112.
- França-Freitas, M., Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia*, stránky 288-295.
- Francis, R., Hawes, J. D., & Abbott, M. (14. Zář 2016). Intellectual Giftedness and Psychopathology in Children and Adolescents: A Systematic Literature Review. *Exceptional Children*, stránky 279-302.
- Freeman, J. (1. Duben 1994). Some Emotional Aspects of Being Gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, stránky 180-197.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. V F. Gagné, *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (stránky 69-87). Montréal: Université du Québec à Montréal.

- Gomez, R., Stavropoulos, V., Vance, A., & Griffiths, M. (26. Srpen 2019). Gifted Children with ADHD: How Are They Different from Non-gifted Children with ADHD? *International Journal of Mental Health and Addiction*.
- Guilford, J. P. (Červenec 1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, stránky 267–293.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, stránky 469–479.
- Haneefa, M. (16. Listopad 2020). A qualitative investigation of teachers' Experiences in implementing differentiated instruction based on the Common Core State Standards (CCSS) for elementary gifted learners in the heterogeneous classroom. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*.
- Hartnett, D. N., Nelson, J. M., & Rinn, A. N. (30. Leden 2003). Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis. *Roeper Review*, stránky 73-76.
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (1. Duben 2018). A Meta-Analysis of Gifted and Talented Identification Practices. *Gifted Child Quarterly*, stránky 147-174.
- Hogrefe – Testcentrum. (23. Listopad 2021). *IDS - Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let*. Načteno z Hogrefe - Testcentrum: <https://hogrefe.cz/ids>
- Howard-Hamilton, M. F. (1994). An assessment of moral development in gifted adolescents. *Roeper Review*, stránky 57–59.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a. s.
- Hříbková, L., Nejedlý, P., & Zhouf, J. (2018). *IDENA Posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Jin, S. H., Kim, S. Y., Park, K. H., & Lee, K. J. (2007). DIFFERENCES IN EEG BETWEEN GIFTED AND AVERAGE STUDENTS: NEURAL COMPLEXITY AND FUNCTIONAL CLUSTER ANALYSIS. *International Journal of Neuroscience*, stránky 1167–1184.
- Jolly, J. L., & Bruno, J. (2010). Historical Perspectives: Paul A. Witty: A Friend of Gifted Children. *Gifted Child Today*, stránky 14-17.
- Kocevara, G., Supranoa, I., Stamilea, C., Hannounb, S., Fournerec, P., Revolc, O., . . . Sappey-Mariniere, D. (1. Leden 2019). Brain structural connectivity correlates with fluid intelligence in children: A DTI graph analysis. *Intelligence*, stránky 67-75.
- Krejčířová, D., Urbánek, T., Širůček, J., & Jabůrek, M. (2013). *Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let*. Praha: Hogrefe.
- Krejčová, L. (2014). INTELIGENČNÍ A VÝVOJOVÁ ŠKÁLA PRO DĚTI VE VĚKU 5–10LET (IDS) Recenze metody. *Časopis pro psychologickou diagnostiku*, stránky 65-67.
- Kryštofová, J. (15. Květen 2008). *Specifické rysy osobnosti nadaného dítěte*. Načteno z Digitální repozitář Univerzity Karlovy: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/15405/DPTX_2007_2_11410_OSZD001_72755_0_58350.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Leimerová, K. (2014). *Nadané děti*. Praha.

- Lovecky, D. (1997). Identity development in gifted children: Moral sensitivity. *Roeper Review*, stránky 90-94.
- Machů, E. (2005). Nadané děti, jejich identifikace a zařazení do vzdělávacího programu. *Pedagogická orientace*, stránky 22-34.
- Mallatt, G., & Cynthia, S. (6. Červen 2020). The trauma of the gifted child. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*.
- Mammadov, S., Cross, L. T., & Olszewski-Kubilius, P. (2021). A Look Beyond Aptitude: The Relationship Between Personality Traits, Autonomous Motivation, and Academic Achievement in Gifted Students. *Roeper Review*, stránky 161-172.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (28. Květen 2015). *Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020*. Načteno z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: <https://www.msmt.cz/file/35232/>
- Mofield, L. E., & Peters, P. M. (2015). The Relationship Between Perfectionism and Overexcitabilities in Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, stránky 405-427.
- Mönks, J. F., & Ypenburg, H. I. (2002). *Nadané dítě*. Praha: Grada.
- Národní ústav pro vzdělávání. (28. Červen 2018). *Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání*. Načteno z Národní ústav pro vzdělávání: http://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/diagnostika/standard_diagnostiky_mn_2018_12_06.pdf
- Nusbaum, F., Hannoun, S., Kocevar, G., Stamile, C., Fournier, P., Revol, O., & Sappey-Mariniere, D. (3. Duben 2017). Hemispheric Differences in White Matter Microstructure between Two Profiles of Children with High Intelligence Quotient vs. Controls: A Tract-Based Spatial Statistics Study. *Frontiers in Neuroscience*, stránky 1-11.
- Ogurlu, U., & Sariçam, H. (1. Zář 2018). Bullying, Forgiveness and Submissive Behaviors in Gifted Students. *Journal of Child & Family Studies*, stránky 2833–2843.
- Peterson, S. J., & Ray, E. K. (1. Duben 2006). Bullying and the Gifted: Victims, Perpetrators, Prevalence, and Effects. *Gifted Child Quarterly*, stránky 148-168.
- Peyre, H., Ramus, F., Melchior, M., Forhan, A., Heude, B., & Gauvrit, N. (2015). Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children. *Personality and Individual Differences*, stránky 366-371.
- Pfeiffer, S. I., Shaunessy-Dedrick, E., & Foley-Nicpon, M. (2018). *APA handbook of giftedness and talent*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, stránky 57-73.
- Portešová, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál.
- *Práce s nadanými žáky*. (2017). Načteno z Informační systém Masarykovy univerzity: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2017/SZ2MP_PSNZ/um/Modely_nadani___prehled_IS.pdf

- Preckela, F., Hollingb, H., & Wiese, M. (2006). Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences*, stránky 159-170.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness: A re-examination of the definition of the gifted and talented. *Phi Delta Kappan*, stránky 180-184.
- Renzulli, J. S., Rachel, E. S., & Schader, R. M. (2003). Developing giftedness for a better world. *Parenting for high potential*, stránky 18-22.
- Renzulli, S. J. (2000). The Identification and Development of Giftedness as a Paradigm for School Reform. *Journal of Science Education and Technology*, stránky 95-114.
- Riaz, Z., Shahzad, S., Ahmad, R., & Khanam, J. S. (2013). Psychological adjustment among intellectually gifted secondary school children. *Pakistan Journal of Psychology*, stránky 23-35.
- Rubenstein, D. L., Siegle, D., Reis, M. S., McCoach, D. B., & Burton, G. M. (14. Červen 2012). A Complex quest: The development and research of underachievement interventions for gifted students. *Psychology in the Schools*, stránky 678-694.
- Sifuentes-Becerril, D. L.-C., & Hernández-Cortés, P. (2018). Does giftedness deserve clinical attention? V I. González-Burgos, *Psychobiological, clinical, and educational aspects of giftedness* (stránky 119–142). Nova Science Pub Inc.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, stránky 110-116.
- Singh, A., & Kaur, S. (2013). A comparative study of gifted and non-gifted children on emotional intelligence. *Indian Journal of Positive Psychology*, stránky 14-19.
- Stehlíková, M. (2016). *Život s vysokou inteligencí Průvodce pro nadané dospělé a nadané děti*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Stehlíková, M. (2018). *Nadné dítě Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Sternberg, J. R. (19. Červenec 2017). A New Model for Identifying the Gifted. *Roeper Review*, stránky 152-169.
- Sternberg, R. J., & O'Hara, L. A.–6. (2000). Intelligence and creativity. V R. J. Sternberg, *Handbook of intelligence* (stránky 611-630). Connecticut: Cambridge University Press.
- Strange, R. (2016). Co ovlivňuje vývoj nadaného dítěte. *Svět nadání Časopis o nadání a nadaných*, stránky 2-11.
- Škrabánková, J., & Martínková, M. (3. Leden 2019). Giftedness as a Possible Risk of Bullying. *Acta Educationis Generalis*, stránky 69-93.
- Torrance, E. (2014). Rodící se koncept nadání. *Svět nadání Časopis o nadání a nadaných*, stránky 2-10.
- Webb, T. J. (2016). *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Aspergers, Depression, and Other Disorders*. Tucson: Great Potential Press.

- Zytka, K. (2021). Identification of gifted characteristics using the Behavioral Assessment Scale for Children—Third Edition. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*.

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Emočně sociální kompetence u nadaných dětí

Autor práce: Pavel Heinzl

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 66 stran (121 527 znaků)

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 65

Abstrakt: Tato práce pojednává o sociálně emočních kompetencích u dětí s diagnostikovaným nadáním. Teoretická část práce pojednává o historii výzkumu na poli nadání spolu s vývojem modelů nadání a zhodnocením aktuálnosti těchto teorií a vztahením k dnešnímu výzkumu. V teorii se také zabýváme neintelektovými aspekty nadání, kde větší část pozornosti věnujeme také emočním a sociálním dovednostem a charakteristikám nadaných dětí. Výzkum je ryze kvantitativní, na vzorku 32 testovaných dětí ze speciálních tříd pro nadané děti ZŠ Hájkova v Olomouci ověřujeme pomocí testové baterie IDS (konkrétně 4 subtestů pro sociálně emoční kompetence) hypotézy ohledně sociálních a emočních kompetencí těchto dětí. Dále používáme screeningovou metodu IDENA dokreslení výsledků z IDS. Nadané děti jeví na základě dat IDS lépe rozumněji sociálním situacím a mají celkově vyšší socio-emoční index. Je nutné brát v potaz velikost vzorku a další omezení výzkumu.

Klíčová slova: nadání, nadané děti, emočně sociální kompetence, neintelektové aspekty nadání

ABSTRACT OF THESIS

Title: Emotional and social competence in Gifted children

Author: Pavel Heinzl

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Number of pages and characters: 66 pages (121 527characters)

Number of appendices: 3

Number of references: 65

Abstract: This thesis focuses on social and emotional competence in gifted children. In theoretical background part, we talk about history of research in giftedness and evolution of models of giftedness and we review these theories in aspect of their actuality and we compare them with nowadays research. As a theoretical background, we also discuss non-intelectual aspects of being gifted, especially emotional and social characteristics of gifted children. The research is purely qualitative, on the sample of 32 tested children coming from special classes for gifted children of ZŠ Hálkova in Olomouc, we tested hypothesis, using Intelligence and Development Scales (IDS), specially 4 subtests for emotional and social competence. In next step, we used screening method IDENA to add some more detail to IDS results. Gifted children are considering IDS data more capable of understanding social situations and have overall higher social-emotional index. It is necessary to take in consideration the sample size and some other research limitations.

Key words: giftedness, gifted children, emotional and social competence, non-intelectual aspects of giftedness

Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha č. 2: Ukázka datového souboru IDENA a IDS v Microsoft Excel (pouze v elektronickém systému)

Příloha č. 3: Ukázka datového souboru IDENA a IDS v programu Statistica (pouze v elektronickém systému)

Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro rodiče

Informovaný souhlas pro rodiče

Název práce: Emočně sociální kompetence u nadaných dětí

Autor práce: Bc. Pavel Heinzl

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová, Katedra psychologie FF UPOL

Místo realizace: ZŠ Hálkova

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti ve výzkumu „Emočně sociální kompetence u nadaných dětí“ a dávám svolení k účasti mého dítěte v tomto výzkumu. Výzkum zahrnuje použití jedné až dvou certifikovaných psychologických metod zaměřených na mapování emočně sociálních dovedností, jako jsou empatie, spolupráce, emotivita, sociální fungování a podobně. Cílem výzkumu je zmapovat, jak nadané děti fungují v sociálním kontextu a jaké mají emoční schopnosti.

Beru na vědomí, že údaje poskytnuté pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak než k interpretaci výsledku v rámci diplomové práce. Rovněž беру на vědomí, že mé dítě může na svoji žádost či žádost rodiče, z výzkumu kdykoli, podle svého vlastního uvážení vystoupit. Při testování bude přítomen pedagog ZŠ Hálkova.

Pro případné dotazy či v případě zájmu o výslednou diplomovou práci pište na heinzl.pavel@gmail.com

Dne.....

Jméno a příjmení.....

Podpis.....