

# **Masarykova univerzita**

Pedagogická fakulta

Katedra Psychologie

## **Zvládání školní zátěže u intelektově nadaných adolescentů**

Doktorská disertační práce

Brno 2013

**Vedoucí práce:**

prof. PhDr. Evžen Řehulka, CSc.

**Vypracovala:**

Mgr. Petra Holešovská

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem doktorskou disertační práci zpracovala samostatně a čerpala jsem ze studijních pramenů a literatury, které jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Brně dne 4.4.2013

Mgr. Petra Holešovská

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé doktorské disertační práce Prof. PhDr. Evženu Řehulkovi za vedení práce a velké poděkování Mgr. Et Mgr. Janu Marešovi, Ph.D. za trpělivost a cenné rady při pravidelných konzultacích, za vedení práce zejména při realizaci výzkumné části a pomoc s výběrem a užitím psychologických metod. Dále bych ráda poděkovala PhDr. Ivaně Holešovské za supervizi při práci s Ravenovými standardními progresivními maticemi a PhDr. Evě Vondrákové za cenné konzultace o nadaných dětech.

Velké díky patří také studentům a učitelům, kteří se podíleli na výzkumu a ředitelům účastněných škol za umožnění realizace výzkumu.

## Obsah

1	Úvod .....	7
2	Intelektové nadání .....	8
2.1	Nadání z hlediska historie a situace v České republice.....	8
2.2	Intelektové nadání, teorie a modely .....	10
2.3	Intelektové schopnosti.....	15
2.4	Kreativita.....	16
2.5	Nadaný žák a jeho problematické rysy .....	19
2.6	Identifikační proces a IQ.....	24
2.7	Přístup k intelektově nadanému žáku.....	25
3	Adolescence.....	28
3.1	Intelektově nadaný adolescent .....	28
3.2	Kognitivní změny a vývoj .....	29
3.3	Socializace, vztahy, komunikace .....	31
3.4	Motivace intelektově nadaného adolescenta.....	34
3.5	Problémové a rizikové chování v adolescenci .....	36
4	Školní zátěž a zátěžové situace ve školním prostředí.....	37
4.1	Stres.....	37
4.2	Školní zátěž .....	41
4.3	Stres u intelektově nadaného adolescenta .....	43
5	Zvládání školní zátěže .....	44
5.1	Stresory .....	45
5.2	Reakce na zátěžové situace a mechanismy zvládání.....	47
5.3	Coping.....	51
5.3.1	Copingové strategie .....	52
5.3.2	Faktory ovlivňující zvládání školní zátěže .....	55
6	Přehled výzkumů .....	57

7	Výzkumná část .....	62
7.1	Pilotní studie .....	63
7.1.1	Cíle výzkumné studie .....	63
7.1.2	Výzkumné otázky .....	64
7.1.3	Použité metody .....	65
7.1.4	Výzkumný vzorek.....	66
7.1.5	Výsledky .....	67
7.1.6	Diskuse .....	69
7.2	Výzkumná studie 1.....	69
7.2.1	Cíle výzkumné studie .....	70
7.2.2	Výzkumné otázky a hypotézy.....	71
7.2.3	Výzkumný vzorek.....	72
7.2.4	Metody výzkumu .....	73
7.2.5	Výsledky .....	75
7.2.6	Závěry a diskuse .....	83
7.3	Výzkumná studie 2.....	84
7.3.1	Cíle výzkumné studie .....	85
7.3.2	Výzkumné otázky a hypotézy.....	86
7.3.3	Použité metody .....	89
7.3.4	Výzkumný vzorek.....	95
7.3.5	Výsledky .....	96
7.3.6	Závěry a diskuse .....	107
8	Závěr.....	108
8.1	Pilotní studie .....	108
8.2	Výzkumná studie 1.....	109
8.3	Výzkumná studie 2.....	110
9	Diskuse .....	111

9.1	Výzkum a výsledky.....	111
9.2	Návrhy pro praxi .....	113
9.3	Návrhy na další zkoumání problematiky .....	115
10	Seznam použité literatury .....	116
11	Seznam tabulek, obrázků a grafů.....	123
12	Seznam příloh .....	125
12.1	Příloha 1: Dotazník pro veřejnost .....	125
12.2	Dotazník pro učitele .....	125
12.3	Příloha 3: Dotazník pro studenty: Školní stres a nadání .....	126
12.4	Ukázka vyplněného dotazníku pro učitele .....	127
12.5	Ukázka vyplněného dotazníku pro studenty .....	129
12.6	Ukázka vyplněného dotazníku pro studenty .....	130
12.7	Ukázka vyplněného testu: Raven.....	131
12.8	Ukázka vyplněného testu: Raven.....	132
12.9	Ukázka vyplněného dotazníku: Big Five .....	133
12.10	Ukázka vyplněného dotazníku: SVF 78.....	134
12.11	Výsledky IQ testu Raven na příkladu jedné třídy, kvinta. ....	136
12.12	Výsledky IQ testu na příkladu jedné třídy, kvinty .....	137
12.13	Výsledky testu SVF 78 na příkladu primy.....	138
12.14	Výsledky BIG Five T skóry na příkladu primy .....	139

# 1 Úvod

Vzhledem k tomu, že dnes má člověk mnoho možností, jak něčeho v životě dosáhnout, přirozeně z toho vyplývá, že i tlak ze strany sebe sama a zejména vycházející ze společnosti kolem nás je obrovský. Snaha něčeho dosáhnout, být v něčem dobrý, neomezené možnosti cestovat a s tím spojené možnosti studia mnoha cizích jazyků a kultur, možnosti sportovat, podnikat, postavit se na vlastní nohy nebo zaujmout lukrativní místo v prosperující společnosti, finančně zaopatřit sebe i rodinu a tak dále, vede k tomu, že lidé chtějí dosahovat stále vyšších cílů a jsou pod stále vyšším tlakem. Současný životní styl zaměřený na výkon a výsledky spojené s finančním hodnocením a celkovým postavením ve společnosti vyvolává u populace neustále se zvyšující výskyt stresových situací nejen z hlediska kvantity, ale i kvality.

Výskyt stresu se samozřejmě nevyhýbá ani mladším generacím a dokonce ani dětem. Školní prostředí je jedním z příkladných a přirozených prostředí typických pro výskyt stresu nejen z důvodu důrazu kladeného na výkon a výsledky jedince. Stále častěji se nám dostávají do rukou články o stresovaných dětech ve škole kvůli známám, spolužákům, tlaku ze strany rodičů a podobně. Méně často, pakliže vůbec, slyšíme o stresovaných nadaných jedincích. Nadaní se jeví jako skupina, kterou stres neohrožuje, ale ve skutečnosti i nadaní jedinci zažívají stres, možná z jiného důvodu, možná jej vnímají a nakonec i zvládají jinak nežli průměrní jedinci vzhledem k tomu, že působení stresu na organismus a psychiku jedince je individuální a vnímání stresu i reakce na něj vychází ze subjektivního hodnocení každého jedince, které je u každého rozdílné.

Téma zvládání školní zátěže u intelektově nadaných adolescentů se jeví jako velmi aktuální a závažné téma, na které je dobré se zaměřit především z důvodu podpory nadaných adolescentů při rozvoji jejich nadání ve spojitosti se zvládáním školního stresu v komplikovaném životním období, kterým bezpochyby adolescence je. Právě dospívající mohou ztratit zájem o činnost, ve které dosud vynikali ať už z jakéhokoliv důvodu, proto je dobré podporovat nadané dospívající jedince v rozvoji jejich nadání, právě oni mohou být ti, kteří naleznou nový lék proti rakovině, objeví dosud nepoznané nebo vynaleznou dosud nevynelezené.

## **2 Intelektové nadání**

Cílem této teoretické části je přiblížit problematiku intelektového nadání z hlediska vývoje teoretických modelů nadání a seznámení s nejnovějšími multidimenzionálními koncepty a teoriemi nadání. Dále je kapitola věnována procesu identifikace nadaných, druhům nadání a typům nadaných, možným problémům, které mohou nastat při identifikaci a práci s nadanými žáky a zvláštní část je věnována kreativě jako součásti nadání a možnosti jejího rozvoje ve výchovně vzdělávacím procesu.

### **2.1 Nadání z hlediska historie a situace v České republice**

Intelektové nadání je různě vymezovanou problematikou, která se v průběhu jejího zkoumání neustále rozvíjí, je stále aktuální a tímto tématem se v současnosti zabývá množství pedagogů a psychologů (např. Dočkal, Laznibatová, Portešová, Hříbková, Pýchová, Vondráková, Cross, Montgomery, Freemanová, Gardner, Mönks, Renzulli a mnoho dalších). Vzhledem k tomu, že historický pohled na vývoj zkoumání inteligence a nadání je velmi zajímavý, ráda bych se zmínila o nejdůležitějších osobnostech v historii, které se touto problematikou zabývali. Jednou z prvních významných osobností v oblasti vědy, kterou můžeme spojit s nadáním, byl Isaac Newton, který převedl zákon mechaniky z fyziky do biologie, tedy na člověka, dále to byl F. J. Gall, který zkoumal souvislost psychiky člověka a činnosti mozku a měřil nadání podle velikosti mozku, F. Galton použil poprvé mentální test, ve kterém měřil jednotlivé psychické vlastnosti. Za skutečně první osobnost zabývající se nadáním a jeho identifikaci je považován Alfred Binet, který také sestavil koncept mentálního věku, což byl významný mezník v identifikaci intelektově nadaných, protože se tento koncept stal nástrojem pro interpretaci a porovnání výkonu jedinců stejné věkové skupiny, což vedlo k vytvoření konceptu IQ (Portešová, 2009). Binet důsledně upozorňoval na to, že není možné příliš spoléhat se na výsledky jednoho dosaženého skóre v testu. L. M. Terman užil test k identifikaci nadání pomocí psychometriky, přičemž opomněl výše zmíněné upozornění Bineta a identifikoval intelektově nadané na základě dosaženého skóre v IQ testu, nejčastěji Stanford-Binetově inteligenčním testu. Skutečnost, že



Termanův identifikační proces nezachytil celou škálu intelektově nadaných, se projevilo později, kdy mezi intelektově nadanými nebyl nikdo extrémně výjimečný, kdežto jeho identifikačním procesem „neprošly“ dva pozdější nositelé Nobelovy ceny (cit. dle Schneider, 1993). Později byl Termanův koncept označován spíše jako školní nadání, které tedy přímo souvisí se školním výkonem a školní úspěšností. Od konceptu IQ se později začalo ustupovat a vznikly nové tzv. multidimenzionální koncepty nadání zahrnující kromě IQ i další faktory, které hrají významnou roli při identifikaci nadaných, které v podstatě začínaly vznikat na základě vrcholící kritiky péče o nadané v USA S. Marlandem, jehož výsledky studie se staly základem legislativního zakotvení nadaných a talentovaných žáků v USA. Prvním autorem, který představil multidimenzionální koncept nadání (v roce 1978), byl J. Renzulli, francouzský psycholog.

Problematika nadaných je v zahraničí mezi odborníky ale i veřejností v centru zájmu již desítky let, v České republice je toto téma prozatím ještě novou záležitostí, přesto se díky intenzivní spolupráci se zahraničními kolegy a institucemi situace v posledních letech i u nás odvíjí z hlediska práce s nadanými a péče o ně v pozitivním slova smyslu. Dnes již existuje velké množství asociací a rad, které shromažďují pedagogy, psychology, rodiče i nadané za účelem optimální péče o nadané a jejich podpory ve vývoji nadání. Členy jsou často významné osobnosti a odborníci zabývající se touto problematikou řadu let z hlediska teorie, výzkumů i každodenní praxe. Každý rok jsou pořádány konference, kde se odborníci na úrovni teorie i praxe dělí o své zkušenosti a nové poznatky, přičemž součástí těchto konferencí jsou často i velmi zajímavé workshopy. Mezi nejznámější asociace patří například NAGC (National Association for Gifted Children), WCGTC (World Council for Gifted and Talented Children), ECHA (European Council for High Ability), STaN (Společnost pro talent a nadání).

## 2.2 Intelektové nadání, teorie a modely

Jednou z nejznámějších definic nadaných dětí je americká definice, která vznikla v sedmdesátých letech jako důsledek celospolečenské nutnosti začít se systematictěji zabývat péčí o nadané žáky v USA. V roce 1972 byl požádán Sydney Marland, aby provedl širokospektrální šetření na amerických školách a zjistil, jakými způsoby pečují o nadané žáky. Průzkum tohoto školního inspektora nevyzníval v té době pro americké školy příliš pozitivně. V rámci šetření vznikla tato definice nadaných dětí:

*"...jsou to děti, které jsou identifikovány profesionálně kvalifikovanými osobami jako děti s přednostmi význačnými pro schopnost vysokého výkonu. Tyto děti vyžadují diferencované vzdělávací programy a služby nad rámec běžně poskytovaných klasickým vzdělávacím programem k tomu, aby mohly přispět ke svému prospěchu i užítku společnosti. Děti schopné vysokého výkonu zahrnují ty, které demonstrují prospěch anebo potenciál v jakékoliv jedné či více z těchto oblastí: Všeobecné intelektové schopnosti, specifická/ akademická způsobilost, kreativní a produktivní myšlení, schopnosti vůdcovství, výtvarné umění, psychomotorické schopnosti (Davis, Rimm, 1998).*

Nadání dělíme na manifestované, kdy mluvíme o nadání v jednotlivých oblastech, ve kterých žák podává nadprůměrný výkon (matematické, jazykové, sportovní, výtvarné...atd.) nebo latentní, kdy se jedná o potenciálně nadaného žáka (Hříbková, 2009). Nadání je možné klasifikovat jako horizontální nebo vertikální. Z hlediska horizontální klasifikace jde o vyčlenění různých typů nadání, v nich je možné setkat se s detailnější hierarchizací (Hříbková, 2009). Z hlediska vertikální klasifikace se jedná o rozlišení nadání podle stupně aktualizace.

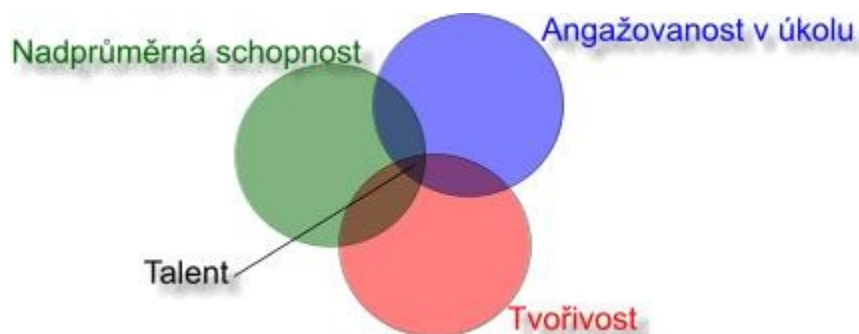
K nadání je možné přistupovat různými způsoby dle odlišných perspektiv zkoumání dané problematiky. Jedná se přístup kognitivní, biologický, sociokulturní a přístup vývojový. Biologický přístup je zaměřen na zkoumání jedince z hlediska genetiky, neurologie a biochemie organismu. Kognitivní přístup, který je z hlediska tradice nejstarší a jehož zástupcem je například Sternberg se svou triarchickou teorií inteligence, klade důraz na kognitivní stránku jedince, intelektové schopnosti.

Multidimenzionální pojetí potom reprezentují interakčně pojaté modely socio-kulturní, jejichž představitelem je například Gardner a jeho teorie mnohonásobné inteligence. V popředí zájmu vývojového přístupu je multidimenzionální model nadání s důrazem na osobnostní charakteristiky jedince.

Intelektově nadaný žák je žák nadaný z hlediska intelektových schopností, které jsou na vyšší úrovni, nežli u průměrných žáků. Intelektové nadání dělí Sternberg na analytické, syntetické a praktické (Sternberg, 2001). Analytické obsahuje schopnost dosahovat vysokého skóre v IQ testech a je známo, že děti s tímto nadáním jsou školsky úspěšné (jsou úspěšné z hlediska školního výkonu). Syntetické nadání zahrnuje tvořivé schopnosti, schopnosti řešit nové situace kreativním, osobitým způsobem. Tento typ nadání nelze identifikovat tak snadno, jako analytické nadání. Dalším typem nadání je nadání praktické, které se vyznačuje schopností aplikovat analytické znalosti v praktických situacích a každodenním životě. *V reálném životě se často setkáváme s tím, že ačkoliv jsou některé osoby vysoce analyticky a synteticky nadané, nedokážou své přednosti využít v reálných problémech života, se kterými se setkávají* (Hříbková, 2009, s. 62). Pokud se zaměříme přímo na konkrétní typy intelektového nadání, lze mluvit o vědeckém, matematickém, jazykovém, organizátorském nebo technickém nadání. Intelektové nadání dělí podobně Portešová na jazykové, matematické, vědecké, technické (Portešová, 2009). Intelektové nadání, stejně jako nadání všeobecně, může být latentní nebo manifestované, tedy potenciální nebo aktuální, což znamená, že jedinec je již v určité činnosti nadaný nebo je vidět určitý potenciál, který je třeba na základě přiměřené stimulace rozvíjet. Každé dítě je jedinečná osobnost, což platí i o dítěti, které má nadprůměrné intelektové schopnosti, proto se dále zaměřuji na typy nadaných a možné problémy, které s nadáním souvisí.

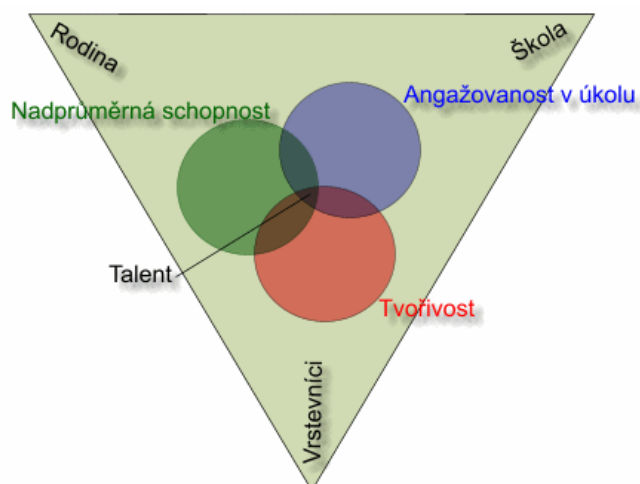
Mezi multidimenzionální modely nadání, které jsou zaměřeny na výkon, patří například Mönksův, Renzulliho, Hellerův nebo Gagného model nadání, které představuji níže.

**Obrázek 1** Tříkomponentový model nadání podle J. S. Renzulli, 1978 (Hříbková, 2009, s. 80)



Výše uvedený model nadání vytvořil Renzulli na základě nesouhlasu s teoriemi, že nadání se vyznačuje zvýšeným IQ a toho, že děti byly identifikovány jako nadané pouze podle výkonu v IQ testu. Poprvé představil Renzulli tento tříkomponentový model nadání v dubnu 1984 na konferenci v New Orleans (Annual meeting of American Educational Research Association). Renzulli (1978) tvrdí, že nadání je průnikem tří základních komponentů, angažovanost v úkolu, tvořivost a nadprůměrná schopnost (Hříbková, 2009). Další, propracovanější model vytvořil Mönks (1987), který vycházel z Renzulliho tříkomponentového modelu nadání a rozšířil jej o vlivy vnějšího okolí (sociálního prostředí) na nadaného jedince, které působí na žáka a na rozvoj jeho nadání.

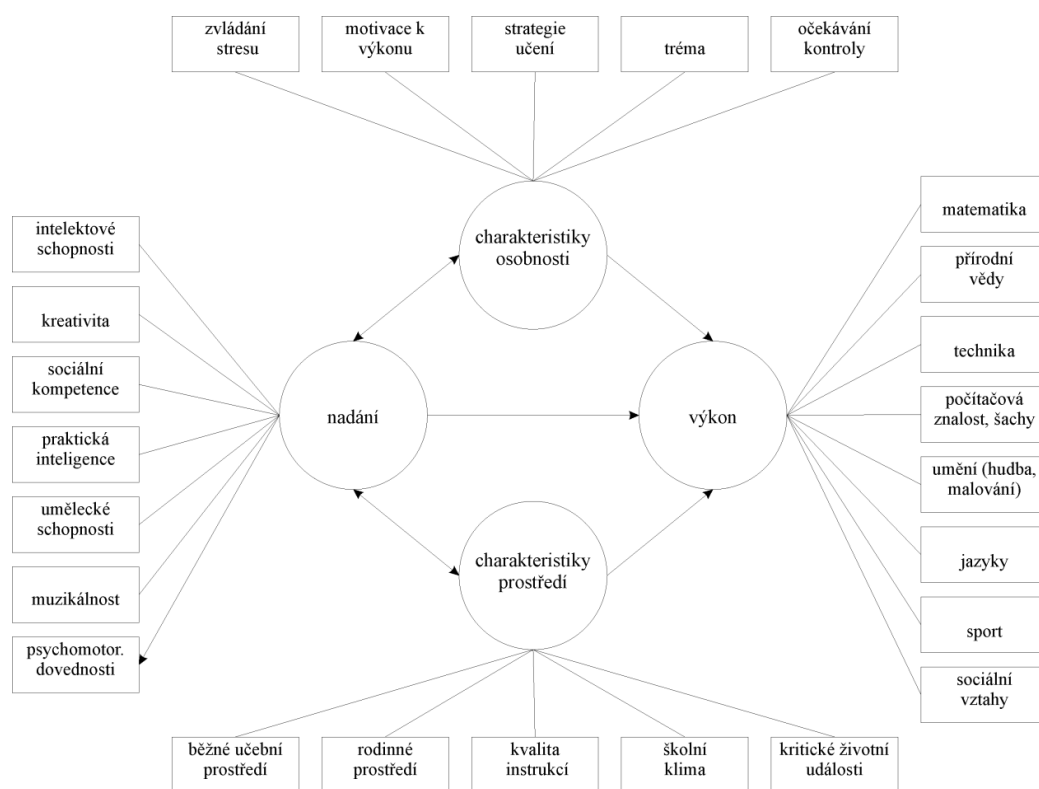
Obrázek 2 Triadický model nadání podle F. J. Mönkse, 1987 (Hříbková, 2009, s. 78)



Oba modely nadání byly vytvořeny pro lepší identifikaci nadaných žáků nejen na základě vynikajících výkonů ve školních testech a IQ testech. Cílem bylo zaměřit se na nadání jako na komplexní systém určitých nadprůměrných schopností jedince. Abraham Tannenbaum jako první zahrnul v sestavování modelu nadání také náhodu, jako jeden z faktorů, které rozvoj nadání ovlivňují (Dočkal, 2005). Tannenbaum tento faktor vysvětluje na příkladu Alfonse Muchy, kdy Mucha nebyl přijat na Univerzitu v Praze, kde nesložil úspěšně přijímací zkoušky a odešel studovat do Mnichova. Tam dostal příležitost působit v Paříži a USA. Díky této náhodě měl více příležitostí rozvíjet svůj talent a více možností ukázat svůj talent celému světu. Náhoda v negativním slova smyslu se objevuje zejména v období adolescence, které se jeví jako nejkritičtější období vývoje člověka z hlediska rozvoje nadání (Dočkal, 2005).

Heller se ve své longitudinální studii opírá o multidimenzionální model nadání, ve kterém klade důraz na vztahy mezi podmínkami k podávání výkonu a vysokým výkonovým chováním jedince. Dle úrovně, na které se jednotlivé komponenty modelu nachází, se určuje druh a projev nadání. Dále je věnována pozornost významu kritických životních situací, které nadání ovlivňují.

**Obrázek 3 Multidimenzionální model nadání (Heller, 2005)**



Dalším představitelem vývojového přístupu je Gagné, který rozlišuje pojmy nadání a talent, přičemž nadání je dle Gagného nesystematicky se rozvíjející potenciál a schopnosti jedince, kdežto talent znamená systematicky rozvíjející se schopnosti. Gagné (2005) ve svém diferencovaném modelu talentu a nadání zdůrazňuje vliv intrapersonálních faktorů jako motivace či sebedůvěra a prostředí jako rodina, škola, společnost na rozvoj nadání.

Na základě multidimenzionálních modelů nadání výše zmíněných autorů se snaží odborníci vymezit nadání a charakterizovat nadaného jedince. Předpokladem nadání jsou tedy mimořádné intelektové schopnosti, ale nadání je dále ovlivněno mnoha dalšími nekognitivními faktory. Je nutné podotknout, že nadání není zcela jasně vyjádřeno spojením mimořádného intelektu a výkonu, jak by se mohlo na první pohled zdát.

## 2.3 Intelektové schopnosti

Intelligence jedince a dokonce IQ se dá měnit. Přestože v minulých letech převládl názor, že s určitou inteligencí se člověk rodí a ta zůstává neměnná, v posledních letech se většina vědců zabývajících se inteligencí domnívá, že intelligence je proměnlivá a na základě určitých zásahů, stimulace, je možné ji tvarovat, či dokonce zvyšovat (Sternberg, 2001). Dle Sternbergovi triarchické teorie intelligence je intelligence tvořena praktickými (aplikace, užití znalostí, kterými jedinec disponuje), analytickými (analyzuje a porovnává na základě zkušeností již dostupných informací) a tvořivými (při řešení nového problému vynalézá a uspořádává nové poznatky a informace) schopnostmi jedince (Sternberg, 2009). Podle teorie mnohočetné intelligence, kterou přednesl Harvardský profesor, Gardner v roce 1983, se intelligence stává ze sedmi dimenzí, kterými jsou lingvistická intelligence, logicko-matematická intelligence, prostorová intelligence, hudební intelligence, tělesně kinestetická intelligence, interpersonální intelligence a poslední dimenzí je intrapersonální intelligence (Sternberg, 2001).

Intelligence a úspěšná intelligence jsou dva zcela odlišné pojmy. Člověk velmi inteligentní může být neúspěšný a naopak. Klíčem k úspěšné inteligenci je mít tři aspekty intelligence, tedy analytickou, tvůrčí a praktickou. Ale mnohem důležitější než tyto tři aspekty mít, je umění tyto aspekty ve vhodnou chvíli využít. Úspěšní inteligentní lidé totiž nevlastní pouze nadprůměrné schopnosti, ale přemýšlí, kdy a jak tyto schopnosti využít (Sternberg, 2001). Vysoké IQ tedy není známkou vysokého výkonu, dobrých výsledků či úspěchu jedince a ani jediným predikátorem nadání, z čehož vyplývá otázka problematičnosti identifikace nadání. Ač by se mohlo zdát, že kreativita nehraje příliš významnou roli v procesu identifikace, v pojetí této práce a následného výzkumu hraje kreativní a samostatný projev jedince relativně významnou roli.

## 2.4 Kreativita

Tvořivost jako součást nadání se považuje za signifikantní pro rozvoj pozorování projevů, které svědčí o výskytu nadání (Hříbková, 2007). Je všeobecně známo, že tvořivost dětí předškolního věku je mnohem zdatnější nežli u starších dětí (Laznibatová 2001, Gardner 1982, in Dacey, Lennon, 2000, Kohoutek 1996). Klasické školní prostředí bohužel příliš kreativnímu projevu jedince nepřeje a převládá spíše důraz na encyklopedické znalosti, memorování a podporuje se spíše rozvoj konvergentního myšlení (Pavlíková, in Smékal, 2004). Podpora projevů bohaté fantazie v různých hrách, kresbě dítěte a obecně ve výchově hraje důležitou roli, protože jedinec potom tyto fantazijní, imaginativní prvky přenáší do jakékoliv činnosti. Rozdíly v tvořivosti mezi chlapci a dívkami z hlediska genetického jsou již historií, jelikož rozdíly jsou způsobeny výchovou a přístupem k oběma pohlavím (Hříbková, 2007). Tvořivé myšlení je prezentováno specifickými schopnostmi jedince, které jsou závislé na výši inteligence. Při nízké inteligenci se tvořivost těžce projevuje, naopak se ale nemusí vůbec projevit ani při vysoké inteligenci (Kohoutek, 1996). Jak již bylo výše uvedeno, kreativita byla zahrnuta v tříkomponentovém modelu Renzulliho a další autoři jako Mönks, Crossová, Laznibatová považují kreativitu za nedílnou součást nadání. Stejně jako inteligence, i tvořivost může na základě stimulace významně růst, což potvrzuje Dočkal ve svém výzkumu, kdy pozoroval vývoj inteligence a tvořivosti adolescentů na základě pravidelné stimulace mimo jiné i díky pořádání letních táborů určených pro nadané děti (Dočkal, 2001). Dočkal také zjistil, že vývoj i struktura nadání se mění, zejména v adolescenci může dojít k závažným pozitivním i negativním změnám nejen úrovně, ale i struktury nadání.

Důležité je zabývat se touto otázkou nejen na teoretické úrovni, ale také z hlediska praxe, protože vývoj kreativity jedince do jisté míry, stejně jako vývoj jeho nadání, ovlivňuje sociální prostředí. Není ovšem vědecky prokázáno, do jaké míry je ústup kreativity ovlivněn přirozeným vývojem a do jaké míry je možné přisuzovat tento úbytek kreativity způsobům výchovy a vlivu kultury na jedince (Kohoutek, 1996). Období adolescence je určitým mezníkem, kdy jedinec potřebuje dostatek prostoru, který mu autorita příliš nechce věnovat. V období adolescence se může jedinec, z mnoha důvodů (sociální změny, vrstevníci, zdravotní stav, stres,



finanční situace, referenční skupina... atd), přestat zajímat o činnost, ve které dosud vynikal (Dočkal, 2005), což může znamenat určitou stagnaci i v oblasti kreativity. Motivovat jedince k zájmu o činnost, ve které vyniká, je pravděpodobně v období dospívání velmi těžké. Výchovou k tvořivosti můžeme pozitivně či negativně ovlivnit její vývoj (Kohoutek, 1996). Faktory, které ovlivňují vývoj kreativity pozitivně, tedy prokreativní faktory jsou například invence, inspirace, radost z činnosti, schopnost laterálního myšlení, schopnost myslet nekonvenčně, vnitřní svoboda a jistota, víry v úspěch, vysoká frustrační tolerance, schopnost fantazírovat, „otevřená mysl“ a prožívání světa osobitým, novým, jakoby dětským způsobem. Antikreativními faktory, které naopak hrají negativní roli ve vývoji kreativity, jsou například nedostatek autonomie, vertikálnost, nacvičování pozornosti, kritika, závist, nízká frustrační tolerance, časové limity, nervozita, stres, strach, tlak ze strany rodičů nebo učitelů (Kohoutek, 1996). Kreativitou z hlediska nadání se zabývá také Crossová, která nabádá učitele i rodiče k učení ke kreativě a prosazuje kreativní přístup nejen ve školách, ale i v rodinách a doporučuje zejména v období adolescence ponechat jedinci dostatek prostoru k seberealizaci a realizaci vlastních myšlenek, vlastních postupů při řešení úkolů, byť mohou být nesprávné, protože na základě vlastní zkušenosti se jedinec naučí více, nežli vyřeší úkol správně, ale jediným možným, vzorovým postupem (Cross, 2001). Vzhledem k výše uvedeným typům nadaných je možné sledovat jisté maskování kreativity, strach z prezentace vlastních myšlenkových postupů (maskování nadání) nebo nezájem aktivně se podílet na výuce, natož otevírat své „kreativní já“ ostatním (odpadlý nadaný). Také vzhledem k charakteristikám nadaných je možné sledovat problémy související s těmito charakteristikami, které ovlivňují vývoj kreativity jedince, jako například přílišná organizovanost, příliš energie, pozornosti, kritičnosti a sebekritičnosti, perfekcionismus a další.

To, že škola spíše kreativitu potlačuje, již bylo zmíněno výše a potvrzuje to i Gardner ve studii v rámci projektu Zero na Harvardské Univerzitě, kdy zjistil, že nejkritičtějším obdobím z hlediska kreativity jedince, je přechod do školního prostředí (Gardner, 1991, in Dacey, Lennon, 2000). Jak podporovat originalitu řešení a kreativitu, je otázkou a zásadním úkolem nejen pracovníků a odborníků ve výchovně vzdělávacím procesu, protože vývoj kreativity lze do značné míry ovlivnit na základně stimulace a v hodného přístupu. Následující citát vystihuje důležitost

podpory kreativity a originality jednotlivců, protože právě kreativní myšlenky a nápady posunují společnost dále: „*Nápady utvářejí chod dějin*“ (J. M. Keynes). Největší překážkou tvořivosti a větší než nedostatek fantazie, je strach z toho, že „to bude špatně“. Děti mohou mít strach říci své nápady, proto je dobré tvořit atmosféru příznivou pro vyslovení jakéhokoliv bláznivého nápadu a potom třeba z těch nápadů vybírat ten nejlepší. Děti oceňují svobodu projevu svých „bláznivých“ myšlenek (Simister, 2009). Je dobré se také umět zasmát některým nápadům, protože v jedincích pěstujeme zdatné, sebejisté lidi, které dokážou vnímat i to legrační na svých nápadech. Důležité je, jakým způsobem je kladena otázka a také cesta vedoucí k dosažení správného výsledku. Základem tvořivého vyučování je nežádat jednoznačně správné řešení problémů, podněcovat žáky k vytváření alternativních řešení. Nepředpokládat, co jedinec ví nebo neví, ale snažit zjistit skutečnost, nepotlačovat humor a samostatnost a ve fázi tvoření nehodnotit, ale spíše se snažit nasměrovat (Lokš, Lokšová, 1999).

Rodina a vliv vrstevnické skupiny hrají samozřejmě také zásadní roli v rozvoji kreativity jedince, stejně tak, jako v rozvoji celkového nadání. Z konkrétních studií jednotlivých známých osobností vyplývá, že podpora rodiny a přátel hraje zásadní význam pro motivaci jedince (Dacey, Lennon, 2000). Jak tvrdí Gardner ve své výzkumné studii (Gardner, 1993a, in Dacey, Lennon, 2000), existují doklady o tom, že Albert Einstein měl problémy ve škole, protože neměl rád koženou disciplínu, která v jeho dětství panovala ve školách, a měl špatné výkony v předmětech, které jej nezajímaly. Byl ovšem velmi podporován rodinou a přáteli v činnosti, ve které vynikal, v matematice a fyzice (Dacey, Lennon, 2000). Lze si jen domýšlet, zda bychom dnes znali Einsteinovi objevy, pokud by neměl podporu v nejbližším okolí. V psychologicko-historické studii výjimečných lidí vypracoval Simonton (1994) seznam veličin, které podle jeho názoru přispívají k této výjimečnosti (pro přehlednost a velké množství těchto veličin uvádím výčet bodově:

- Psychobiologické faktory
- Učení a poznávání
- Strategie řešení problémů
- Motivace
- Rané zkušenosti

- Intelligence
- Osobnostní rysy
- Psychopatologie
- Osobní zkušenosti
- Veřejné mínění
- Postoje a přesvědčení
- Socializace, skupinové dovednosti

(Simonton, 1994, cit. dle Dacey, Lennon, 2000).

Profil nadaného jedince by měl tedy kromě vysokého intelektového potenciálu zahrnovat logické myšlení, paměť, abstraktní a logické uvažování, slovní zásobu, vyjadřování a dále motivaci, tvořivost a zájmy jedince. Tyto všechny charakteristiky tvoří komplexní profil jedince, který musíme respektovat, pokud přemýšlíme o tom, zda a jakým způsobem lze potencionální nadání dále rozvíjet. Je také třeba brát ohled na značný vliv rodiny, školy a vrstevníků. Vzhledem k tomu, že každá osobnost je odlišná a mísí se různé faktory a vlivy, je třeba se zabývat potencionálně nadaným jedincem komplexně z hlediska psychologických i pedagogických postupů.

## 2.5 Nadaný žák a jeho problematické rysy

Vzhledem k tomu, že každý jedinec má své individuální charakteristické rysy osobnosti, je možné, že právě osobnost jedince, jeho temperamentové a charakterové rysy zapříčiní například maskování nadání nebo jiné související problémy, které učiteli znesnadňují identifikaci nadaného žáka ve třídě. Níže uvedený soubor šesti typů nadání neslouží k rozřazení třídy do skupin, ale učitel může na základě tohoto souboru počítat nejčastěji s uvedenými typy osobností nadaných žáků. Podle Bettse a Neihartové (1988) existuje 6 základních typů nadaných dětí, které jsou popsány v tabulce níže.

**Tabulka 1 Šest základních typů intelektově nadaných žáků (Betts, Neihart, 1988).**

<p><b>Úspěšné nadané dítě</b></p> <p>Učitel toto dítě často správně identifikuje. Je to dítě, které se velmi dobře učí, má samé jedničky, dovede jednat s dospělými, je poslušné a nemá žádné problémy chování.</p>
<p><b>Vysoce tvořivé nadané dítě</b></p> <p>Takové dítě stále vymýšlí něco nového, experimentuje. Je pro něj obtížné přizpůsobit se pevnému školnímu systému. Opravuje dospělé, chce měnit školní pravidla, špatně se ovládá. Chování takových dětí bývá velmi konfliktní.</p>
<p><b>Nadané dítě maskující své schopnosti</b></p> <p>Takové dítě obvykle schovává, maskuje své skutečné, často nadprůměrné schopnosti jen proto, aby bylo přijato ostatními spolužáky. Obecně platí, že tyto děti mívají velmi nízké sebevědomí i sebehodnocení a často jsou velmi frustrovány. Tento typ se často týká nadaných dívek, zejména na počátku střední školy.</p>
<p><b>„Ztroskotané, odpadlé“ nadané dítě</b></p> <p>Dítě tohoto typu stojí často v opozici, proti všem a všemu. Protestuje proti všem. Je stále nespokojeno a dává to najevo. Také ono má snížené sebevědomí, a zároveň má pocit, že mu nikdo nerozumí. Buď vyrušuje, nebo zcela rezignovalo, ztratilo motivaci a odmítá jakoukoliv školní činnost. Nedělá školní úkoly a nepřipravuje se. Jeho školní výkony bývají velmi nevyrovnané, hodnocení průměrné až podprůměrné.</p>
<p><b>Nadané dítě s určitou vývojovou poruchou</b></p> <p>Tyto děti bývají velmi nadané, ale jejich školní výsledky tomu zdaleka neodpovídají. Jejich školní úlohy bývají často nedokončena, nejsou schopny pracovat pod časovým tlakem a bojí se jakéhokoliv selhání. Většinou jsou hodnoceny jako žáci s průměrnými schopnostmi.</p>
<p><b>Autonomní nadané dítě</b></p> <p>Toto dítě bývá velmi nezávislé, vystačí si samo se sebou. Je schopno riskovat, má velmi pozitivní sebehodnocení a využívá školní vzdělávací systém tak, aby z něj sám měl co nejvíc užitku</p>

Ne všichni jedinci obdařeni nadáním se chovají při běžné školní práci vzorně a přizpůsobivě daným podmínkám a prostředí, což může mít řadu příčin. Může to být způsobeno např. jejich osobnostním laděním, sníženým sebevědomím, nevhodným třídním klimatem, nevhodnými učebními postupy, neidentifikovanou poruchou učení, problémy v rodině atd. Skutečný rozumový potenciál těchto dětí tak může být velmi snadno pro mnohé učitele zastřen. Jindy naopak jsou pozitivní poznávací potřeby nadaných dětí tak silné, že mohou, při neodhalení skutečných příčin „neobvyklého“ chování, působit velmi rušivě, mohou být zaměněny s poruchou chování a mohou vést ke vzniku řady sociálních a emocionálních problémů. Přední americký psycholog, J. Webb (1993), který se dlouhodobě zabývá problematikou vzniku těchto problémů u nadané dětské populace, ukazuje, jak mohou být typické poznávací charakteristiky nadaných dětí spojeny se školními problémy (Webb, 1993).

**Tabulka 2 Možné problémy při práci s nadanými žáky**

<b>Možné problémy asociované s charakteristickými pozitivními vlastnostmi nadaných</b>	
<b>Pozitivní charakteristiky</b>	<b>Možné problémy</b>
Rychle získávají a uchovávají si nabyté informace.	Netrpěliví, když jsou ostatní pomalí, nemají rádi rutinu a dril, odmítají neustále drilovat základní dovednosti.
Intelektová zvědavost, vnitřní motivace, hledání významu.	Pokládají nekonečné otázky, silná vůle, odmítají direktivnost, stejně očekávají od ostatních
Schopnost zobecňování, abstrakce, syntézy, rádi řeší problémy a mají v oblibě další intelektové aktivity.	Odmítají detaily, dril, vystupují proti vyučovacím procedurám.
Dovedou vidět vztahu příčina - důsledek.	Mají problémy smířit se se vším nelogickým - jako jsou pocity, tradice nebo důvody, které se mají brát jako osudové.
Mají rádi pravdu, spravedlnost, „fair play“.	Mají problémy být praktičtí, zabývají se humanitárními otázkami.
Rádi organizují lidi a věci do struktury a řádu, systematizují.	Konstruují komplikovaná pravidla nebo systémy, tím se mohou jevit jako příliš dominující a ovlivňující.
Široký slovník, jednoduché verbální vyjadřování, rozsáhlé informace v různých oblastech.	Mohou používat slova k tomu, aby se vyhnuli určitým situacím, často se nudí ve škole a s vrstevníky, ostatní je vidí jako „všeznalce“.
Myslí kriticky, mají vysoké cíle, jsou sebekritičtí a hodnotí ostatní.	Kritičtí a netolerantní k ostatním, mohou být depresivní, perfekcionista.
Vynikající pozorovatelé, chtějí poznat vše neobvyklé, jsou otevřeni novým zkušenostem.	Příliš intenzivní zaměření, občasná lehkověrnost.
Kreativní, tvořiví, mají rádi nové způsoby, jak je možné věci dělat.	Mohou narušovat plány a odmítat to, co je už známé, ostatní je vidí jako odlišné.

Intenzivní koncentrace, schopnost dlouho se koncentrovat v oblastech svého zájmu, chování orientované na cíl, vytrvalost.	Nesnáší vyrušování, odmítají vykonávat všechny povinnosti a kontakt s lidmi v době, kdy jsou ponořeni do svých zájmů.
Senzitivita, empatie, touha být druhými akceptován.	Citlivost ke kritice ostatních nebo k odmítání kamarády, očekává, že ostatní uznávají podobné hodnoty, potřeba úspěchu a uznání, mohou se cítit být odcizeni a „jiní“.
Velká energie, dychtivost, období intenzivního úsilí.	Frustrace z nečinnosti, dychtivost může ostatní rušit, potřeba neustálé stimulace, mohou se jevit jako hyperaktivní.
Nezávislost, preferují samostatnou práci, důvěřují sami sobě.	Mohou odmítat podněty rodičů nebo kamarádů, nekonformní, nekonvenční.
Různé zájmy a schopnosti, těkavost.	Mohou se jevit jako neorganizovaní, frustrovaní nedostatkem času.
Silný smysl pro humor.	Vidí absurdity některých situací, jejich humoru nemusí vrstevníci porozumět, mohou se stát „třídním klaunem“, aby tak získali pozornost ostatních.

Možné problémy asociované s charakteristickými pozitivními vlastnostmi nadaných (Webb, 1993).

Z hlediska identifikace nadání je nutné znát kognitivní a inkognitivní charakteristiky nadaných žáků. Mezi kognitivní charakteristiky patří intelektové charakteristiky, tvořivé charakteristiky, paměť a mezi inkognitivní motivační, emocionální a sociální charakteristiky (Hříbková, 2009). Obě charakteristiky hrají důležitou roli při identifikaci nadání a při jeho následném rozvoji v rámci školní i mimoškolní práce. Nadané dítě ve škole se vyznačuje specifickými charakteristikami. Jak přistupovat k nadanému dítěti je těžká otázka, protože se nejedná o homogenní skupinu jedinců (Lazníbatová, 2001). Intelektově nadané dítě se odlišuje od průměrných spolužáků všeobecnými znaky, tvořivými znaky, a učebními znaky. Na základě sumarizace různých autorů lze mluvit o projevech

intelektového nadání v šesti oblastech. Těmito oblastmi jsou vynikající paměť a kapacita jedince, akcelerované tempo myšlenkových procesů, flexibilita a originalita myšlení, efektivní proces práce s informacemi, kvalitní postup při řešení problémů, komplexní myšlení a schopnost hodnocení (Vágnerová, 2001).

## 2.6 Identifikační proces a IQ

Mezi odborníky se všeobecně upřednostňuje identifikace nejen na základě IQ testů, ale i osobního pohovoru a bližšího zkoumání schopností, dovedností, osobnosti jedince a dalších faktorů, které mohou významně ovlivnit identifikaci nadaného člověka, zejména kreativity a angažovanosti v úkolu. IQ testy se staly předmětem kritiky zejména proto, že měří pouze určité intelektové schopnosti a další faktory, které se intenzivně podílí na nadání, již nejsou v testech zahrnuty. Navíc bylo zjištěno, že testy je možné trénovat. Kdo si zkusí test inteligence vícekrát za sebou, dopadne v konečném výsledku mnohem lépe než při prvním pokusu (Schmidt, 2005). Vysoké IQ nemusí znamenat dobré výsledky ve škole, jen u 25% lze pozorovat korelaci mezi IQ a dobrými výsledky, ostatně, čím je člověk starší, tím je menší korelace úspěchu v životě s inteligencí, obzvláště pracovní úspěchy nemají nic společného s inteligencí (Schmidt, 2005). Předpoklad o stabilitě IQ je pravděpodobně mýtus, který se ovšem udržuje v podvědomí poradenských psychologů dodnes, přestože byl již v padesátých letech výzkumně zpochybněn (Dočkal, 2001). Výzkumně bylo zjištěno, že na základě stimulace může intelektová výkonnost jedince rapidně stoupat, zejména v období adolescence (Dočkal, 2001).

Identifikace intelektově nadaných žáků poněkud pokulhává oproti ostatním státům, kde mají více zkušeností (např. USA, Austrálie, Francie). U nás totiž pro jednoduchou administraci a menší časovou náročnost často platí, že naměřené IQ je jediným nebo rozhodujícím faktorem pro identifikaci intelektového nadání, přestože užívání IQ testů jako jediného ukazatele nadání, je velmi kritizováno. Například Ruisel uvádí, že testování inteligence je často kritizováno za to, že výsledky testů nevyovídají nic o úspěšnosti testovaného jedince v praktickém životě. Tuto teorii potvrzuje i zásadní vývoj v IQ testech a celkovému přístupu k testování intelektových schopností v souvislosti s identifikací nadání. První „skutečnou“



metodou pro měření intelektových schopností byla Binetova stupnice, kterou vyvinul francouzský psycholog Alfred Binet v roce 1900. Tento test byl užíván pro předpověď školních výkonů a možnou podporu takových dětí. Binetovu stupnici přepracoval a přizpůsobil americké společnosti Louis Terman. V roce 1939 vypracoval David Wechsler Wechslerův test inteligence, který vycházel ze standardního dělení inteligence s průměrnou hodnotou 100 a odchylkou 15, což je předpoklad, který musí splňovat každý IQ test. Bohužel bylo zjištěno, že tento test obsahuje jen některé aspekty inteligence. Přestože testy poukazují pouze na některé aspekty inteligence, stále vypovídají, při správném použití a ve správném kontextu, velmi důležité a hodnotné informace o testované osobě (Smékal, 2004). Ravenovy standartní progresivní matice SPM a barevné progresivní matice CPM jsou dalšími pomocnými diagnostickými metodami při zjišťování inteligence, při nichž se aktivuje u jedince zejména percepce, myšlení a pozornost. Tento neverbální test je výrazně sycen g faktorem. Jde o homogenní názornou zkoušku abstraktní tvarové dedukce a percepce a řešení problémů prezentovaných v abstraktních obrazcích. Při testování IQ je nutné zohlednit při interpretaci výsledků zdravotní a emoční stav jedince, temperamentové a osobnostní charakteristiky, i postoj k testu a motivaci, což významně ovlivňuje výsledky dosažené v testu (Vágnerová, 2001).

## 2.7 Přístup k intelektově nadanému žákovi

K žákovi s intelektovým nadáním je třeba přistupovat s ohledem na jeho specifické potřeby, pokud chceme dosáhnout optimálního rozvoje jeho osobnosti a podnítit jej ve školních výkonech a výsledcích. Zvláštní schopnosti, kterými jedinec vyniká, je třeba podpořit dostatečným množstvím a kvalitou podnětů a zejména motivací, která hraje u intelektově nadaných důležitou roli. Iniciativa vychází spíše ze strany psychologů, ale je zřejmé, že proces identifikace a péče o nadané žáky je týmovou prací psychologa a pedagoga, přičemž proces identifikace by měl být záležitostí psychologa a výchovně-vzdělávací proces by měl náležet pedagogovi. Vzhledem k tomu, že psycholog je odborník na identifikaci a pedagog na péči o žáka, neměli být tyto dvě role slučovány či dokonce zaměňovány, ale protože pedagog má snadnější přístup k žákovi, je s ním v kontaktu ve škole, očekává se, že první impuls pro doporučení odborného vyšetření a případné identifikace nadání

bude vycházet ze strany učitele, pokud si již výjimečných schopností nevšimli rodiče nadaného jedince.

Nadaný žák se odlišuje od průměrných svými specifickými rysy v oblasti poznávání i v oblasti učení. Co se týká poznávání, jedná se o schopnost manipulovat s abstraktními symbolickými systémy, schopnost rychle odhalit vztah mezi příčinou a následkem a podstatné souvislosti, schopnost dlouhodobé koncentrace pozornosti, kvalitní krátkodobou i dlouhodobou paměť, rychlý rozvoj řeči, zvědavost a různorodost zájmů nebo o jeden hluboký zájem. V oblasti učení jsou to potom preference samostatné práce, rychlé tempo učení, menší potřebu učební látku opakovat a procvičovat, radost z intelektové činnosti, zájem o náročnější úkoly, schopnost samostatně vyhledávat nové informace, chápat je v souvislostech a vytvářet úkoly (Portešová, 2007). Přístup k nadanému žákovi se tedy odvíjí od uvědomění si specifických rysů nadaných žáků a respektování jejich požadavků.

Existují tři základní požadavky, které by měly být respektovány. Žák by měl projít podrobnou diagnostikou schopností, handicapů, tvořivosti, stylů učení, tvořivosti, zájmů a motivace (Kennedy, Higgins, Pierce, 2002, cit. Dle Portešová, 2009), dále by měla být zvláštní pozornost věnována nadání a schopnostem (Reis, Ruban, 2005) a ve výchovně vzdělávacím procesu by měly být využity různé strategie a různé typy vyučování vhodné pro konkrétní skupinu (Silverman, 1989).

Ve vyhlášce č. 73/2005 ze dne 9. února 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných je ošetřena problematika identifikace mimořádně nadaných, péče a přístupu k nim. Žáci jsou vzdělávání na základě principu integrace s využitím speciálních postupů, metod, způsobů a forem vzdělávání a didaktických materiálů potřebných ve vzdělávacím procesu. Obsah a rozsah vzdělávání určuje individuální vzdělávací plán a proces úpravy vzdělávání spočívá v akceleraci a obohacování učiva. Obohacování učiva zahrnuje rozšíření učiva o mezioborové předměty, prohlubování oborového učiva o další detaily a prohlubování učiva nad rámec vzdělávacího programu. Taková výuka může probíhat v rámci kmenové třídy nebo i mimo ni, kdy může být jedinec zařazen do speciální studijní skupiny, která je zřízena za účelem realizace obohacující výuky s využitím dalších pomocných výukových metod, didaktických materiálů a podobně. Výhodou tedy je, že se žák vzdělává

v rámci své kmenové třídy a může více rozvíjet své schopnosti ve skupině žáků s podobnými schopnostmi. V rámci obohacování učiva by měla být podporována účast žáka na různých projektech, v soutěžích a dalších obohacujících programech. Cílem akceleračních programů je seskupení jedinců dle jejich schopností a zajištění takových podmínek, které budou umožňovat rychlý postup v jednom nebo i více předmětech. Většinou se jedná o heterogenní skupinu, kdy ředitel školy zřizuje výuku předmětu pro jeden nebo více ročníků. Akcelerační program také zahrnuje předčasný vstup do vyššího stupně vzdělávání nebo jej urychluje. Akcelerace vzdělávání tedy umožňuje nadanému jedinci postupovat rychleji ve vzdělávacím systému (například přeskočení ročníku), v určitém předmětu (například přeskočení ročníku v předmětu matematika a fyzika) nebo zahájit vzdělávání na určitém stupni dříve, než je běžné (například přijetí do první třídy v pěti letech a podobně). Tyto programy mají velké výhody týkající se vzdělávání a vývojového postupu jedince, ale mohou znamenat problémy v oblasti sociální, sebehodnocení, motivace.

Organizační formy vzdělávání pro nadané žáky jsou předmětem mnoha diskuzí z hlediska integrovanosti či segregovanosti vzdělávání nadaných žáků. Někteří odborníci se domnívají, že integrovaná výuka není vhodná z důvodu zpomalení postupu nadaných žáků s ohledem na pomalé tempo průměrných jedinců ve třídě, další se domnívají, že separace nadaných do jedné skupiny není vhodná ze sociálních důvodů. U nás existují školy podporující nadané žáky, například ZŠ v Praze, Českých Budějovicích, Ostravě, Znojmě nebo Gymnázium Mikuláše Koperníka v Bílovci nebo Gymnázium Bratislava, Jana Keplera v Praze...atd. Tyto školy mají zřízeny třídy pro nadané žáky nebo jsou koncipovány komplexně pro nadané. Školní zařízení by se měla také snažit vytvářet vhodné podmínky pro rozvoj schopností každého žáka v mimoškolních aktivitách a dalších zájmových činnostech zprostředkovaných školou nebo jinou spolupracující organizací. Existují organizace, které pečují o rodiny s nadanými dětmi a pořádají nejrůznější akce pro rodiče, děti i pedagogy, jako například Společnost pro talent a nadání.

Jak se píše v bodě dva, části třetí této vyhlášky, zjišťování mimořádného nadání žáka provádí školské poradenské zařízení. Rodiče často o takových zařízeních nejsou dostatečně informováni, proto také služby takovýchto zařízení nevyužívají v plném rozsahu nebo naopak chodí do poraden často rodiče, kteří jsou přesvědčení o mimořádných schopnostech svého dítěte, ačkoliv to testy opakovaně neprokazují.

Pedagogicko-psychologická pracoviště nejsou samozřejmě zřízena při každé škole, což je i možným dalším důvodem pro nečerpání jejích služeb v plném rozsahu. Na druhou stranu je zde otázka, zda by taková pracoviště byla dostatečně pracovně vytížena, pokud by byla na každé škole. Rodiče také mnohdy nechtějí příliš zasahovat do vývoje svého dítěte a zbytečně jej podrobovat psychologickému testování osobnosti, inteligence a podobně. Možná právě proto, že spolupráce mezi školou, rodinou a pedagogicko-psychologickými odborníky není dosud natolik běžná a zaběhnutá, jako v jiných zemích, také není identifikace poruch učení a zejména nadání, eventuelně skrytého nadání, natolik úspěšná. Na základě výše zmíněných rezerv ve spolupráci a identifikaci nadání vyplývají i jisté rezervy v oblasti péče a práce s nadanými dětmi.

### **3 Adolescence**

Jak již bylo v kapitole věnované nadání a nadaným naznačeno, intelektové nadání se v průběhu života může měnit, buď je konstantní, nebo se rozvíjí nebo také „ztrácí“, proto je pro nadání jedním z nejdůležitějších, možná rozhodujícím vývojovým obdobím, adolescence. Tato kapitola se věnuje adolescenci, jako vývojovému období jedince z hlediska nejen psychických změn, které souvisí s vývojem nadání.

#### **3.1 Intelektově nadaný adolescent**

V České literatuře se v posledních letech objevuje stejně tak jako v zahraničních publikacích pojem adolescence nejen v souvislosti s dospělostí, ale tento pojem zahrnuje i období dospívání, tedy puberty (Macek, 1999). Časově vymezují autoři, např. Hort (2000) období dospívání mezi 11 respektive 12 a 21 respektive 22 rokem života. Toto časově dlouhé období, dospívání, přináší bez ohledu na nadání, zásadní změny v oblasti somatické i psychické. K nejvýraznějším změnám dochází na sociální a emocionální úrovni (Portešová, in Macek, 2006). Vágnerová také poukazuje na řadu psychických změn v období adolescence, jako kognitivní procesy, emocionalita, morální usuzování, identita (Vágnerová, 2005).

Zásadní vliv nejen na vývoj osobnosti v období adolescence, ale také na vývoj nadání, má sociální skupina, do které Vágnerová nebo Macek řadí rodinu, vrstevníky, volnočasové aktivity a školu. Rodiče i učitelé se přistupují k práci s adolescenty s obavami a primární snahou je vyhnout se všeobecně známým problémům spojeným s tímto obdobím, jako je užívání drog, kouření, pití alkoholu, časné těhotenství a podobně. Dospívání je ale také období, kdy má intelektově nadaný jedinec větší možnost předvést své nadprůměrné schopnosti. Dle Portešové je intelektově nadaný jedinec v období adolescence ovlivněn zejména třemi faktory. Mezi tyto faktory patří globální postoj společnosti k dospívajícím včetně všeobecně přijatých předsudků, interakce se sociálním prostředím a vývojově-psychologická preadolescentní historie každého jedince (Portešová, in Macek, 2006).

Nadaného adolescenta pravděpodobně ovlivňuje zejména globální postoj společnosti, sociální představy a často i předsudky spojené s tímto vývojovým obdobím (Portešová, 2006, in Macek, 2006). Tannenbaum (1983) zjistil, že jedinci, kteří mají IQ vyšší než 145 mají častější problémy s adaptací než jejich průměrní vrstevníci, Grossová (1993) dokonce popisuje hlubokou sociální izolaci u studentů s vyšším IQ než 160.

### **3.2 Kognitivní změny a vývoj**

Kognitivní vývoj je výsledkem interakce učení a zrání, teprve když je dospívající z neurofyziologického hlediska zralý, potom se může dále rozvíjet (Vágnerová, 2001). Adolescence je podle Piageta období formálních logických operací. Rozdíl mezi myšlením dospívajícího jedince a mladšího školáka vymezuje Vágnerová tak, že prepubertální dítě chce poznat svět takový, jaký je na rozdíl od dospívajícího, pro kterého je typické, že přemýšlí o tom, jaký by tento svět mohl být a realita je pro něj pouze jednou z variant. Dospívající je schopen hypoteticky uvažovat o různých možnostech, které reálně existují nebo ne (Vágnerová, 2001).

Typickými znaky pro dospívajícího jedince je připuštění si variability různých možností. Formálně logické operace umožňují posoudit problém z více hledisek, což dává jedinci i větší variabilitu při řešení problému (Vágnerová, 2001). Adolescent již uvažuje systematičtěji, dokáže manipulovat s informacemi a experimentovat

s vlastními úvahami. Postupně se u něj rozvíjí abstraktní myšlení. Pro dospívajícího je velmi atraktivní získávat nové informace z doposud neznámých oblastí. Jako příklad uvádí Vágnerová 17letého chlapce: „*Snažím se přemýšlet nad spoustou věcí a nad tím, jaký mají smysl. Čtu různé knihy, protože ve škole se nedozvím všechno, o co bych měl zájem. Zajímá mě ekologie, chtěl bych něco takového studovat, ještě nevím přesně.*“ (Vágnerová, 2001., s. 333). Hypotetické myšlení má ovšem v adolescenci ještě nedostatky, což se projevuje v neschopnosti přesněji diferencovat mezi reálně existující a pouze možnou alternativou. Vzhledem k tomu, že ve škole se uplatňuje spíše konvergentní myšlení, protože lépe podléhá hodnocení, doporučuje se také podporovat adolescenta v oblasti divergentního myšlení. Zajímavostí divergentního myšlení je, že významně koreluje s otevřeností vůči zkušenosti (s jednou z dimenzí Big Five, pěti-faktorového osobnostního inventáře) dle výzkumu McCraeova (McCrae, 1987, in Costa, 1997). Ve škole jsou dány úkoly, které mají jednoznačné řešení, o kterých se nedá polemizovat na rozdíl od běžných životních situací, kdy často není řešení problému tak jednoznačné. Proto adolescent začíná rozlišovat způsob myšlení užitečný pro řešení problémů souvisejících se školou a v běžném životě (Vágnerová, 2001). Na základě diferenciací v oblasti kognitivních schopností rozlišujeme dva typy jedinců:

Jedinec s převahou analytických schopností, který je označován také jako tak zvaný studijní typ. Stává se, že tito jedinci nejsou profesně úspěšní.

Jedince s převahou praktické, sociální inteligence, který je oblíbený, úspěšný, nemusí být ovšem ani školsky, ani profesně úspěšný, protože jeho myšlení je spíše kontextuální než systematické a logické (Sternberg, 1999).

Dále se výrazně mění i paměť, která přechází z mechanické na logickou, což znamená, že adolescent se již nemusí učit nazpaměť, ale je schopen učit se na základě různých asociací, logických myšlenkových pochodů (Macek, 2003). Adolescenti také začínají používat různé mnemotechnické pomůcky pro zapamatování a dovedou lépe ovládat pozornost. Postupně roste množství informací uložených v dlouhodobé paměti, zároveň se zvyšuje selektivita a efektivnost pozornosti. Všeobecně lze říci, že selektivita pozornosti, úroveň kvantity zapamatovaného a schopnost abstraktního myšlení vedou k efektivnějšímu zpracování informací.

### 3.3 Socializace, vztahy, komunikace

V období dospívání dochází také k významným změnám v oblasti vnímání sebe sama a sociálního prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Adolescenti se přibližují dospělým z hlediska zvýšeného významu prožitků, vztahů, zkušeností a potřeby být ve vztahu efektivní, stabilní a oceňovaný (Macek, 2003). „*Adolescenti si sami vybírají hodnoty a normy, k nimž chtějí být loajální a neberou automaticky to, co jim rodiče či společnost nabízejí*“ (Vágnerová, 1999, s. 320). Adolescenta má tendence absolutně dodržovat normy, což vede k tomu, že se může nechat snadno přesvědčit o nějakém ideálu a stát se například členem sekty nebo radikálního hnutí, zároveň je jsou tyto tendence výsledkem určité osobní nejistoty a zmatenosti z nestálého hodnotového systému společnosti, který se mění a vyvíjí souběžně se společností. Volba hodnot a norem je součástí hledání vlastní identity. „*Adolescent dovede být věrný tomu, co považuje za významné, co si sám zvolil. Individuální přesvědčení má větší váhu než vědomí, že společenská pravidla je třeba dodržovat*“ (Vágnerová, 1999, s. 320). V postkomunistické společnosti udávali adolescenti jako hlavní cíl budoucnosti mít pozitivní vztah s druhými, být užitečný vlasti, dosáhnout vzdělání a vydělávat hodně peněz (Macek, 2003). V dnešní době poklesla důležitost přání mít děti a spíše se do popředí dostává přání budovat slibnou kariéru a vydělávat dost peněz. To bych nazvala jako přirozený vývoj společnosti, sice ne možná správným směrem, protože celkově hodnoty společnosti a konzumní styl života nás žene úplně jinam. Proto také nastávají rozdíly v názorech, rozpory mezi generacemi, protože vývoj společnosti za posledních dvacet let byl tak rychlý, že rozdíly v hodnotách, názorech, postojích jsou mezi jednotlivými generacemi veliké.

Vztahy a vazby v rodinném prostředí jedince hrají významnou roli v procesu socializace (Macek, 1999). Toto období je složité nejen pro samotného dospívajícího, který se musí vyrovnat se všemi změnami, novými rolemi a povinnostmi, očekáváními souvisejícími s dospíváním a přípravou na vstup do dospělosti, ale také pro rodiče, kteří plní v tomto období velmi důležitou roli. Rodiče jsou také podrobeni určitým změnám v přístupu k svému dospívajícímu potomkovi, kterého stále vidí, zejména matky, jako dítě. Pro rodiče je často těžké smířit se s tím, že přijdou o určitá privilegia a vzdají se autority a přitom vidí, že jejich potomek není ještě zcela zralý a rádi by jej i nadále vedli, radili mu v mnoha činnostech a aktivitách a určovaly směr,

jakým se mají ubírat. Pokud rodiče proměnu své rodičovské role nezvládnou, mohou nastat v rodině konflikty, což je zatěžující jak pro rodiče, tak pro jejich potomky. Celkové vztahy v rodině se odvíjí od převládajícího způsobu výchovy v rodině a výchovných stylů každého z rodičů. Vztahy a komunikace v rodině jsou velmi důležité pro zdravý rozvoj jedince, proto je snaha ze strany rodičů, kteří by měli být ti rozumnější, potřebná. Noack (1992a) popisuje, že egocentrismus jedince je v období raného dospívání největší a rodiče reagují zvýšením kontroly nad svým dítětem, což podporuje vznik řady konfliktů a zvyšuje napětí mezi rodiči a dospívajícím, ale úplná nekonfliktnost vztahů také není dobrá, protože potom není adolescent připraven řešit konflikty a krize, které s sebou běžné životní situace přináší (Noack, 1992a, cit. dle Macek, 1999).

Komunikace hraje ve zdravém a fungujícím vztahu mezi rodiči a adolescentem zásadní roli a celkově tyto vztahy velmi ovlivňuje a může průběh dospívání v rámci vztahů v rodině velmi usnadnit. Je třeba stanovit si základní pravidla, která se mají dodržovat z obou stran. Role rodičů, jejich jistota a trvání na svých požadavcích je důležitá také pro dospívajícího jedince, který si v budoucnu odnáší model své rodiny a snaží se jej napodobit se od něj oprostít. *„Rodiče představují pro adolescenta model určitého způsobu života a dospělosti, který by je měl čekat v budoucnosti, resp. je jednou z možností“ (Vágnerová, 1999, s. 330)*. Jedinec vidí na svých rodičích klady i zápory, vidí, jakým způsobem může rodina fungovat popřípadě nefungovat a snaží se tento model zachovat nebo naopak změnit. V ideálním případě by měl dospívající vidět ve svém rodiči autoritu, kterou respektuje a rodič by měl vnímat své dospívající dítě jako jedinečnou osobnost, kterou je třeba také respektovat, ale současně kontrolovat. *„Řada studií ukazuje, že adolescenti se svou hodnotovou orientací více podobají vlastním rodičům než svým přátelům“ (Macek, 1999, s. 69)*. Adolescenti často konzultují své problémy s rodiči a hledají u nich radu, pomoc a pochopení. Vliv vrstevníků ovšem v tomto období také velmi roste a v případě, že rodičovské vztahy nefungují nebo se rodiče snaží příliš své dospívající děti kontrolovat a prosazovat rodičovskou autoritu, potom často inklinují více k vrstevníkům a rodiče se stávají spíše předmětem kritiky nežli vzorem. Vyvrcholením rodinných vztahů na konci adolescence by mělo být odpoutání se od rodičů a osamostatnění se, což zejména maminky často nesou hůře nežli tatínci.



Dobré vztahy mezi rodiči a jejich dětmi potom mohou i nadále pokračovat v pozitivním slova smyslu.

Zvláštní charakter a vliv mají vztahy se sourozenci, přičemž vliv sourozence je větší, pokud se jedná o stejnou generaci a mezi sourozenci tak není větší věkový rozdíl, protože mají podobné zájmy a kulturu (Macek, 1999). Poněkud menší vliv mají potom sourozenci, kteří jsou podstatně mladší nebo starší, ale vše je závislé na celkových vztazích v rodině.

V období adolescence významně stoupá význam referenční skupiny a vliv vrstevníků, kamarádů ve školním i mimoškolním prostředí na úkor autority (rodič, učitel). V Mönskově triadickém modelu nadání (viz obr. 2) je možné sledovat jeden z faktorů ovlivňujících nadání a jeho rozvoj-vrstevníky. Prostřednictvím vztahů s vrstevníky, které mohou být přátelské, sexuální, v rámci skupiny, se krystalizují psychické potřeby jedince. Díky kontaktu s blízkým vrstevníkem nebo společnou účastí na rozmanitých aktivitách je uspokojována potřeba stimulace, vrstevníci postupně nahrazují i rodinu v uspokojování potřeb citové jistoty a bezpečí (Vágnerová, 1999). Vrstevníci také slouží jako určitá zpětná vazba o vlastním chování a hodnotící faktor zejména z pohledu postavení hodnoceného jedince ve skupině. Prestiže hraje většinou důležitější roli pro chlapce než pro dívky, ale v některých vrstevnických skupinách, jako například sportovní tým, se generové rozdíly stírají i z důvodu, že pro takové prostředí je soutěživost přirozeným faktorem (Macek, 1999). Jeden opravdu dobrý, stabilní kamarád, který má stejné nebo podobné zájmy, problémy, hodnoty a představy o budoucím životě, může zajišťovat emoční jistotu (Vágnerová, 1999). Vzniká také nová role kamaráda-soupeře, čímž stoupá význam kamaráda jakožto motivačního činitele (Portešová, 2006).

### 3.4 Motivace intelektově nadaného adolescenta

Motivace hraje důležitou roli z hlediska výkonu a také vývoje nadání. Zdravá motivace jedince ovlivňuje jeho celkovou chuť do výkonu, ovlivňuje také jeho kreativitu, což je jedna z hlavních podmínek pro podávání výkonu nebo seberealizaci jedince. V případě ztráty motivace může jedinec přijít o energii, o chuť pracovat na sobě, může se začít bát podávat výkon a dokonce může vyprchat i kreativita. V psychologii zahrnuje pojem motivace pudy, zájmy, sklony, postoje, vztahy a tendence všeho druhu (Kohoutek, 2002). Motivy lidské činnosti jsou velmi různorodé, protože vyplývají z různých zájmů a potřeb, které se u jedince v průběhu jeho života vyvíjí a mění (Nakonečný, 1996). Každá lidská činnost a paradoxně i nečinnost je určitým způsobem motivována. Během života člověka se vyvíjí hierarchicky uspořádaný hodnotový, motivační systém osobnosti, přičemž dobře motivovaný jedinec pracuje efektně, nad rámec svých povinností a velmi dobře se vypořádává s překážkami a těžkostmi, dokáže dobře a systematicky kontrolovat své pracovní úsilí, výkon a výsledky (Kohoutek, 2002). Motivace plní funkci energizující a je velmi úzce spjata s cíly, které si jedinec stanovil a kterých chce dosáhnout.

U nadaných žáků vychází motivace především z vnitřní touhy poznávat, která se projevuje spíše při mimoškolních aktivitách (zájmových kroužcích, doma a podobně), kdy se jedinec věnuje skutečně jen tomu, co jej zajímá a naplňuje a sám si určuje, jakým způsobem a eventuálně v jaké společnosti bude nové poznatky získávat. Intelektově nadaní žáci si více uvědomují případný školní neúspěch, sociální izolaci či jiné problémy, které mohou ve školním prostředí nastávat, proto může být motivace na základě těchto faktorů a školních stresujících situací významně narušena. Specifickým případem jsou jedinci s dvojitou výjimečností (nadaní s handicapem), kteří mohou ztrácet motivaci na základě svého handicapu a s tím spojeného školního neúspěchu, emocionálních a sociálních problémů, které také úzce souvisí s dvojitou výjimečností.

V dospívání se motivační sféra rozvíjí pod vlivem bohatých sociálních zkušeností a pod tlakem změněných podmínek a okolností (Hort, 2000). Motivace jednání dospívajícího jedince a spojitost s osobními charakteristikami je dána tím, do jaké míry se navzájem propojují postoje, hodnoty a jednotlivé potřeby jedince. Zvláštní význam má sebehodnocení, přesvědčení vlivu na svůj život, pocit vlastní

nezávislosti, oblast školního výkonu a oblast citů. Klíčovou potřebou v procesu utváření identity adolescentů je prestiž jedince a zejména potřeba sociálního ocenění. V adolescenci se dochází k dotváření strategií, které tvoří základ chování a postojů nejen v oblasti výkonu, ale také v oblasti vztahu k sobě samému a ostatním. Tyto strategie se formují od raného dětství, zejména na základě určitých vrozených dispozic a dále se formují pod vlivem zkušeností, které si jedinec osvojí. Během dospívání jsou tyto strategie upevňovány, regulovány nebo vylučovány. Vzhledem k tomu, že dospívající jedinec má potřebu osamostatnit se, využívat aktivnější přístup k řešení situací a uvolňovat se z vázanosti na prostředí, které ho svým způsobem manipulovalo, začínají se více projevovat osobní strategie založené na vlastní zkušenosti. Výkonová motivace jedince vzrůstá v situacích, kdy je cíl časově dostupný (Dočkal, 2005). Funguje zde princip okamžité zpětné vazby, je proto dobré jedince co nejdříve po výkonu ohodnotit nebo mu poskytnout zpětnou vazbu. Motivace, jak vnitřní, tak i vnější, hraje významnou roli při vývojových procesech tvořivosti jedince, přičemž tvořivé výkony jedince motivovaného zejména vnějšími motivačními činiteli jsou nižší než ti, kteří mají silnou vnitřní motivaci.

Motivovat intelektově nadaného jedince není nikterak lehké, motivovat adolescenta je pravděpodobně ještě těžší. Ďurič (1986) uvádí principy zvyšování motivace, které by měli být ve výchovně vzdělávacím procesu uplatněny. Jde například o problémové učení, vyučování hrou, zavedení atraktivních úloh s atraktivní tematikou pro danou skupinu, soutěže, programové vyučování, dramatizace činností, pozitivní hodnocení, brainstorming, uplatnění principu sebevyjádření žáka, různá cvičení pro rozvoj imaginace, kooperativní učení (Ďurič, 1986). Prostředí, které oceňuje schopnosti jedince, snaží se podporovat potenciál každého a podporuje sebedůvěru, podněcuje jedince k optimálnímu emocionálnímu a sociálnímu vývoji osobnosti a takové prostředí motivuje.

Motivace ke školnímu výkonu je specifickou oblastí, kdy je motivace prostředkem pro efektivitu vzdělávacího procesu a jako jeden z cílů výchovně-vzdělávacího procesu. Motivovaný student se aktivně podílí na procesu, přistupuje k náročným úkolům s dychtivostí, vyvíjí intenzivní úsilí pomocí aktivní strategie řešení problémů a vytrvá i při eventuálních obtížích. Motivovaní studenti jsou nadšení, optimističtí, mají radost ze školních úkolů a jsou pyšní na své úspěchy. Mezi žáky, kteří nemají dobré výsledky ve škole a nepodávají dobré výkony je

mnoho těch, kteří vlastní schopnosti umožňující jim mít lepší výsledky. Hrozba ztráty motivace je u méně nadaných vyšší než u více nadaných (Vágnerová, 2001). Motivace žáka k výkonu je dána subjektivním pohledem na důležitost vyučovaného předmětu, to je také jeden z důvodů, proč všeobecně dospívající přestávají mít zájem o školu (Vágnerová, 2001). Ztráta motivace může být také způsobena jinými problémy, například rodinnými, vrstevnickými a podobně. Zvláštní vliv je přisuzován rodičům a učitelům, kteří mohou žáky motivovat pozitivně i negativně. V zásadě lze říci, že učitel má nejvíce nástrojů pro motivaci jedince ve škole, a to svým působením ve výuce, výukovými metodami, zpestřením všedních hodin, zprostředkováním příkladů motivačních činitelů, hodnocením, přístupem k žákům, utvářením atmosféry a mnoho dalšími. Motivace hraje důležitou roli nejen z hlediska školního výkonu, vývoje osobnosti jedince, ale také vývoje nadání.

### 3.5 Problémové a rizikové chování v adolescenci

Obdobím bohatým na konflikty, krize a zvraty, je bezesporu období dospívání, náchylné k rozvoji rizikového a problémového chování. Toto problémové chování může zahrnovat poškozování zdraví nebo oblast ohrožování společnosti. Chování adolescentů je ovlivněno čtyřmi oblastmi: demografickými charakteristikami a charakteristikami sociální struktury, socializačními vlivy, charakteristikami prostředí a osobnostními charakteristiky dospívajících. „*Potvrzuje se, že pro predikci problémového chování je nejdůležitější sociální strukturou rodina*“ (Macek, 1999, s. 98). Významnou roli hraje vzdělání a zaměstnání rodičů, zároveň rodiče fungují jako modely chování. Důležité je rodinné klima, názory a postoje rodičů, popřípadě i jejich náboženské přesvědčení. Za rozhodující rizikové faktory považuje Lá bath selhání při plnění jednotlivých vývojových úkolů. Frustrace, která vzniká při nedostatečném uvolnění z dětských vazeb jedince na základě jednání autority, například rodičů nebo učitele, vůči dospívajícímu, způsobuje nenaplnění potřeby dospívajícího jedince nezávisle se rozhodovat. Díky tomuto neuvolnění se z vazeb ve vztahu autorita-dospívající dochází k vývoji vnitřního napětí a následné neochotě spolupracovat s dospělými (Lá bath, 2001). Nedostatečný vývoj osobní identity vede k vnitřnímu zmatku a citové dezorientaci jedince (Lá bath, 2001). Pokud dospívající

nepocituje určité ocenění a akceptaci ze strany autorit-rodíče, učitele nebo není dostatečně oceňován svými vrstevníky, má pocit nedocenění, nepotřebnosti, bezvýznamnosti a potřebu sociální hodnoty mu tak může nahradit v jiná sociální skupiny, například skupina delikventů nebo náboženská sekta, v krajním případě je to impuls s uchýlení se braní drog, pití alkoholu (Lábath, 2001).

## **4 Školní zátěž a zátěžové situace ve školním prostředí**

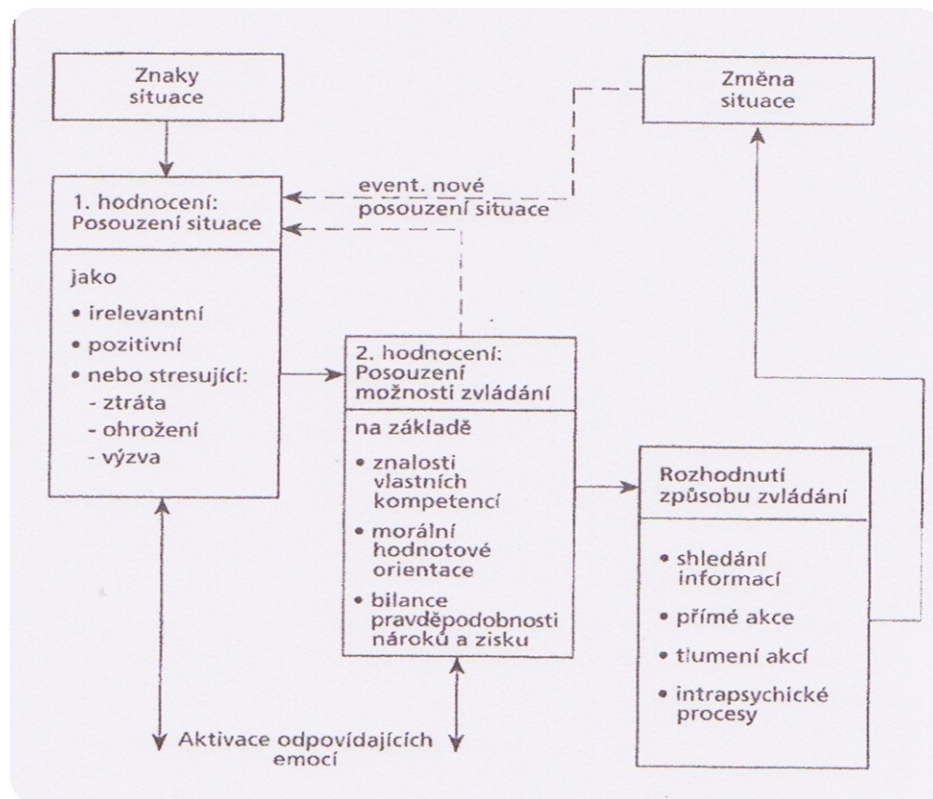
Stres je společensky významný a velmi zajímavý pro zkoumání v různých oblastech, protože se s ním dostáváme do styku každý den a musíme se s ním vypořádat, abychom byli schopni navzdory stresujícím situacím podávat dobrý výkon. Školní prostředí je typické výskytem zátěže pro důraz kladený na výkon a výsledky jedince, proto je kapitola věnována nejen pojmu stres a zátěž obecně, ale zvláštní pozornost je zaměřena na tento specifický typ zátěže. Vzhledem k tomu, že všeobecně se mluví o stresu, přestože je v odborné literatuře chápán jako specifický druh zátěže, v teoretické části sice odlišujeme stres a zátěž, ale zejména ve výzkumné části mluvíme zátěži jako o stresu, tedy stává se, že se tyto dva pojmy prolínají.

### **4.1 Stres**

Stres je chápán jako psychický a somatický stav jedince, který v určitém okamžiku nebo časovém rozmezí znamená déletrvající či silnou odchylku od obvyklé úrovně excitace (Janke, 1876, in Švancara, 2003). V odborné literatuře se často setkáváme se snahou autorů rozlišit od sebe pojmy zátěž a stres (Baumgartner, 2001, Kebza, 2005) z důvodu rozlišení intenzity ohrožení jedince, přičemž zátěž představuje nižší ohrožení a jedinec je schopen se se zátěží bez větších problémů vyrovnat. Oproti tomu představuje stres větší ohrožení jedince a ten musí vyvíjet větší úsilí pro jeho zvládnutí. Z pohledu míry zátěže bychom mohli vnímat stres jako specifický případ zátěže, kdy je tato míra dána podílem expozičních a dispozičních faktorů (Hladký, Žídková, 1999). Tomuto dělení odpovídá diferenciaci stresu na hypostres, který nepřesahuje obvyklou toleranci ke stresu a hyperstres překračující schopnost jedince se se stresem vyrovnat (Křivohlavý, 1994). Termín stres a zátěž je,

jak již bylo výše zmíněno, odborníky popisován různými způsoby, ale zpravidla je stres spojen s obtížnou situací nebo situací významně narušující rovnováhu organismu a způsobující vážnější změny v oběhovém, hormonálním a imunitním systému (Paulík, 2010). Existuje více pojetí stresu podle pohledu autora na zkoumanou problematiku. Prvním odborníkem, který se věnoval pojmu stres, byl biochemik Selye, který jej definoval jako „*obecnou reakci na požadavek kladený na organismus, projevující se na tělesné i duševní úrovni*“ (Selye, 1982, s. 7), a který je také zakladatelem biomedicínského konceptu stresu. Seley (1996) zkoumal a popisoval fyziologické reakce, které stres v organismu jedince vyvolává. Na rozdíl od biomedicínského konceptu, usiluje psychosociální koncept o porozumění vlivu specifických podmínek prostředí na jedince, vlivu charakteristik jedince na vznik a zvládnání stresu, dále na důležitost zdrojů při přizpůsobování se stresovým podmínkám. K tomuto konceptu řadí Aldwin (2007) i kognitivně-transakční koncept, jehož autorem je Lazarus, významný americký kognitivní psycholog, který klade důraz na kognitivní hodnocení podnětu vyvolávajícího stres a zejména na vztah mezi jedincem a prostředím. Transakční model Lazarus představil v roce 1966 a dále jej rozpracovával s Folkmannovou. Autoři se zaměřují na zátěž s ohledem na osobnostní specifika jedince s důrazem na subjektivní prožitek jedince jako charakteristický rys pro zátěž (Řehulka, 1987). Lazarusův transakční model psychologického stresu z roku 1980 je zaměřen na dvojí hodnocení stresové situace, kdy jedinec v prvním posouzení hodnotí komplexně stresovou situaci a poté jí hodnotí s ohledem na možnosti zvládnání této stresové situace.

Obrázek 4 Transakční model psychologického stresu R. S. Lazaruse (1980, Švancara, 1993)



Stres se odvozuje podle somatických a psychických změn. Z hlediska psychických změn mluvíme o úrovni emočního prožívání, vnitřního vzrušení, případného napětí, cílené i bezcílné činnosti. Stres je chápán jako specifická zátěž, jež se používá pro označení stavu, „*kdy je člověk postaven do svízelné situace, s níž se lze těžko vyrovnat, kdy je frustrován, prožije otřes, šok, setkává se s nesnáze*“ (Hladký, Žídková, 1999, s. 7). V literatuře (např. Hladký, Žídková, 1999) rozlišují autoři tři základní druhy zátěže: biologickou, fyzickou a psychickou. Biologická zátěž znamená, že činitele mají fyzikální, chemickou či biologickou povahu a organismus na tyto činitele odpovídá primárně biologicky, přičemž psychické reakce na činitele jsou následné a druhotné. Fyzická zátěž, kdy jsou kladeny požadavky na svalovou činnost, jež se odráží v prožívání, jde tedy výlučně o fyzické reakce organismu. Psychická zátěž, při které mluvíme o psychickém zpracování a vyrovnání se s požadavky životních situací, kdy jsou tělesné reakce druhotné. Zde rozlišujeme další tři typy psychické zátěže. Mluvíme o zátěži psychomotorické (požadavky na činnost periferních smyslových orgánů a jim odpovídajících struktur centrálního

nervového systému (CNS), mentální (požadavky na zpracování informací, kladoucí nároky na paměť, pozornost, myšlení, představivost, rozhodování a nároky) a emocionální (požadavky, které vyvolávají efektivní odezvu).

Stres může mít negativní vliv na psychiku jedince a výkon (distres, dnes se používá častěji alostatický stres) nebo jej můžeme chápat jako pozitivní, zdravý, motivační (eustres), což je ale do jisté míry závislé na celkové odolnosti jedince vůči stresu a schopnosti stres dobře zvládnout. Dle obrácené U-teorie stresu a výkonnosti (Yerkes-Dodsonův zákon) způsobuje příliš nízká nebo příliš vysoká hladina stresu nízkou výkonnost a optimální míra stresu je také optimální pro podání vysokého výkonu (Bartůňková, 2010). Stres tedy nemusí být vždy negativní, ale naopak přiměřený tlak vyvinutý na jedince je pro život jedince potřebný nebo dokonce nutný díky stimulaci smyslů, vnímání, myšlení, chování jedince.

Eustres může pomoci člověku při dosažení vyšších cílů a při řešení náročných situací. Charvát uvádí: „*Není-li stres příliš intenzivní, vede k adaptaci, a vlastně nutí organismus ke zlepšení výkonu. Můžeme říct, že je předpokladem aktivního života. Naproti tomu neřešitelný stres spotřebuje tolik energie, že se ustálený stav rozvrátí a celý systém se zhroutl.*“ (Charvát, 1970, s. 70). Eustres působí kladně v situaci, která je na jednu stranu zatěžující, ale na druhou stranu příjemná. Příkladem takového stresu může být očekávání kladné události jako očekávání narození potomka, přebírání ceny a podobně. Bernardová (in Mayerová, 1997) tak píše o příjemný druhu stresu, který jedinec může prožívat při sportu, zábavě nebo sexu.

Distres, který působí na organismus jedince negativně, je používán pro nejméně příznivé stresové situace, do kterých se jedince dostává (Křivohlavý, 1994), přičemž vyvolává negativní emoce jako například hněv, strach a smutek. Ale i pozitivní situace může vyvolávat stres, což vysvětluje Brockert (1993) jistou návykovostí člověka, kdy jakákoliv změna, dokonce i v dobrém slova smyslu, může znamenat pro jedince zátěž.



## 4.2 Školní zátěž

Již dítě předškolního věku, které prochází psychologickým zkoumáním, zda je zralé pro školní docházku, je vystaveno určité zátěžové situaci z důvodu řešení různorodých úloh, na základě jejichž výsledku se odvíjí budoucnost dítěte. V nižším věku si dítě pravděpodobně ještě závažnost situace nemusí uvědomovat nebo připouštět, ale vycítí ji z reakcí učitelů, rodičů, psychologů a lékařů (Čáp, Mareš, 2007). S nástupem do školy se spektrum zátěžových situací rozšiřuje na základě nových stresorů: učitel, spolužáci, neznámé prostředí, požadované činnosti, tempo práce, kvalita činnosti...atd. a žák nemusí být na tyto změny připraven. Dalším znevýhodněním může být nižší sociální třída, ze které žák pochází, jiné etnikum, nepodnětné rodinné prostředí, ale paradoxně i talentovaný žák může mít potíže z důvodu nudy a konflikty s učitelem z důvodu nepochopení (Čáp, Mareš, 2007).

Školní zátěž je specifická v tom, že ji jedinec pociťuje v souvislosti se školním prostředím, které je typické výskytem zátěžových situací. Školní zátěž můžeme chápat v užším a širším slova smyslu, přičemž širší, psychosociální pojetí je pojetí, jakým je chápána školní zátěž pro tuto práci. Školní zátěž může u jedinců vyvolat slet závažných procesů, které obecněji můžeme nazvat jako psychosociální stres. Psychosociální stres označuje psychologické procesy, které plynou ze sociálních faktorů, procesy sociálně podmíněné nebo situované vyvolávající projevy disformních afektivních procesů (Čáp, Mareš, 2007). Při obecnějším charakterizování školního stresu, je možné říci, že školní stres se bezprostředně týká žáka jako jednotlivce nebo třídy, jako skupiny žáků, vyskytuje se ve škole nebo se školou velmi úzce souvisí, má různorodé zdroje (vnitřní/vnější, stabilní/nestabilní, žákem ovlivnitelné/neovlivnitelné...atd.), působí na žáka dlouhodobě, krátkodobě, spojitě nebo samostatně, může být aktuální nebo potenciální. Školní stres může mít dle Mareše (2007) tři podoby, které jsou představovány obvyklými požadavky kladenými na žáka, většími požadavky a závažnějšími výzvami kladenými na žáka ve třetím případě se jedná o nepřiměřené požadavky, na základě kterých dochází k ohrožení psycho-sociální sféry žáka (Čáp, Mareš, 2007, s. 528).

Determinanty, které určují vznik a průběh zátěže ve výchovně vzdělávacím procesu. Faktory podílející se na zátěži žáka ve škole můžeme rozdělit do čtyř skupin na základě souvislostí. Jsou to faktory související s fyziologickými a psychologickými charakteristikami jedince, faktory související s konkrétní školní

činností, faktory související s mimoškolními činnostmi, faktory související s vlivem rodiny jako sociální skupiny (Řehulka, 1987). Na základě výše jmenovaných faktorů bychom již mohli odvozovat konkrétní stresory či stresové situace vyskytující se ve výchovně vzdělávacím procesu.

Zátěžové situace nastávají v momentě, kdy působí příliš silné nebo obtěžující podněty delší dobu, je jich hodně, nebo jsou extrémně silné a jedinec již musí vynaložit velké úsilí k zvládnutí takových situací. Na druhou stranu může taková situace nastat v momentě, kdy nejsou na jedince soudobě vyvíjeny žádné nebo minimální nároky a jedinec není dostatečně stimulován. Takové situace mohou být pro jedince stresující z hlediska monotónnosti, nudy, přesycení (Paulík, 2010). Stresové situace chápeme jako určitou nerovnováhu mezi náročností dané situace a schopností respektive možností jedince se s takovou situací vyrovnat (Urbanovská, 2011). Mezi situace, které přesahují míru zátěže, kterou je jedinec schopen snést, je řazen problém, frustrace, deprivace, konflikt, nemoc, bolest, utrpení a krize (Paulík, 2010). Pro stresující situace jsou typické okolnosti jako: nadměrně ztížené podmínky činnosti, časová tíseň, riziko nebo vnější tlak, tlak vyplývající z poměrů vzniklé situace (Křivohlavý, 1994).

V závislosti na charakteru a trvání stresu, je důsledkem krátkodobý stav nebo déletrvající účinek stresu. Bezprostředními projevy stresu jsou emoční rozladění, výkyvy nálad, únava, výpadky koncentrace a podobně. Mezi projevy dlouhodobějšího rázu patří zejména nespokojenost, únava a vyčerpání. Dlouhodobější bolesti hlavy, sexuální problémy, negativní změny v chování (Paulík, 2010). Opět je to velmi individuální záležitost, protože některý člověk se může „sesypat“ pokud je vystaven delší dobu stresu nebo na něj intenzivně působí silný stresor, ve stejné situaci může jiný jedinec danou situaci vnímat zcela odlišně a naopak jej motivuje k překonání problému. Všeobecně nemusí stresová situace, stresor, stres, znamenat trauma vzhledem k tomu, že existují velké individuální rozdíly v percepci, hodnocení a prožívání stresových situací (Urbanovská, 2011).

Pro shrnutí bych uvedla, že stres a zátěž je možné chápat jako dva pojmy, jejichž rozdílnost určuje intenzita. Situace, která je pro jedince zatěžující, ohrožující, problematická, se nazývá stresová situace a důvody, příčiny vzniku stresu se odborně nazývají stresory. Jsou to tedy podněty, které zapříčiňují vznik stresu. Vnímání

stresu, stejně jako reakce na něj a následné zvládnání, kterému se věnuji v následující kapitole, je velice individuální.

### 4.3 **Stres u intelektově nadaného adolescenta**

Stres působí na každého jedince jinak na základě subjektivního vnímání stresu a momentálního postavení ve stresové situaci. Student, který je nadaný a má většinou dobré výsledky ve škole, může být pod velkým tlakem ze strany rodičů, učitelů nebo sebe sama a očekávají se od něj vynikající výsledky, může vnímat dvojku ze zkoušení jako osobní selhání a je pro něj stresující fakt, že by dvojku dostal. Na rozdíl student, který má dlouhodobě horší známky, může považovat dvojku jako vynikající výsledek a byl by pro něj stresující fakt, že dostane trojku nebo čtverku. Intelektově nadaní mají často sklon k perfekcionismu, často přemýšlí nad problematikou z více úhlů pohledu a několika úrovních, uvědomují si důsledky problému daleko do budoucna, což může být více stresující než pro jedince, který vidí problém zjednodušeně. Také tlak ze strany rodičů, učitelů, sebe sama i okolí může být vyšší na nadaného žáka, což je závislé na podmínkách a prostředí jedince. Existují ale také tak zvané nadaní podvýkonní žáci, což je pro tyto jedince pravděpodobně velmi stresující. Stejně tak mluvíme o rozdílech vnímání stresu v jednotlivých vývojových etapách, protože pro člověka, který se prací živí, je stresující, že by mohl přijít o práci, kdežto student, který pracuje brigádně, nepovažuje stejnou situaci jako tolik stresující.

Stres, jak již bylo řečeno, pociťuje každý. Rozdíly jsou v působení stresu na organismus a psychiku jedince, ve vnímání stresu a reakcích na něj, a samozřejmě ve zvládnání stresu, což je podmíněno mnoha vnějšími a vnitřními faktory.

## 5 Zvládání školní zátěže

Vzhledem k tomu, že se každý ocitá, ať už jakkoliv často a z jakýchkoliv důvodů, ve stresových situacích, je nucen takové situace nějakým způsobem reagovat, zhodnotit je a na základě svých možností se pokusit stresové situace co nejefektivněji zvládnout. Zvládání stresu je termín neutrální, nezahrnuje tedy pouze pozitivní zvládání stresu a jeho úspěšné vyřešení, ale i nezvládnutí stresové situace. Celý proces vzniku stresu a jeho zvládání je zdánlivě jednoduchý, ale pokud se začneme problematikou zabývat hlouběji a to jak z hlediska psychologie tak pedagogiky, zjistíme, že je to velmi komplikovaný proces, který je ovlivněn mnoha faktory. Na zvládání zátěže je možné nahlížet z různých úhlů pohledu, mluvíme o třech přístupech ke zvládání stresu, kterými jsou psychoanalytický přístup, transakční přístup a interakční přístup. Pro psychoanalytický přístup je typické ztotožnění zvládání stresu s nevědomými obrannými mechanismy, které mají pomáhat jedinci vyrovnat se s nevědomými, sexuálními, agresivními konflikty a negativními emocemi spojenými s výše zmíněnými konflikty, které Z. Freud jako zakladatel tohoto přístupu popisuje (Snyder, Dinoff, 1999). R. S. Lazarus pojal zvládání stresu jako kognitivní vnímání prostředí a zdůraznil aktuálně probíhající procesy na úkor osobnostních rysů jedince (Lazarus, 1966, 1984). Lazarus definuje zvládání stresu jako stále se měnící behaviorální a kognitivní úsilí jedince zvládnout požadavky převyšující možnosti jedince (Lazarus, Folkman, 1984, s. 141) Právě vypuštění osobnostních charakteristik v procesu zvládání zátěže je považováno jako hlavní nedostatek tohoto konceptu, což vedlo k vývoji interakčního přístupu ke zvládání zátěže, například Snyder a Pulvers (2001) uvádí, že osobnostní proměnné mohou hrát významnou roli při vzniku stresu, kdy uvádí například naději, ohnisko kontroly (locus of kontrol), hodnocení vlastní účinnosti (self efficacy), optimismus, řešení problému (problem solving), sebeúcta (self-esteem), emoční inteligenci, deprese, sociální opora, vnímaná kontrola, odpouštění a další. Znamená to, že zvládání stresu není podmíněno osobnostními charakteristikami jedince, ale jejich vliv nelze z analýzy konceptu ovlivnit. V 80. letech bylo vytvořeno velké množství testů zaměřených na zkoumání osobnostních rysů jedince, jako například Big Five, které umožnily zkoumání souvislostí mezi osobnostními charakteristikami jedince a zvládacími strategiemi.

Stresem a jeho zvládnutím v oblasti výchovně vzdělávacího procesu se zabývá například Mareš, Řehulka, Mlčák, Medved'ová, Urbanovská a další. Otázka zatížení žáků ve výchovně vzdělávacím procesu je jednou z mnoha problematik, nad kterými je třeba se zamýšlet pro optimální průběh a účinek výchovně vzdělávacího procesu. Školní prostředí je typické výskytem zátěžových situací. Pro školu je také typické, že v ní žák nebo student tráví většinu dne, proto školní prostředí má významný vliv na jedince v mnoha oblastech, tedy i v oblasti stresu a jeho zvládnutí. Škola, vzhledem k tomu, kolik v ní jedinec tráví času, by měla doplňovat rodinu a být jedním z výchovných činitelů, ale rodina by měla zůstat základním výchovným činitelem. Bohužel ale také škola, stejně jako rodina, produkuje stresory nejen v souvislosti s nároky kladenými na žáka. Výskyt stresorů jejich působení na jedince je individuální a může mít i pozitivní význam, jak naznačují níže.

## 5.1 Stresory

Každý prožívá stresové události, malé nebo velké, přičemž velká životní událost prohlubuje prožívání stresu. Stresor je každá událost, situace nebo faktor, který vyvolává narušení homeostázy organismu a tedy i stresovou reakci jedince. Vzhledem k individuálním rozdílům každého člověka je reakce na stejný a stejně intenzivně působící stresor rozdílná. Dle Šolcové je stresor popisován jako nadměrný požadavek, který je kladen na tělesné a duševní rezervy jedince (Šolcová, 1995). Stresory jsou v podstatě důvody způsobující stres, které mohou být potencionální nebo reálné (Paulík, 2010). Klasifikací stresorů se zabývají například Mlčák (1999) nebo Nitsch (1981). Zdroje stresových situací ve škole mohou pocházet z mimoškolního nebo rodinného prostředí, přičemž účinnost těchto stresorů na jedince je ovlivněna subjektivní interpretací jedince (Mlčák, 1999). Z psychologického hlediska se stresory dělí na ty, které vznikají v důsledku nadměrných požadavků na výkon nebo omezení časových možností pro plnění úkolu, konflikty a stresory vznikající kvůli nedostatečné nebo nadměrné stimulaci (Kebza, 2005). Ganong (1981) popisuje stresory jako faktory, které vyvolávají stres a vedou ke zvýšení adrenalinokortikotropního hormonu, ACTH (Ganong, 1981, in Bartůňková, 2010). Stresor má velkou variační šíři, přičemž velkou roli hraje nejen intenzita, ale i míry akceptace stresoru.

Školní stresová situace může být spojitá nebo přerušovaná, na základě čehož Wheaton (1996) uvažuje o stresorech působících na jedince v podobě kontinua od diskrétních (nespojitéch, jednotlivých, zřídka se vyskytujících) až k spojitým, souvislým, dlouhotrvajícím a trvale vyskytujícím se (Wheaton, 1996, s. 48). Velmi zřídka se vyskytují nečekaná traumata (sudden traumas), jako náhlé úmrtí v rodině nebo blízkém okolí, častěji se vyskytují tak zvané životní události (life events), jako například nemoc, stěhování, přechod na vyšší stupeň a podobně. Dalším typem stresoru jsou každodenní starosti, které se mohou být pravidelné nebo epizodické, může to být příprava do školy, sportovní trénink, orientační zkoušení ve škole. Makrosystémové stresory (macrosystem stressors) zahrnují každodenní, běžné starosti i starosti závažnějšího charakteru (válka, hospodářská krize...apod.). Stresory, které nepřichází (nonevents) jsou stresory, které jedinec na základě určitých okolností očekává nebo si je dokonce přeje, ale ony nepřichází, což je právě stresující. Chronické stresory musí dle Wheatona (1996) trvat minimálně pět let, abychom je mohly řadit do této skupiny.

Stresory je možné dělit na fyzikální, chemické, biologické a psychosociální. Mezi psychosociální stresory, kterými se zabývám ve výzkumné části, patří například úzkost, strach ze zkoušky nebo vystoupení, nervozita při zkoušení a podobně. Urbanovská zjistila ve svém výzkumu, že nejvíce stresující ve škole je interakce učitel-žák, dále školní klasifikace, podmínky učebního procesu a podávání výkonu, interpersonální vztahy žáků (Urbanovská, 2011).

Organismus jedince funguje ve standardních životních situacích v harmonii, je tedy v rovnováze. Pokud působí na organismus nějaký stresor, je tato rovnováha narušena a znovu se organismus dostává do rovnováhy pouze za předpokladu, že je aktivována schopnost jedince se vyrovnat se vzniklou stresovou situací. Pokud bychom si představili váhu, na jedné straně by byl stresor a na straně druhé schopnost vyrovnat se s ním. Po styku se stresorem si jedinec uvědomuje závažnost situace a následně ji hodnotí. Závažnost situace může hodnotit žák sám, jeho rodiče, učitelé, spolužáci, vrstevníci, psychologové. Klíčové je, jak ji hodnotí jedinec subjektivně, protože každý vidí zátěžovou situaci jinak a většinou člověk na problémy druhých lidí nahlíží jinak nežli na vlastní problém a často stejný problém hodnotí jinak, musí-li jej řešit sám nebo pokud jej řeší někdo druhý. Lazarus tak mluví o primárním a sekundárním hodnocení (Lazarus, Folkmanová, 1984), tedy co

a jak mne ohrožuje a do jaké míry a volba strategie, obrany či útoku. Třetí fází je hodnotící účinnost zvolené strategie boje se zátěží. Primární hodnocení znamená hodnocení stresoru nebo stresorů a komplexní situace, přičemž jedinec hodnotí závažnost situace a míru rizika. Současně s primárním hodnocením probíhá i proces sekundárního hodnocení, kdy jedinec posoudí vzniklou situaci a snaží se ji zvládnout (Čáp, Mareš, 2007, s. 535). Volba strategie zvládnání je v psychologii považována za komplikovaný kognitivní proces. Důležitou roli v něm hrají osobnostní vlastnosti, inteligence, zkušenosti a individuální pohledy člověka na svět a jeho žebříček hodnot.

## 5.2 Reakce na zátěžové situace a mechanismy zvládnání

Tak jako je individuální záležitostí schopnost jedince vypořádat se s náročnými životními situacemi, náročnými psychickými i fyzickými aspekty, frustračními a stresovými situacemi, stejně tak je jedinečná reakce každého jedince na vzniklý stres. Důsledkem reakce na stres dochází ke změně emočního prožívání a člověk může pociťovat různé psychické stavy jako úzkost, vztek, agrese či apatie, oslabení kognitivních funkcí, zhoršení logického uvažování, zhoršení zpracování informací, koncentrace pozornosti, různé asociace a vtíravé myšlenky. Uvědomení si zátěže aktivuje psychické zvládací mechanismy, oproti tomu mechanismy obranné jsou aktivovány neuvědoměle. Ve stresové nebo náročné situaci může člověk reagovat dvěma různými způsoby, aktivně nebo pasivně. Pasivní způsob reakce znamená, že se jedinec uzavře do sebe, ignoruje problém a vzniklé překážky a smíří se s tím, že nebude schopen dosáhnout cíle. Aktivní reakce oproti tomu znamená aktivní reakce na zátěžovou situaci, mobilizaci vlastních sil, odolávání stresu a aktivní hledání možností a řešení, jak vzniklou situaci zvládnout (Čáp, Mareš, 2001).

Reakce jedince na stres neboli mechanismy psychické adaptace na zátěžové situace (mechanismy zvládnání zátěže), je možné dělit dle způsobu reakce na dva typy reakcí na stres, tedy na obranné a zvládací mechanismy. Obrana, kterou člověk používá, vychází z minulých zkušeností jedince a pokud tyto zkušenosti dříve přinášely alespoň minimální efekt, zafixují se a potom má člověk tendenci je i v budoucnosti opakovat. To znamená, že předchozí zkušenosti pomohou zvládat

další náročné situace a stávají se základem obranné strategie, která má trvalejší charakter. Obranné mechanismy popsal Vaillant jako kognitivní zkreslení reality oslabující kognitivně-emoční dopady změn ve vnějším nebo vnitřním spojení (Carton, Caron, 2004). Proto platí, čím více zátěžových situací a čím více efektivních řešení, způsobů zvládnutí stresové situace jedinec zažije, tím se zvyšuje jeho odolnost a schopnost čelit aktivně zátěžovým situacím. Způsob reakce ovlivňuje temperament, inteligence, sociokulturní zkušenosti a typ osobnosti. Cílem je obnovení, respektive uchování psychické pohody a rovnováhy jedince. Mechanismy psychické adaptace vychází ze dvou fylogeneticky starých mechanismů, kterými jsou únik a útok neboli aktivní a pasivní způsob reakce na zátěž a stres.

Útok je aktivní způsob nebo obrana, jak se vypořádat se zátěží. Útokem je chápána i agrese, která nemusí být obrácena jen vůči objektu, ale také proti jedinci samému, nejen ve verbální formě sebeobviňování, v krajním případě může přejít na fyzický útok. Únik je pasivní zvládnutí zátěže. Jedinec považuje cíl za nedosažitelný, situaci za neřešitelnou, vzdává se, přestane bojovat, je apatický, odmítá řešení situace a cítí se bezmocný. Tento postoj má negativní vliv na celkovou odolnost organismu vůči zátěži a psychiku člověka, což může vést až k celkovému vyčerpání fyzických a psychických sil a ztrátě zájmu o činnost. Nejdůležitějšími obrannými strategiemi jsou například *projekce* (připisování vlastních nežádoucích vlastností, záměrů jiným osobám, citů), *sublimace* (přeměna nežádoucích tendencí ve společensky hodnotné aktivity), *popření* (popírání skutečnosti, jež je zdrojem úzkosti), *racionalizace* (nalezení racionálního vysvětlení nepřijatelného způsobu chování), *identifikace* (fiktivní ztotožnění s někým úspěšným), *stereotypizace* (stereotypní sled aktů, návyky, rituály), *kompensace* (nahrazení cíle jiným, bližším cílem), *sebeobviňování* (zaměřená agrese vůči vlastní osobě), *izolace* (vyhýbání se kontaktu s ostatními), *regrese* (útěk do minulosti), *disociace* (oddělení psychických obsahů od myšlení a chování), *únik* nejčastěji do světa fantasmie. Reakce na zátěž jsou tedy hojně popsány a charakterizovány jak z hlediska aktivního a pasivního přístupu, tak z hlediska obranných a zvládacích mechanismů (Rahe, 1996, cit dle Holešovská, 2008). Při popisu celého procesu reakce na zátěž a jejího zvládnutí mluvíme o určitých fázích, ve kterých tento proces probíhá. První fáze je uvědomení si zátěže, tedy prožívání a interpretace situace jako stresové a způsob, jakým člověk momentální situaci vnímá, závisí na zkušenosti, aktuálním stavu, schopnostech, sociální podpoře. Druhou fází je



aktivace psychických obranných reakcí, popírání reality (tendence k izolaci z dané situace). Třetí fáze popisuje aktivace fyziologických reakcí, ve čtvrté fázi dochází ke zvládnání (copingu), hledání strategií vedoucích ke zmírnění účinků stresu, v páté fázi potom k prvním chorobným příznakům, uvědomění, že jde o závažnější a trvalejší obtíže. V poslední, šesté fázi dochází k diagnostikování stresem podmíněné poruchy, nejčastěji jde o psychosomatické onemocnění. Součástí reakce je tedy zvládnutí nastolené situace.

Pokud mluvíme o reakci, není možné opomenout příznaky, které jsou jakousi reakcí na stres. Příznaky mohou být chápány v několika rovinách, jako v rovině behaviorální, emoční, tak i v rovině fyziologické (Křivohlavý, 1994, s. 29). Behaviorální příznaky zahrnují například nerozhodnost, zvýšenou absenci, nemocnost, zvýšené množství vykouřených cigaret na den, zvýšenou konzumaci alkoholu, zvýšenou závislost na drogách, ztrátu chuti k jídlu nebo přejídání, snížení výkonu v práci ... a další, emocionální rovina se označuje příznaky jako prudké změny nálad, nadměrné snění, nadměrné pocity únavy, podrážděnost nebo úzkostnost. Na rovině fyziologické se jedná o příznaky, které je možné sledovat na fyzickém stavu člověka. Mozek, který vyhodnocuje zátěž, řídí nejen chování, které má za cíl tuto zátěž překonat, ale také vyvolává v těle člověka fyziologické reakce, jež umožňují krátkodobě aktivovat rezervy pro útěk nebo boj. Stresová reakce je řízena nervově a hormonálně ([cs.wikipedia.org/wiki/Stres](http://cs.wikipedia.org/wiki/Stres)). Nervové řízení stimuluje činnost sympatiku (jedna ze složek vegetativního nervstva, které neovládáme vůlí). Noradrenalin je látka, která přenáší nervové impulsy sympatiku na výkonové orgány. Druhou složkou vegetativního nervstva je parasympatikus, který má převládající vliv v organismu. Ten řídí totiž životně důležité funkce v těle. Poměr vlivu sympatiku a parasympatiku závisí skutečnosti, zda je organismus v klidu nebo podává výkon. Hormonální řízení aktivuje za pomoci mozku osu hypotalamu-hypofýzy-nadledvinek. V hypotalamu se nachází řídicí centra kontrolující hladinu hormonů v krvi. Pokud je třeba, vysílá signály do hypofýzy a ta reaguje vyplavením hormonů, které přímo ovlivňují činnost žláz s vnitřní sekrecí. V případě stresové reakce je stimulována činnost nadledvin tak, že do krve uvolní adrenalin. Kůra nadledvin uvolňuje do těla steroidní hormony, glukokortikoidy, které hrají důležitou roli v regulaci metabolismu. Adrenalin a glukokortikoidy jsou nazývány také jako stresové hormony. Zvýšená činnost sympatiku a stresových hormonů ovlivňuje

činnost orgánů v těle. Proto dochází k fyzickým změnám organismu, které ovlivňují přímo psychologickou stránku člověka. Mezi fyziologické reakce na stres patří migréna, exantém (vyrážka v obličeji), bodavé, palčivé pocity v rukou, změny v menstruačním cyklu, časté močení, bolesti hlavy, sexuální impotence, plynatost, nechutenství ale především bušení srdce, tedy zrychlený tep a zvýšená frekvence dýchání nebo zčervenání jsou snad nejznámějšími příznaky stresu, jakož i svírající bolesti v dolní části břicha a popřípadě i průjem. Stres a reakce na stresovou situaci může být chápána různými způsoby, protože se nám nabízí více možností jak k této problematice přistupovat a z jakého hlediska ji popisovat. Svým způsobem se teoretické přístupy k reakci a zvládnání prolínají, ale z každého úhlu pohledu je zvládnání zátěžové situace vnímáno jinak. Z hlediska fyziologického přístupu a fyziologických reakcí na stres je možné zabývat se rozdílnými reakcemi na základě rozdílných charakterových vlastností.

Shrneme-li problematiku reakce na stres, mluvíme o reakcích (mechanismech) obranných a zvládacích. V čem se obranné a zvládací reakce od sebe podstatně liší a v jakých bodech jsou stejné, ukazují následně zobrazené tabulky. V první tabulce jsou zobrazeny stejné charakteristiky obranných a zvládacích reakcí, ve druhé jsou vypsány rozdíly mezi těmito druhy reakcí na zátěžovou situaci.(viz tab. 3 a tab. 4).

**Tabulka 3 Společné charakteristiky obranných a zvládacích reakcí (podle Erickson et al., 1997, s.46)**

<i>Obranné i zvládací reakce</i>
Redukují distres
Řídí emoce
Mají dynamickou povahu
Jsou potencionálně vratné
Lze v nich rozlišit dílčí složky
Rozvíjí se s věkem

**Tabulka 4 Rozdílné charakteristiky obranných a zvládacích reakcí (podle Erickson et al., 1997, s. 46)**

<b>Obranné reakce</b>	<b>Zvládací reakce</b>
Obsahují implicitní operace	Obsahují explicitní operace
Aktivovány intrapsychicky	Aktivovány prostředím
Obtížněji pozorovatelné	Snadněji pozorovatelné
Jedinec si je neuvědomuje	Jedinec si je uvědomuje
Jedinec je neovládá vůlí	Jedinec je ovládá vůlí
Determinovány osobnostními rysy	Determinovány osobnostně i situačně
Základem je instinktivní chování	Základem jsou kognitivní procesy
Nepředchází zhodnocení situace	Předchází zhodnocení situace
Výsledkem je automatické jednání	Výsledkem je promyšlené chování

### 5.3 Coping

Coping z anglického slova znamená zvládání zátěže. Pravděpodobně nejznámější definice je od Lazaruse a Folkmannové (1984), kteří zvládání definují jako stále se měnící kognitivní a behaviorální úsilí jedince zvládnout, tolerovat nebo redukovat požadavky, jež zatěžují, či dokonce převyšují jeho psychické zdroje. (in Čáp, Mareš, 2001, s. 532). Lazarus představil koncepci stresu a jeho zvládání již v roce 1966 a dále ji propracoval s již zmíněnou Folkmannovou, kteří chápou coping zejména jako dynamický a kontextuální ve svých proměnách.

Lazarus také předpokládá, že zvládání zátěžové situace probíhá ve třech základních fázích (Lazarus, 1966, 1999), primární hodnocení (primary appraisal), sekundární hodnocení (secondary appraisal) a zpětné hodnocení (reappraisal). Primární hodnocení je spjato se sekundárním hodnocením pouze s rozdílem v průběhu kognitivního procesu. V primárním hodnocení dochází ke kognitivnímu zpracování podmiňujícím vnímání stresoru, v sekundárním hodnocení zasahuje

kognitivní zpracování do vzájemného vztahu mezi procesem zvládnání zátěže a stresorem. Kognitivní zpracování pomáhá podnět působící na jedince hodnotit a zároveň je uplatněn při uvědomení si vztahu mezi tímto podnětem, prostředím, které na jedince působí, a zdroji potřebnými k zvládnutí zátěžové situace. V primárním hodnocení směřuje pozornost jedince k události, která již proběhla a tuto událost vztahuje k vlastním cílům, hodnotám a víře v sebe sama. Primární hodnocení významně ovlivňuje proměnné: uspořádání stresu (rovnováha mezi nebezpečím a zdroji, konfrontace...) a psychosociální faktory (motivace, intelekt, přesvědčení). Novější definici uvedl Kohn, který tvrdí, že zvládnání lze definovat jako vědomé adaptování se na stresor. Tím se liší od obranné reakce, která je uvědomovaná (Kohn, 1996, s. 185).

*„Nikdy bychom neměli podceňovat schopnost sebeobnovy- ikdyž je často konfrontována s téměř neuvěřitelnými překážkami. Mnohé z nich- ba většinu- si člověk způsobí sám.“* (Knight-Křivohlavý, 1994, s. 39).

Strategie zvládnání stresu probíhají ve dvou rovinách, v rovině kondiční a koncepční (Křivohlavý, 2004, s. 147). Rovina kondiční je v podstatě preventivní, podpurná, před očekávanou zátěžovou situací a rovina koncepční se týká zejména vztahu k životu, světu a své osobě, zahrnuje problémy sociální, hodnotové, etické a filosofické. Obě roviny jsou stejně důležité.

Zvládnání zátěže má dvě základní podoby, zvládací strategie a zvládací styl (Čáp, Mareš, 2001).

### **5.3.1 Copingové strategie**

Zvládnání zátěže může mít dvě základní podoby: zvládací strategii a zvládací styl. Výzkumně starší variantou je zvládací strategie, která je akcentována transakčním přístupem, tedy lze mluvit o zvláštnostech zvládacího procesu, čímž se zabývá Lazarus s Folkmannovou (1984). Krom zvládacích strategií se také můžeme setkat s popisem zvládacích stylů, které jsou určovány více osobnostními zvláštnostmi, dispozicemi daného jedince a mají tedy spíše charakter rysů chování jedince. Rozdíly mezi strategiemi a styly je třeba respektovat nejen při volbě vhodné diagnostické metody a při interpretaci dosažených výsledků, ale zejména při

interpretaci diagnostických nálezů. Oproti zvládacím strategiím jakožto reakcím na stresovou situaci lze vymezit styly jako konzistentní, trvalejší způsoby zvládání různých typů stresových situací (Mareš, 2001).

**Tabulka 5 Srovnání zvládacích strategií a zvládacích stylů (Čáp, Mareš, 2007, s. 534)**

<i>Srovnávaná charakteristika</i>	<i>Zvládací strategie</i>	<i>Zvládací styly</i>
<i>Původ</i>	vrozený i získaný	převážně vrozený
<i>Psychologický základ</i>	aktuální uvažování, myšlení, hodnocení	osobnostní rysy, dispozice k uvažování
<i>Stabilita</i>	malá	velká
<i>Dynamika změn</i>	velká	malá
<i>Vztah k zátěžovým situacím jednání</i>	situačně specifické	transsituační
<i>Motivační aspekty</i>	výrazné	slabší
<i>Vázanost na kontext</i>	velká	malá
<i>Povaha diagnostikované činnosti</i>	Konkrétní, jedinečná specifická,	typická, obvyklá, běžná,

Zvládacími strategiemi rozumíme specifické způsoby zvládání, vážící se k situačním faktorům a vycházející hlavně z kognitivních procesů a z hodnocení situace. Přesto shoda definic různých autorů není úplná a pojem se překrývá s pojmy jako zvládací reakce, procesy či zvládací styly. Rozdíl se nachází ve zdrojích reakcí, které mohou být spíše vrozené, naučené, vycházející z osobnostních předpokladů nebo naopak situačních faktorů. V případě zvládacích strategií se pak jedná o vrozené i naučené reakce s výraznějším situačním vlivem. Naopak znakem zvládacích stylů je konzistence mezi různými situacemi, a výraznější vliv osobnostních charakteristik (Čáp, Mareš, 2001). „Podle našeho názoru jsou strategie zvládání specifickým vyjádřením obecných sklonů k určitému typu chování a

*prožívání, které se aktualizují v situacích, jež sebou nesou zvýšené nároky na adaptaci.*“ (Blatný, Osecká, 1998, str. 392).

Jak uvádí Snyder a Dinoff (1999), tak pojem zvládání (coping) se poprvé objevil v roce 1967, použitý jako kategorie v abstraktech prací. Přesto se však samotnou myšlenkou reakce na stres a zvládání obtížných situací zabývali mnozí, již dlouho před tím, jen pod jinými názvy a s jinými přístupy k jejich vysvětlení. Od šedesátých let jsou s copingem spojovány konceptualizace stresu, které měly podobu spíše obecných požadavků na organismus, a jejich zvládnutí ve formě neurologických či biologických změn (Snyder, Dinoff, 1999). Novou koncepci zvládání, tedy transakční model, zpracoval R.S. Lazarus ve svých pracích *Psychological Stress and Coping Process* (1966) a *Stress, Appraisal and Coping* (1984). Lazarus opustil psychodynamické pojetí i Selyeho biochemickou reaktivitu, definoval zvládání na základě kognitivního vnímání prostředí jedincem a zdůraznil probíhající procesy na úkor osobnostních rysů. Charakter zvládání vychází z vnímání situace člověkem. Své výsledky shrnul do modelu dvojího zhodnocování situace ohrožení (double appraisal threat). Podle Lazaruse, Folkmanaové probíhá zhodnocení na dvou úrovních, jako primární a sekundární. V rámci primárního zhodnocení určuje, zdali je situace potenciálně poškozující (ve smyslu zranění), ohrožující, bránící dosažení cíle, bezvýchodná či prezentuje výzvu (Snyder, Dinoff, 1999). Pokud je situace vyhodnocena jako obecně hrozící potenciální ztrátou či újmou, přechází jedinec k sekundárnímu zhodnocení. Během něj zhodnocuje svoje možnosti k zvládnutí situace (coping resources) a také volí způsoby zvládání, které vzhledem k situaci použije. I v rámci tohoto hodnocení je důležitý jak objektivní obraz světa, tak jeho subjektivní vnímání. Pro hodnocení situace uvádí Lazarus jako důležitý prvek vulnerabilitu jedince vzhledem k jeho aktuálnímu stavu (stáří, oslabení nemocí, žádné zkušenosti se situací). Pokud chápe situaci jako změnitelnou, ovlivnitelnou, volí strategie zaměřené na problém (řešící zdroj stresu), pokud ji chápe naopak jako nezměnitelnou, volí strategie zaměřené na emoce (snižující emocionální distres) (Frydenberg, 1999; Kebza, 2005; Snyder, Dinoff, 1999). V rámci jedné stresující situace je možné využít oba typy strategií ke zvládnutí jejich různých složek. Strategie zaměřené na problém a na emoce nemají samy o sobě hodnotící obsah, ale lze o nich říci, že fungují optimálně, pokud jsou použity správně. Pokud ke změnitelným situacím přistupujeme se strategií zaměřenou na problém, povede to

ke snížení stresu, zatímco pokud bychom ji použili k nezměnitelné situaci, zdroj stresu by zůstal a navíc by se přidala frustrace z důvodu bezmocnosti. V nezměnitelných situacích se pak na emoce zaměřené strategie ukazují jako efektivně snižující stres, ale v situacích změnitelných v podstatě nevedou k dlouhodobé změně (Snyder, Dinoff, 1999). Kebza (2005, str. 117) uvádí pojem terciární hodnocení, které „obsahuje vyhodnocení situace a je spojeno s procesem změny myšlenkového postupu ve vztahu k situaci nebo zdroji ohrožení“.

Za účelem diagnostiky copingových strategií je možné použít různé multidimenzionální škály odlišné na základě skutečnosti, zda je charakter copingových strategií pojat situačně nebo transsituačně (Urbanovská, 2011). Situační pojetí reprezentují ZS2 (Baumgartner, Adámková, 2003), COPE-jeho situační forma (Carver, Schreuer, Wentraub, 1989) a transsituační například PCI (Greenlands, Schwarzer, Taubert, 1999), dispoziční forma COPE (Carver, Schreuer, Weintraub, 1989), SPSS (Frankovský, 2003) a mnou užitý SVF 78 (Janke, Erdmannová, 2003). Janke, Erdmannová se zamýšlí nad rozlišením zvládacích strategií podle druhu na strategie akční a intrapsychické, podle zaměření na strategie zaměřené na reakci nebo na stresor a podle účinnosti na pozitivní a negativní copingové strategie.

### **5.3.2 Faktory ovlivňující zvládání školní zátěže**

Faktory, které ovlivňují zvládání školní zátěže pozitivně nebo negativně zvládání zátěže, podle čehož logicky dělíme tyto faktory na komplikující zvládání zátěže a usnadňující zvládání zátěže.

Faktory komplikující zvládání zátěže mohou mít různou podstatu, jako afektivní, kognitivní, individuální, sociální a podobně (Čáp, Mareš, 2007). Z faktorů souvisejících s jedincem jsou například některé temperamentové charakteristiky jako neuroticismus, afektivní zvláštnosti, vývojové postižení, poruchy učení nebo poruchy chování, uvědomení si časového presu, strach, úzkost, deprese a další. Naučená bezmocnost (*learning helplessness*) je také jedním z faktorů komplikujících zvládání zátěže, jehož podstatou je negativní zkušenost z předchozího zvládnutí (neví, proč byl úspěšný), nebo spíše nezvládnutí (má strach z dalšího selhání), zátěžové situace (Čáp, Mareš, 200). Sociální faktory představují také určité riziko, jelikož sem řadíme

nepříznivé rodinné vlivy, jako rozporné výchovné styly rodičů, špatné vztahy v rodině, neadekvátní nároky rodičů nebo jednoho z nich a podobně. Co se týká vlivu vrstevníků, jedná se o šikanu, rozchod s kamarádem, opuštění referenční skupiny, negativní vliv party nebo jedince vyznávající negativní hodnoty, postoje. Mezi nepříznivé vlivy školy patří nevhodné způsoby zkoušení a hodnocení žáků, negativní postoje a očekávání učitelů vůči žákovi, negativní klima školy nebo třídy, nepříznivé vlivy komunity, kultury, etnika převládající ve škole.

Faktory usnadňující zvládnání školní zátěže neboli projektivní faktory, napomáhají jedinci se zvládnáním. Nejedná se izolované faktory, ale spíše o skupiny faktorů s rozlišením na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní faktory usnadňující zvládnání zátěže patří temperamentové rysy jako například extraverté, pocit somatické, psychické a sociální pohody, příznivé osobnostní charakteristiky, jako například vysoká sebedůvěra a osobní zdatnost. Pro celkovou odolnost (*resiliency*), je důležitá úspěšná adaptace v nové situaci, podmínkách nebo prostředí. Důležitou roli hraje také optimismus a s ním úzce související naděje, přičemž jedinci s vyšší úrovní naděje dokážou velmi dobře využít sociální oporu a jsou schopni se udržovat v neustálé psychické pohodě. Přesvědčení člověka, že je schopen zátěžovou situaci zvládnout a průběh této situace ovlivnit, je v odborné literatuře nazýváno jako vnímaná kontrola a řízení (*perceived kontrol*), dále vnímaná osobní zdatnost (*self-efficacy*), která se týká posouzení vlastních schopností něčeho dosáhnout a konečně zvládací úsilí (*coping efforts*), při kterém jedinec v první řadě subjektivně hodnotí podněty jako zatěžující nebo nezatěžující a na základě tohoto hodnocení se následně snaží oddálit nebo zmenšit negativní důsledky zatěžujících podnětů (Čáp, Mareš, 2007).

Mezi vnitřní faktory usnadňující zvládnání zátěže patří zejména již zmiňovaná sociální opora, která je považována za jednu ze základních strategií zvládnání stresu a samotná nepřítomnost sociální opory se uvádí jako stresující (Křivohlavý, 1994). Sociální opora, jejímiž zdroji jsou rodiče, učitelé, vrstevníci, přátelé, tedy lidé z nejbližšího prostředí, ale i poradci či terapeuti, tedy podpora spíše institucionalizovaná, je pro zvládnání velmi důležitá. Zvládací opora (*coping assistance*) znamená, že jednání blízké osoby a její iniciativa pomáhá jedinci zvládnout zátěž. Oproti sociální opoře je zvládací opora soustředěna jen na konkrétní



aktivitu, která posiluje nebo usnadňuje zvládání, kdežto sociální oporou se myslí jakékoliv jednání osoby podporující zvládnutí zátěže.

## 6 Přehled výzkumů

V současné době se zájem o stres ve školním prostředí neustále zvyšuje a této problematice je věnováno čím dál tím více času. Toto téma je aktuální, společností přínosné a hojně diskutované, proto je třeba věnovat se i otázce zvládání školního stresu z hlediska adolescentů, kteří jsou intelektově nadaní.

Zvládáním stresu se zabývá například Mareš, Čáp (2001), Křivohlavý (1994, 2004), Kratochvíl (2006), zvládáním stresu z pohledu učitelů se zabývá Řehulka (1987, 1997, 2009) a další. Pokud bych měla jmenovat zahraniční autory, jedná se zejména o Lazaruse a Folkmanovou (1984), Sternberga (2009), Rahe, Sulse, Seleyho (1966), přičemž Seleyho definice stresu je nejnámější a při výzkumu zvládání stresu vycházím z transakčního přístupu dle Lazaruse a Folkmanové.

Zvládáním školního stresu se ve svém výzkumu „Zvládání školních zátěžových situací učiteli základních škol“ zabýval Mareš (Masarykova Univerzita v Brně), který sice zkoumal stres a jeho zvládání ve školním prostředí z hlediska učitelů. Pro zjištění převládajících copingových strategií použil dotazník SVF 78 a vycházel z rozdělení copingových strategií podle Erdmannové a Jankeho, kteří také tento dotazník původně vytvořili. Cílem bylo zjistit, jaké copingové strategie nejčastěji používají učitelky základních škol. Výsledkem bylo zjištění, že učitelky používají zejména strategie zaměřené na kontrolu a nahrání uspokojení.

Urbanovská, která působí na Univerzitě Palackého v Olomouci, se ve svých výzkumech v rámci výzkumného záměru v letech 1999-2004 zabývala otázkou školní zátěže dospívajících v souvislosti s vybranými osobnostními charakteristikami. Její výzkumy „Percepce školních stresogenních situací adolescenty“ (2009) informuje na základě empirického výzkumu o skutečnosti, jak současní adolescenti percipují frekvenci výskytu stresogenních situací a působení těchto situací na adolescenta. Zjistilo se, že frekvence výskytu zátěžových situací byla celkově nižší nežli subjektivně vnímaná zátěž. Vznik stresu, tedy stresory mají

pravděpodobně sociální podtext. Další výzkum „Strategie zvládání stresu u středoškolské mládeže“ (2009) realizovala Urbanovská v roce 2009. Cílem bylo zjistit, jaké copingové strategie využívají středoškolští studenti nejčastěji při zvládání školního stresu na základě dotazníku SVF 78. Na základě dotazníku bylo zjištěno, že středoškolští studenti používají nejčastěji strategie kontroly, dále vyhýbání a potřebu sociální opory, nejméně jsou používány negativní strategie.

Ve svém výzkumu „Stres ve škole“ (2009) se Blahutková a Charvát, oba působící na Masarykově Univerzitě v Brně, zabývali stresem ve školním prostředí. Pro zkoumání výskytu stresu byl použit Test stresu, který sestavil Seley v roce 1993 a poté jej v roce 1994 přepracoval pro naše podmínky Křivohlavý a představil fyziologické, emocionální a behaviorální příznaky stresu. Cílem výzkumu bylo podpořit copingové strategie a snad i pozitivně ovlivnit zvládání školního stresu na základě pohybových aktivit, které je možné nacvičovat zejména v předmětu tělesné výchovy. Z výzkumu vyplývá, že stres ve škole nepatří k základním charakteristickým projevům u žáků. Stresory vychází zejména z rodinného prostředí, sociálního prostředí ve škole, nerovnosti sociálních podmínek či onemocnění. Děvčata se jeví více stresovaná nežli chlapci stejného věku.

Na výzkum týkající se zvládáním stresu ve spojitosti s osobnostními charakteristikami jedince byly zaměřeny mnohé výzkumy, z nichž některým bych ráda věnovala v této části svou pozornost. Výzkumy zaměřené na coping ve spojitosti s pětifaktorovým osobnostním inventářem Big Five zaznamenaly od devadesátých let dvacátého století značný nárůst.

David, Suls (1999) zjistili ve shodě s transakčním přístupem, že vnímaná nekontrolovatelnost situace korelovala s copingovými strategiemi zaměřenými na emoce a situace vnímaná jako neumožňující přímé řešení korelovala s copingovými strategiemi zaměřenými na problém.

Hlavním zjištěním celkem 124 studií, které prováděly Conner-Smithová a Flachsbartová (2007) na základě metaanalýzy, byla slabá determinace copingu osobností v širší podstatě a determinace výběru copingových strategií jednotlivými faktory osobnosti. Dále zjistili, že svědomitost a extroverze predikují kognitivní restrukturalizaci a coping zaměřený na problém. Neuroticismus určuje spíše únikové

strategie. Obě výše zmíněné dimenze zkoumané Conner-Smithovou a Flachsbartovou jsou spojovány s vyhledáváním sociální opory.

Ministerstvo školství (MŠMT) prozatím nevydalo oficiální publikaci, která by se věnovala konkrétním metodám, přístupům a doporučením práce s intelektově nadanými žáky tak, aby byly podmínky pro rozvoj nadání optimální nebo co nejlepší a především byly sjednocené a zákonem podložené. V rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání (RVP ZŠ) jsou zahrnuty základní charakteristiky a základní doporučené postupy při práci s nadanými žáky, ale toto se jeví vzhledem k přístupu k nadaným např. v USA jako nedostačující. MŠMT podporuje projekty věnující se rozvoji talentovaných dětí v zájmových organizacích a snaží se o jejich vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Situace v České republice je taková, že existuje několik škol, které mají vytvořeny speciální třídy pro nadané žáky nebo celá škola je koncipována pro nadané (např. ZŠ Malenovice, Prima škola v Ostravě, ZŠ Kuncova, Veselá škola v Praze, ZŠ Uvoz v Brně, ZŠ Vodičkova v Praze, Škola pro nadané provozována Občanským sdružením Škola dětem nebo ZŠ sv. Voršily v Praze). Gymnázia zaměřená na nadané žáky jsou zejména v Praze, například Přírodní škola, Gymnázium Jana Keplera, Porg, Gymnázium Jiřího Gutha-Jarkovského a také například Gymnázium Mikuláše Koperníka v Bílovci nebo Gymnázium Manesova v Sokolově.

Výzkumy směřované na problematiku nadání, identifikace a následné práce s nadanými žáky byly v posledních letech častým tématem výzkumů a zvládním školního stresu se zabývá také čím dál tím více psychologů a pedagogů.

Fořtík, Fořtíková (2007) zkoumají nadání především v období předškolního a raného školního věku a poukazují na důležitost včasné identifikace nadání při další práci s nadanými dětmi, přičemž se zaměřují na objektivní a subjektivní metody identifikace. Dále sestavili soubor různých testů, jejichž účelem je rozšířit schopnosti dětí v různých oblastech (celkem rozdělily testové úlohy do deseti oblastí). Patří mezi ně rozvoj verbálních schopností, logického myšlení, numerických dovedností, vnímání a postřehu, praktické inteligence, duševních schopností, dále hry, hlavolamy a hádanky. Mimo jiné podporují rozvoj nadaných dětí v neziskových organizacích (Skaut, Pionýr), Středisku volného času, Mense, organizací kempů pořádaných pro nadané děti. Cílem je zejména včasná identifikace a následná práce s dětmi

předškolního a raného školního věku, přičemž podpora rozvoje nadání na základě sestavených úloh a cvičení hraje klíčovou roli.

Portešová (2009) působící na Fakultě sociálních studií a filosofické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně, se zabývá především identifikací nadaných žáků na prvním stupni ZŠ a prioritně v posledních letech problematikou tzv. skrytého nadání (například v publikacích.: Skryté nadání, nadání s dyslexií) Skryté nadání je jeden z problémů při identifikaci nadání nejen pro psychology, ale zejména pro učitele a rodiče. Identifikační proces plní podle Portešové klíčovou úlohu v řešení problematiky nadání. Důležitá je také volba diagnostické metody, která může výsledky testování značně ovlivnit. Multidimenzionální inteligenční testy se jeví jako možná metoda, ale bohužel ve většině případů přejatá ze zahraniční literatury a upravená pro českou populaci. Mezi nejznámější multidimenzionální inteligenční testy, které jsou používány u nás, patří Wechslerova inteligenční škála pro děti (WSIC), Woodcockovy-Johnsonovy testy kognitivních schopností (WJ-IE COG), mnohé další používané testy nejsou prozatím standardizované pro českou populaci nebo již neodpovídají normám.

Dočkal je dlouholetým výzkumným pracovníkem Ústavu dětské psychologie a patopsychologie v Bratislavě a čerpá především z vlastních zkušeností a konkrétních případů a příběhů nadaných dětí a jejich rodičů, učitelů, kteří jej navštívili v poradně. Dočkal byl jedním ze zakladatelů Česko-slovenské společnosti pro nadané děti (ČSSND) v roce 1992 a je řešitelem různých výzkumů nadaných dětí na Slovensku.

Hříbková, která působí na Univerzitě Karlově v Praze, se věnuje zejména otázkám identifikace, ale také následné intervence nadaných dětí a rozvíjení tvořivosti intelektově nadaných. V této oblasti realizovala i vlastní výzkumy cílené na identifikaci nadaných žáků a hledání tvořivých úkolů pro nadané žáky se záměrem podporovat rozvoj nadání. (Hříbková,

Susannah Wood je americká pedagožka působící na Univerzitě v Iowě, která zkoumá problematiku nadaných dospívajících z hlediska možností práce s nadanými žáky. Jde tedy o užití teoretických znalostí z pedagogiky a psychologie do pedagogické praxe. Woodová vytvořila různé typy úloh a modelových situací, jak pracovat s nadanými dospívajícími žáky ve škole tak, aby jejich nadání mohlo být dále rozvíjeno.

L. S. Preuss, klinický psycholog v New Yorku, a E. F. Dubow, profesor psychologie na Bowling Green State University, se ve svém výzkumu „A comparison Between Intellectually Gifted and Typical Children in Their Coping Responses to a School and a Peer Stressors“ (2004) zabývají zvládáním stresu ve škole a vycházejí z pojetí stresu podle Lazaruse, Folkmanové (1984), dále vychází z teorií Compase (1987) a Sandlera et al. (1997), kteří se zabývají problematikou strategií zvládání stresu. Cílem jejich výzkumu je zvládání stresu u intelektově nadaných žáků ve srovnání s průměrnými žáky stejné věkové skupiny v USA. Výsledky výzkumu ukazují, že není možné s jistotou říci, že intelektově nadaní žáci by volili jiné strategie zvládání školního stresu než jejich průměrní vrstevníci, ale zjistili, že celkově zvládají školní stres nadaní žáci lépe, nežli jejich vrstevníci.

J. F. Feldhusen (1989) publikoval ve svém článku „Synthesis of Research on Gifted Youth“ cíle a výsledky výzkumu zaměřené na teorii o nadání a nadaných, identifikaci nadaných žáků a akceleraci. Vychází zejména z modelů nadání Renzulliho (1978) a Mönkse (1987) a dále se nechává inspirovat studii Gagneho (1985) a Sternberga (1986), kteří se intenzivně zabývali vytvářením koncepce nadání.

Zvládání školního stresu u intelektově nadaných adolescentů není dostatečně probádanou oblastí, proto je dobré věnovat se této problematice do hloubky. V různých publikacích se setkáváme s problematikou zvládání školního stresu, s problematikou nadaných žáků nebo adolescentů, ale tyto tři okruhy prolínající se navzájem, jako komplexní problematika, nejsou dostatečně prozkoumány.

## 7 Výzkumná část

Výzkumná studie je kvantitativně-kvalitativní a má charakter deskriptivně-relační studie. Specifická charakteristika intelektově nadaných adolescentů včetně specifických problémů (viz. Kap. 2. 4.) nutí vážně se zamyslet nad specifiky zvládnání školní zátěže (viz. Kap. 5) u intelektově nadaných adolescentů ve srovnání s jejich průměrnými vrstevníky, přičemž toto zamyšlení vyústilo ve výzkumný problém. Vzhledem k tomu, že cesta zkoumání této problematiky byla velmi dlouhá a poměrně komplikovaná, rozdělila jsem výzkum na tři části, dále popsané Pilotní studie, Výzkumná studie 1 a Výzkumná studie 2.

Pilotní studii plnila funkci předvýzkumu za účelem potvrzení smysluplnosti, závažnosti a aktuálnosti zkoumané problematiky (viz kap. 7. 5. 1, Graf 1). Při realizaci této části výzkumu jsem se nepotýkala s žádnými překážkami a spolupráce s výzkumným souborem byla uspokojující.

Dále výzkumnou část tvoří dvě výzkumné studie (Výzkumná studie 1 a Výzkumná studie 2). Takto jsem se výzkumnou část rozhodla rozdělit z důvodu orientačního výzkumu týkajícího se konkrétních studentů a vyučujících konkrétních brněnských škol, které se účastnily hlavního výzkumného šetření (viz. Výzkumná studie 1) a konkrétního výzkumu zaměřeného na specifika zvládnání školní zátěže u intelektově nadaných adolescentů a jejich průměrných vrstevníků, přičemž poslední část výzkumné části byla zaměřena na studenty dvou výběrových humanitně zaměřených brněnských gymnázií prvních ročníků osmiletého studijního programu a čtyřletého studijního programu (viz. Výzkumná studie 2). Výzkum byl realizován v letech 2010-2012.

Předpokládám, že realizace tohoto výzkumu rozšíří poznatky v oblasti problematiky intelektově nadaných dospívajících žáků ve spojitosti se školním stresem a jeho zvládnáním. Jak je již známo z teoretické části, problematikou nadaných a nadáním samostatně nebo v souvislosti s obdobím adolescence se zabývá množství psychologů a pedagogů zmíněných v teoretické části a v přehledu výzkumů (viz. Kap. 6) či školním stresem a jeho zvládnáním ve školním kontextu (teoretická část a kap. 6). Stresem a jeho zvládnáním, i vlivem školního stresu na výkon a motivaci intelektově nadaného jedince se zabývá jen okrajově hrstka odborníků,

proto shledávám tento výzkum jako velmi přínosný vzhledem k tomu, že se snažím pohlížet na problematiku jako komplexní zahrnující tři aspekty, specifika intelektově nadaného jedince, adolescenci a její specifika a školní stres a jeho zvládání ve školním kontextu.

## **7.1 Pilotní studie**

Pilotní studie, jak již bylo zmíněno v úvodu kapitoly, sloužila k ověření závažnosti a smysluplnosti zkoumané problematiky z hlediska všeobecného mínění brněnské populace (veřejnosti) o výskytu školního stresu u intelektově nadaných žáků. Celá pilotní studie byla realizována v období leden-červen 2010 a její výsledky byly představeny na konferenci ECHA 2010 v Paříži a na Konferenci Škola a zdraví, 2010 v Brně.

Vzhledem k tomu, že jsem chtěla docílit velkého výzkumného vzorku o co největší rozmanitosti (věk, pohlaví, zaměstnání, sociální postavení...atd.), bylo při výzkumném šetření celkem osloveno 563 lidí různého věku i společenského a profesního postavení. Ptala jsem se mých rodinných příslušníků, známých, ptala jsem se studentů a učitelů Vysokých brněnských škol, brněnských Gymnázií a běžné veřejnosti v centru Brna (ulice Česká, Svobodovo náměstí) a v místě mého bydliště (Bohunicích).

### **7.1.1 Cíle výzkumné studie**

Cílem výzkumné pilotní studie bylo zjistit, jaké převládá mínění v zastoupení brněnské populace a učitelů na otázku výskytu školního stresu u intelektově nadaných žáků a jaká je skutečnost, tedy zda intelektově nadaní studenti skutečně dle subjektivního názoru pocítují či nepocítují stres ve škole.

### 7.1.2 Výzkumné otázky

Během provádění pilotní studie jsem se snažila najít odpověď na otázku výskytu stresu u nadaných adolescentů a na dílčí otázky související se školním stresem. Touto otázkou bylo, zda si lidé (veřejnost, učitelé a studenti) myslí, že intelektově nadaní žáci pocítují stres ve škole. Sice šlo v podstatě o jednu totožnou otázku, která ale byla položena třem odlišným skupinám, tedy brněnské populaci, učitelům a studentům brněnských gymnázií, proto bylo třeba se také na základě odlišnosti skupin zamyslet nad rozlišením otázek vzhledem k tomu, že mě zajímal názor jednotlivých skupin na problematiku. Předpokládala jsem, že se názory neodborné veřejnosti, učitelů a jedinců, kterých se problematika přímo týká, tedy studentů, budou pravděpodobně rozcházet, z čehož jsem vycházela při stanovení výzkumných otázek a na základě tohoto zamyšlení jsem stanovila následující tři výzkumné otázky (01, 02, 03).

**O1: „Myslí si běžná brněnská populace, že intelektově nadaní žáci zažívají stres ve škole?“**

**O2: „Myslí si učitelé brněnských škol, že intelektově nadaní žáci zažívají stres ve škole?“**

**O3: „Pocítují intelektově nadaní žáci stres ve škole?“**

Na tyto tři základní otázky, které tvořily pilotní studii, jsem se snažila najít odpověď v brněnských ulicích a školách, jak již bylo zmíněno v úvodu této kapitoly. V momentě, kdy jsem se zamyslela nad problematikou intelektově nadaných ve spojení se školním stresem na základě teoretických východisek popsaných v teoretické části práce, stanovila jsem teoretickou nulovou hypotézu (H0), ze které jsem vycházela při stanovení hypotéz pilotní studie (H1, H2, H3).

**H0: „Intelektově nadaní adolescenti zažívají stres ve škole.“**

**H1: „Brněnská populace si myslí, že intelektově nadaní adolescenti nepocítují stres ve škole.“**

**H2: „Učitelé brněnských škol si myslí, že intelektově nadaní adolescenti nezažívají stres ve škole.“**



### **H3: „Intelektově nadaní adolescenti zažívají stres ve škole.“**

Dále jsem díky pilotní studii získala zajímavé odpovědi a mnoho informací týkajících se školního stresu a stresorů, nadaných a motivačních faktorů ve školním prostředí z dotazníků vytvořených pro studenty a jejich učitele. Tyto informace mi velmi pomohly při hledání a nástrojů a metod použitých při výzkumné studii a při realizaci samotné výzkumné studie.

#### **7.1.3 Použité metody**

Pro realizaci pilotní studie jsem vytvořila dotazník obsahující několik otázek, přesně tři otázky (viz Příloha 1). Tento dotazník byl sestaven na základě studia literatury a prvotních informací týkajících se stresu a jeho zvládání a intelektově nadaných adolescentů (Tato problematika nebyla pro mne novinkou, jelikož jsem již v rámci diplomové práce realizovala výzkum týkající stresu). Otázky byly uzavřené, s možností volby ano-ne-nevím. Jako příklad uvádím otázku: „Myslíte si, že pocítují intelektově nadaní dospívající žáci stres ve škole?“. Tento jednoduchý dotazník byl korespondentům interpretován ústní formou, oslovení odpovídali na otázky a já jsem jejich odpovědi zaznamenávala do archu. Pilotní studie zaměřená na brněnskou veřejnost probíhala v brněnských ulicích zejména v centru Brna, kde se koncentruje velký počet potenciálních korespondentů různých věkových kategorií a rozličných profesí.

#### 7.1.4 Výzkumný vzorek

Pilotní studie se účastnilo celkem 563 respondentů, různých věkových kategorií, pohlaví, rozličných profesí a společenského postavení. Pro výběr výzkumného vzorku byl zvolen příležitostný výběr, z čehož vyplývá, že výzkumný vzorek byl víceméně soubor dobrovolníků, kteří byli ochotni obětovat pár minut pro vyplnění dotazníku. Vzhledem k tomu, že takové ankety probíhají v brněnských ulicích velmi často, obávala jsem se neochoty oslovených lidí, ale vzorek pro pilotní studii byl nakonec relativně velký. Výzkumný soubor tvořilo celkem 318 dotázaných v ulicích města Brna (centrum města-ulice Česká, náměstí Svobody, ulice Masarykova a městská část Brno -Bohunice). Tyto lokality jsem zvolila zejména proto, že zde se koncentruje velký počet potenciaálních korespondentů různých věkových kategorií a rozličných profesí (centrum) a místo mého bydliště, kde panuje klidná atmosféra, a mnozí lidé mě potkávají na ulici, proto jsem předpokládala, že pravděpodobnost získání korespondenta pro výzkum bude vyšší nežli oslovování zcela cizích lidí na ulici. Dále se v blízkosti mého bydliště nachází dvě základní školy a jedna střední škola. Zde jsem po ukončení výuky čekala před školou a získávala další korespondenty a velmi cenné odpovědi od rodičů, prarodičů a učitelů.

Dále 214 studentů gymnázií a Vysokých škol a pouze 31 učitelů. Musím, ač nerada konstatovat, že studenti i lidé na ulicích byli velmi ochotní odpovídat a věnovat mi minutku svého času. Samozřejmě i zde jsem se setkala s neochotou. Ovšem u učitelů jsem byla velmi důrazně odmítána a někteří i přes snahu ředitele školy, který měl na výzkumu také zájem, mé dotazníky nevyplnili (jeden nejmenovaný učitel z nejmenovaného brněnského gymnázia mi dokonce v dotazníku napsal: *“Kdybych nemusel odpovídat na blbé a trapné dotazy, měl bych více energie na přípravu programu hodiny se studenty.”* a odpovědi podobného rázu nebyly v jeho vyplněném dotazníku výjimkou). Byli i učitelé velmi vstřícní a velmi je zajímal výzkum, o kterém jsme také poté diskutovali. Celkově jsem ale byla spíše zklamaná. Přemýšlela jsem nad neochotou učitelů a dospěla jsem k závěru, že učitelé jsou vyčerpaní svou profesí, studenty a mnohými výzkumy studentů bakalářského a magisterského programu, kterých je velké množství, proto jsem byla jen další v pořadí, který jim ubírá z jejich drahocenného času a snad proto mi nevěnovali pozornost.

### 7.1.5 Výsledky

Výsledky pilotní studie pro mne nebyly překvapující. Předpokládala jsem, že mystifikace široké veřejnosti, že intelektově nadaní žáci nemají stres ve škole, protože jsou nadaní, mají dobré výsledky, a proto nemají mít z čeho stres, se prokáže. Jak jsem diskutovala o této problematice s mnoha odborníky na různých mezinárodních konferencích, toto je skutečně všeobecný problém a předsudky nejen neodborné, ale i odborné veřejnosti, týkající se nadaných. Dalo by se konstatovat, že významnost výzkumu stresu a jeho zvládnání u intelektově nadaných se tímto potvrdila, což bylo na jednu stranu potěšující a na druhou stranu je to potvrzení předsudků lidí ve spojitosti s nadáním, tedy, že intelektově nadaní nemají stres ve škole. Tato skutečnost je potvrzena v následujícím grafu.

Graf 1 Výsledky pilotní studie



V tomto grafickém zpracování je možné vyčíst, jaký je názor široké brněnské veřejnosti. Z 563 korespondentů si 344 z nich myslí, že intelektově nadaní dospívající žáci nemají stres ve škole, 198 se domnívá, že mají stres a 21 dotázaných nevědělo, pro kterou odpověď se rozhodnout. Pokud dotazovaní odpovídali kladně, většinou odůvodnili své mínění tím, že stres může mít každý, i nadaný jedinec. Když odpovídali záporně, důvodem bylo přesvědčení, že intelektově nadaní mají vynikající výsledky ve škole, jsou nadaní, proto nemají problémy ve škole a tím pádem ani stres. Tímto byla hypotéza **H1 nebyla potvrzena**. Zajímalo mě, zda bude rozdíl

v názorech dospělé populace (318 dotázaných na ulicích a 31 učitelů), označenou jako Skupina 1 a studentů gymnázií a vysokých škol (214 korespondentů), která je označena jako Skupina 2. V následující tabulce jsou zpracovány odpovědi obou skupin korespondentů, což je velmi zajímavé porovnání obou skupin, kdy se mladší generace (Skupina 2) a relativně starší generace (Skupina 1) rozcházejí v názorech. O přítomnosti stresu u intelektově nadaných je přesvědčeno dvakrát více korespondentů Skupiny 2 a naopak dvakrát více korespondentů Skupiny 1 se domnívá, že intelektově nadaní nemají stres ve škole.

**Tabulka 6 Odpovědi ve srovnání starší a mladší generace dotázaných**

Skupina	Odpověď „Ano“	Odpověď „Ne“	Odpověď „Nevím“
Skupina 1	69	215	11
Skupina 2	129	65	10

Na výsledky pilotní studie jsem se zaměřila z pohledu názoru učitelů, kterých se účastnilo pouze 31, z nichž 10 si myslí, že intelektově nadaní adolescenti zažívají stres ve škole a 21 si myslí, že nikoliv. Ačkoliv můžeme konstatovat, že hypotéza **H2 nebyla potvrzena**, je nutné zmínit velikost výzkumného vzorku, který nebyl dostatečně reprezentativní.

Vzhledem k tomu, že intelektově nadaní adolescenti byli identifikováni v rámci výzkumné studie 2, musela jsem se k hypotéze H3 vrátit po identifikačním procesu a teprve potom zkoumat výsledky týkající se této hypotézy. Z intelektově nadaných studentů bylo 92% přesvědčeno, že zažívají stres ve škole, díky čemuž je možné říci, že hypotéza **H3, že intelektově nadaní adolescenti zažívají stres ve škole, byla potvrzena.**

### **7.1.6 Diskuse**

Pilotní studii jsem prováděla zejména proto, aby se mi potvrdila významnost tohoto výzkumu. Vzhledem k tomu, že vzorek byl relativně velký, výsledky pilotní studie mají také relativně velký význam, na druhou stranu je třeba vzít v potaz skutečnost, že pilotní studie byla realizována pouze v Brně, proto není bohužel možné generalizovat výsledky na celou Českou republiku. Přesto se domnívám, že pro tento výzkum je výzkumný vzorek sloužící pro pilotní studii dostačující. Pilotní studie měla také velký význam z hlediska získání základních informací od studentů a jejich učitelů na dvou brněnských gymnáziích, které se účastnily následného výzkumného šetření. Z výsledků je známo, že většina dotázaných si myslí, že intelektově nadaní adolescenti nemají stres ve škole, což je základní omyl a tímto se jen potvrzuje významnost výzkumu. Dotazování studentů již bylo jen potvrzením toho, že skutečně určitý stres pociťují a podrobné šetření již bylo úkolem dalšího výzkumu.

## **7.2 Výzkumná studie 1**

Výzkumná studie 1 vznikla za účelem orientačního výzkumu k získání velmi cenných informací konkrétního školního prostředí, ve kterém bylo prováděno hlavní výzkumné šetření (viz Výzkumná studie 2). Tento výzkum byl kvantitativní. Výzkum byl zaměřen na školní stres, stresory, motivaci a výkony studentů z pohledu studentů a jejich vyučujících.

Vzhledem k tomu, že problematika školního stresu a stresorů ve školním kontextu, jakožto i jejich vliv na školní výkon a motivaci hraje zásadní roli mimo jiné při podávání školního výkonu a dosahování dobrých výsledků, zaměřila jsem se na tento výzkumný problém v následující výzkumné studii.

Výsledky výzkumné studie 1 byly prezentovány na konferenci WCGTC 2011 v Praze a na 1. Pracovním semináři pro nadané žáky v Ostravě 2012.

### 7.2.1 Cíle výzkumné studie

Cílem této výzkumné studie bylo zjistit orientační informace týkající se stresu ve škole, stresorů, motivace, nervozity a podobně. Při realizaci výzkumu jsem se potýkala s překážkami zejména ze strany hůře spolupracujících škol a jednotlivých učitelů, proto jedním z prvních úkolů bylo zajistit dostatečně reprezentativní vzorek vhodný pro výzkum, kdy z pěti oslovených gymnázií svou účast potvrdily a dodržely pouze dvě gymnázia. Tohoto šetření se účastnili výhradně studenti dvou vybraných brněnských gymnázií, kteří se účastnili výzkumné studie a vyučující těchto gymnázií. Výběr vzorku byl komplikovaný z důvodu výběru co nejhomogennější skupiny, která by ovšem plnila také reprezentativnost výzkumného vzorku. Vzhledem k tomu, že by bylo časově i finančně náročné zapojit školy z více měst České republiky, byla pro výzkum zvolena pouze brněnská gymnázia. Původně se výzkumu mělo účastnit pět brněnských gymnázií, ale z důvodu neochoty spolupracovat se výzkumu účastnila jen dvě brněnská gymnázia, Španělské Klasické gymnázium a Biskupské Gymnázium.

Po zamyšlení se nad problematikou a hledání vhodné metody pro zjištění základních informací jsem si stanovila jako cíl studie zjistit orientační informace týkající se stresu, stresorů, výkonu a motivace z pohledu studentů jakožto i výzkumného vzorku Výzkumné studie 2. Dílčím cílem bylo zjistit, jak tuto problematiku vnímají vyučující těchto studentů.

Cílem bylo zjistit, **jak vnímají problematiku školního stresu, stresorů, školního výkonu a motivaci studentů gymnázia.**

Dílčím cílem bylo zjistit, jak vnímají problematiku školního stresu, stresorů, školního výkonu a motivaci vyučující gymnázia.

Výzkumný problém zní: **„Jak vnímají problematiku školního stresu, stresorů, školního výkonu a motivace studentů gymnázia.**

## 7.2.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Vzhledem k tomu, že v období adolescence dochází k mnoha změnám zejména v oblasti emoční a sociální (Macek, Vágnerová), položila jsem si otázku, jak se tyto změny projeví ve vnímání školního stresu, stresorů a školního výkonu a zda vzniknou zásadní rozdíly ve vnímání problematiky mezi chlapci a dívkami. Na základě většího vlivu a inklinace dospívajícího jedince k referenční skupině a spíše se odklonění od rodiny jsem se také chtěla zaměřit na motivační činitele. Vlivem teoretických východisek popsaných v teoretické části jsem stanovila výzkumné otázky:

O1: „**Proč chodí adolescenti rádi do školy?**“

O2: „**Jsou adolescenti nervózní při zkoušení?**“

O3: „**Jaké stresory označují adolescenti nejčastěji?**“

Vzhledem k tomu, že učitelé hrají zásadní roli v procesu motivace adolescenta, velmi mě zajímalo, jaký je jejich subjektivní názor na tuto problematiku a potom zejména jak vnímají identifikační proces intelektově nadaného adolescenta, podle čeho jsou schopni poznat intelektově nadaného adolescenta.

O4: „**Dokáží učitelé motivovat dospívajícího žáka?**“

O5: „**Myslí si učitelé, že dokáží poznat intelektově nadaného adolescenta a podle čeho?**“

Vzhledem k výše stanoveným otázkám jsem se dále zamýšlela nad stresory, školním výkonem, motivací adolescentů a dospěla jsem k následujícím hypotézám (H1, H2), které jsem chtěla testovat.

H1: „**Adolescenti chodí rádi do školy kvůli kontaktu se spolužáky.**“

H2: „**Adolescenti jsou nervózní při zkoušení.**“

Dle výzkumu zaměřenou na percepci školních stresogenních situací uvádí Urbanovská (2011), že nejčastěji voleným stresorem spojeným se školním prostředím je časová tíseň a vztahy učitel-žák, proto předpokládám, že i intelektově

nadaní budou považovat časovou tíseň jako jeden z největších stresorů, proto jsem stanovila následující hypotézu (H3).

**H3: „Adolescenti uvádí nejčastěji časovou tíseň jako stresor ve školním kontextu.“**

Dále jsem se zaměřila na otázky týkající se učitelů. Freemanová a Clarková dokládají ve svých výzkumech, že i intelektově nadaní mohou ve škole vykazovat průměrné nebo špatné výkony a Montgomery (2003) poukazuje na souběh nadání s handicapem, tak zvanou dvojí výjimečnost (*double exceptionality*) a z toho vyplývající podvýkon, díky čemuž je proces identifikace velmi znesnadněn. Na základě těchto skutečností mě zajímalo, zda a jakým způsobem je učitel schopen identifikovat nadaného žáka a stanovila jsem následující hypotézy (H4, H5, H6).

**H4: „Učitelé si myslí, že dokážou motivovat adolescenty.“**

**H5: „Učitelé si myslí, že poznají nadaného žáka.“**

**H6: „Učitelé si myslí, že intelektově nadaný adolescent podává dobrý výkon ve škole.“**

### **7.2.3 Výzkumný vzorek**

Při výběru výzkumného souboru jsem si stanovila jako hlavní cíl najít dostatečně reprezentativní vzorek, homogenní skupinu, která by měla stejné školní podmínky, aby bylo možné porovnávat zvládání školního stresu. Oslovila jsem celkem pět humanitně zaměřených gymnázií v Brně, z nichž pouze dvě gymnázia přislíbila účast ve výzkumné studii. Pro výběr výzkumného vzorku byl zvolen skupinový výběr-dvou brněnských gymnázií, cílený na věkovou skupinu 11/12, tedy studentů prim osmiletých studijních programů a 15/16 ti letých studentů, tedy jedinců studujících v prvním ročníku čtyřletého studijního programu nebo pátého ročního osmiletého studijního programu. Z důvodů finanční a časové náročnosti byla pro výzkum zvolena pouze brněnská gymnázia a z původních pěti oslovených výběrových, humanitně zaměřených gymnázií, se výzkumu účastnily pouze dvě gymnázia, Klasické španělské gymnázium (GYBY) a Biskupské gymnázium (BIGY). Celkový vzorek tvořili všichni studenti tříd, kteří byli později na základě



identifikace anonymně rozdělení na dvě skupiny: nadaní a průměrní a pomocí korelační studie byly zjišťovány vztahy mezi těmito skupinami. Velikost vzorku byla 214 korespondentů, z nich 118 studentů prim a 96 studentů kvint. Z celkového počtu studentů ve třídě se jich 11 z důvodu absence při testech neúčastnilo některého z testů.

Na této části výzkumu se významně podíleli i učitelé, ale z důvodu nereprezentativnosti vzorku není možné výsledky příliš zdůrazňovat nebo dokonce generalizovat. Po úvahách jsem se ale rozhodla tento vzorek ve výzkumné studii ponechat, protože byl jeho součástí a přestože vzorek není reprezentativní, je možné se alespoň orientačně na výsledky zaměřit. Celkový počet účastněných učitelů gymnázií byl 18.

Výzkumné studie 214 studentů gymnázií a pouze 18 učitelů. Studenti spolupracovali velmi horlivě, ač to bylo možná podmíněno tím, že nemuseli dělat v hodině stereotypně, co obvykle, ovšem u učitelů jsem byla chvílemi odmítána a někteří i přes snahu ředitele školy, který měl na výzkumu také zájem, mé dotazníky nevyplnili (jeden nejmenovaný učitel z nejmenovaného brněnského gymnázia mi dokonce v dotazníku napsal: *“Kdybych nemusel odpovídat na blbé a trapné dotazy, měl bych více energie na přípravu programu hodiny se studenty.”* a odpovědi podobného rázu nebyly v jeho vyplněném dotazníku výjimkou). Byli i učitelé velmi vstřícní a velmi je zajímal výzkum, o kterém jsme také poté diskutovali. Celkově jsem ale byla spíše zklamaná. Přemýšlela jsem nad neochotou učitelů a dospěla jsem k závěru, že učitelé jsou vyčerpaní svou profesí, studenty a mnohými výzkumy studentů bakalářského a magisterského programu, kterých je velké množství, proto jsem byla jen další v pořadí, který jim ubírá z jejich drahocenného času a snad proto mi nevěnovali pozornost.

#### **7.2.4 Metody výzkumu**

Vzhledem k tomu, že bylo třeba najít vhodnou metodu pro realizaci výzkumu, rozhodla jsem se, že pokud jde o orientační výzkum, postačí sestavení vlastního dotazníku zaměřeného na stanovený výzkumný problém pro zjištění odpovědí na výzkumné otázky. Navíc by bylo velmi obtížné hledat standardizovanou metodu,

kteřá by zahrnovala tak široký výzkumný problém a musela bych použít více metod, což by výzkum značně komplikovalo z důvodu časového omezení realizace. Na základě studia literatury jsem sestavila dva dotazníky, jeden pro učitele (viz. Příloha 2) a jeden dotazník pro studenty (viz. Příloha 3). Oba dotazníky byly uzpůsobeny cílům a otázkám výzkumné studie.

Dotazník pro studenty obsahoval celkem dvanáct otázek, které byly koncipované jako otevřené, polootevřené a uzavřené. Ptala jsem se zejména na výskyt stresu ve škole, nejčastější stresory, motivaci a vliv školního stresu na školní výkon. Otázkou pro studenty s možností volby odpovědi ano, ne, nevím, bylo například: „Byl pro tebe přechod ze základní školy na gymnázium obtížný? Ano, Ne, Nevím.“. Příkladem otázky s odpovědi ano, ne, nevím a rozšířením odpovědi o vlastní myšlenku či názor pro učitele bylo: „Poznáte intelektově nadaného žáka? Ano, Ne, Nevím. Pokud Ano podle čeho?“ a jediná otevřená otázka byla zaměřena na stresory týkající se bezprostředně konkrétních předmětů, kdy studenti odpovídali na otázku: „Který předmět je pro vás nejvíce stresující?“ a mohli jmenovat tři předměty od nejvíce stresujícího po nejméně stresující. Vzhledem k tomu, že tuto otázku mohli studenti pojmout různě (stres vychází z nesympatií k učiteli, nudnosti předmětu, z toho, že předmět danému studentovi nejde, ze špatných výkonů v tomto předmětu, nevyhovujících vyučujících metod učitele), rozhodla jsem se touto otázkou nezabývat podrobněji. Z celkem dvanácti položených otázek jsem se po vyhodnocení zabývala podrobněji pouze vybranými otázkami na základě preferencí (viz kap. 7. 2. 5).

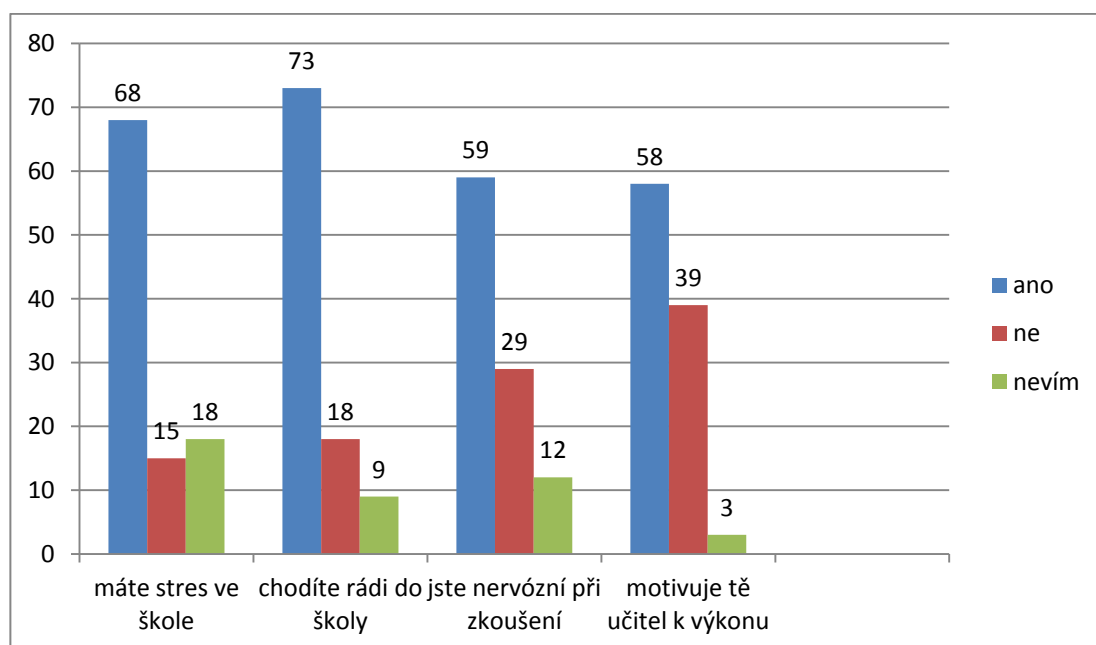
V dotazníku pro učitele jsem se kromě stresu zaměřila především na subjektivní pocity z práce s adolescenty, subjektivní názor na identifikaci intelektově nadaných ve školním kontextu a na schopnost a možnosti motivace adolescentů ve škole. Otázky pro učitele byly uzavřené s volbou odpovědi Ano, Ne, popřípadě Nevím nebo polootevřené se stejnou volbou odpovědi a možností svou odpověď okomentovat a jedna otázka byla otevřená, kdy se mohl učitel vlastními slovy vyjádřit. Jako příklad uzavřené otázky dotazníku pro učitele uvádím: „Stalo se Vám, že jste viděli, že je někdo intelektově nadaný, ale neměl o předmět/učivo zájem? Ano/Ne.“, pro příklad otázky s možností rozvinutí své odpovědi vlastními slovy je možné uvést například tuto: Znamená pro vás dobrý, vynikající výkon to, že je žák intelektově nadaný? Ano/Ne...Proč?“ a otevřená otázka zněla následovně: „Co je

podle vás nejdůležitější při práci s adolescenty?“ Po vyhodnocení dotazníku jsem se rozhodla více zabývat pouze vybranými otázkami z dotazníku, jejichž výsledky jsou podrobněji popsány níže (viz. Kap. 7. 2. 5)

### 7.2.5 Výsledky

Pozornost je věnována výsledkům orientačního šetření na dvou brněnských gymnáziích, v konkrétních třídách, kde bylo provedeno i výzkumné šetření studie dvou výzkumných souborů, tedy studentů prim a kvint (Graf č. 2, 3, 4, 5) a jeden výsledkový graf je věnován odpovědím vyučujících těchto gymnázií (Graf č. 6).

**Graf 2** Výsledky vybraných otázek dotazníku pro studenty



Ve výše uvedeném grafickém zpracování vybraných otázek dotazníku pro studenty zaměřených na zkoumanou problematiku je možné sledovat výsledky týkající se stresu ve škole, docházky, nervozity a motivace. Uvedené údaje v procentuální podobě nám naznačují v první části grafu, že studenti subjektivně zažívají stres ve škole, protože kladně odpovědělo celých 68%. Stres ve škole popřelo 15% a zbývajících 18% nevědělo, zda ve škole pociťují či nepociťují stres. Tímto se pouze definitivně potvrdila hypotéza H1 Pilotní studie.

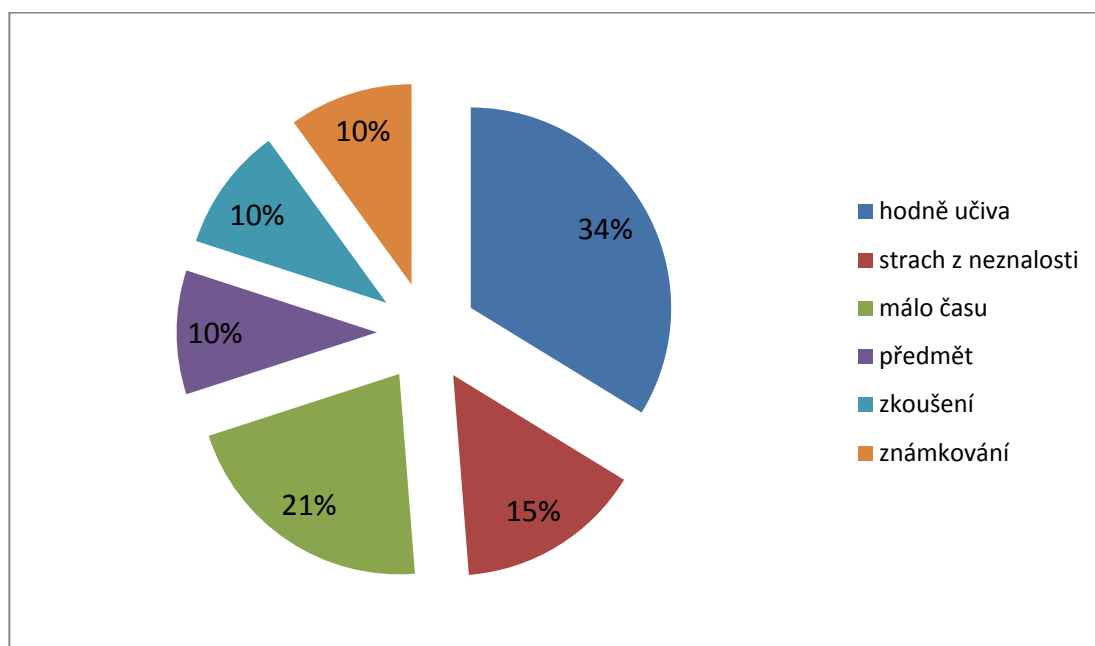
Do školy chodí rádo 73% dospívajících, ale většinou ne kvůli škole, předmětům či učitelům, nýbrž kvůli spolužákům. Pouze 23% z těch, kteří chodí rádi

do školy, uvedly jako důvod nějaký konkrétní předmět, který je baví, učitele nebo touhu získat nové informace v oblasti, která je zajímavá. Čímž byla hypotéza H1 **potvrzena**.

Předmětem dalšího zkoumání byla nervozita jedince v hodině, z čehož jsem zjistila, že 59% přiznalo výskyt nervozity při zkoušení, 29% není a 12% neví, zda je nervózní při zkoušení. Při doplnění této otázky bylo zajímavé zjištění, že většina dotázaných studentů je nervóznější při písemném zkoušení z důvodu, že nemohou problematiku okomentovat, ale musí podat přesné informace, přesnou odpověď, popřípadě zatrhnout v testu jedinou správnou odpověď a nehraje zde roli sociální faktor. Na druhou stranu stejně tak jsou pozitivně odpověděvší nervózní z ústního zkoušení právě z důvodu vlivu sociálního faktoru, nervozity z učitele, důležitosti rychlé reakce na otázku více nervózní než při písemném zkoušení, kdy si mohou svou odpověď dokonaleji promyslet a mají více času na rozhodování. Na základě těchto výsledků byla tedy hypotéza H2 také **potvrzena**.

Zjištění nejčastějších stresorů byla vymezena jedna část dotazníku pro studenty, kdy jsem se věnovala otázce stresorů, které přímo souvisí se školním prostředím a stresorům, které souvisí se sociálním prostředím jedince nejen ve škole, ale i mimo ni. Toto rozdělení mi připadalo důležité i z toho důvodu, že adolescenti vnímají studijní stresory více kontrolovatelné nežli interpersonální, což se také uplatňuje při zvládání školní zátěže, kdy podle typu stresorů zvládají jedinci situaci zaměřením na problém, studijní stresory, nebo zaměřením na emoce, interpersonální stresory (Coleman, Hendry, cit. dle Macek, 2009).

**Graf 3 Výsledky dotazníku pro studenty: „Co tě nejvíce stresuje ve škole?“**



Výsledky ukazují, že nejvíce stresující je pro studenty hodně učiva (tuto odpověď uvedlo 34% dotázaných studentů), což přímo souvisí s domněnkou studentů, že mají málo času. Tuto odpověď často zdůvodňovali velkým množstvím úkolů, často na další školní den, velkým množstvím písemek v jeden den a dalšími nutnými přípravami ve více předmětech na stejný školní den.

S tímto přímo souvisí stresor uvedený u 21% dotázaných, „málo času“, který studenti odůvodňovali nedostatkem času na přípravu na jednotlivé školní dny a v jednotlivých předmětech. Neustálá příprava do více hodin, často i velké množství učiva nebo příprava do dvou jazykových předmětů zároveň je podle názoru studentů náročná. Dle studentů si každý vyučující myslí, že ten „jejich“ předmět je nejdůležitější, dává mnoho úkolů, často neposkytne příliš času, zkouší například v každé hodině nebo zadává často písemky či testy, čímž se hypotéza **H3 nepotvrdila**, protože nejčastěji byl uváděn jako stresor velké množství učiva. Další stresovou situací, jejímž důvodem je nedostatek času na přípravu, je podle dotázaných studentů větší množství písemek či ústního zkoušení v jeden den.

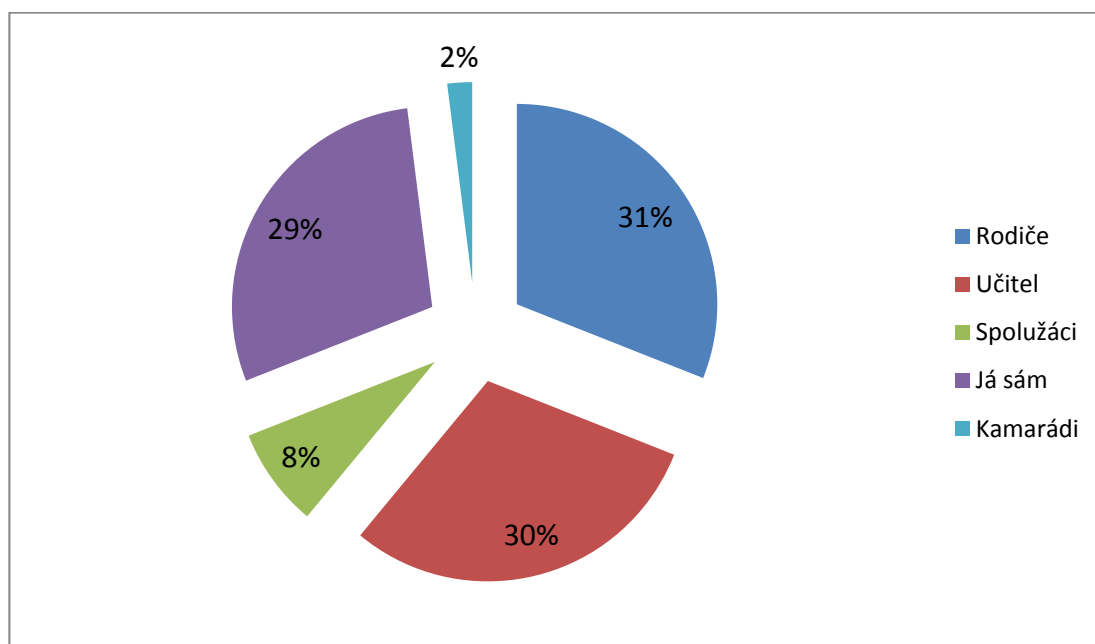
Pro 15% dotázaných je velmi stresující strach z neznalosti, většinou se bojí toho, že se učitel zeptá na něco, co právě neví nebo je překvapí otázkou, na jejíž odpověď si nevzpomenou nebo zapomenou v nervozitě učivo, které například ještě

před hodinou uměli. Platí to také v případě, že se jedinec naučil například patnáct otázek z dvaceti a učitel se zeptal na otázku, kterou se neučil.

Dalšími stresory, které byly uváděny vždy u 10% dotázaných, byly testy, předmět a známkování, přičemž studenti uváděli, že jim nevyhovuje způsob, jakým jsou testy sestaveny, nepochopí zadání testu, neví, jak si učitel představuje vyřešení úkolu a podobně. Předmět uváděli studenti z důvodu nudnosti předmětu, špatných výkonů nebo antipatií či špatnými vztahy s učitelem. Známkování, jako stresor, se objevilo také u 10% dotázaných.

Dále jsem se zaměřila na stresory, které nevychází ze školního prostředí jako takového, ale ze sociálního školního a mimoškolního prostředí. Dle mého názoru bylo důležité oddělit od sebe tyto dvě oblasti stresorů vzhledem k tomu, že tyto stresory mají jiný charakter. V níže uvedeném grafickém zobrazení jsou uvedené stresory související se sociálním prostředím jedince ve školním i mimoškolním kontextu.

**Graf 4 Výsledky dotazníku pro studenty: „Jaké jsou nejčastější stresory?“**

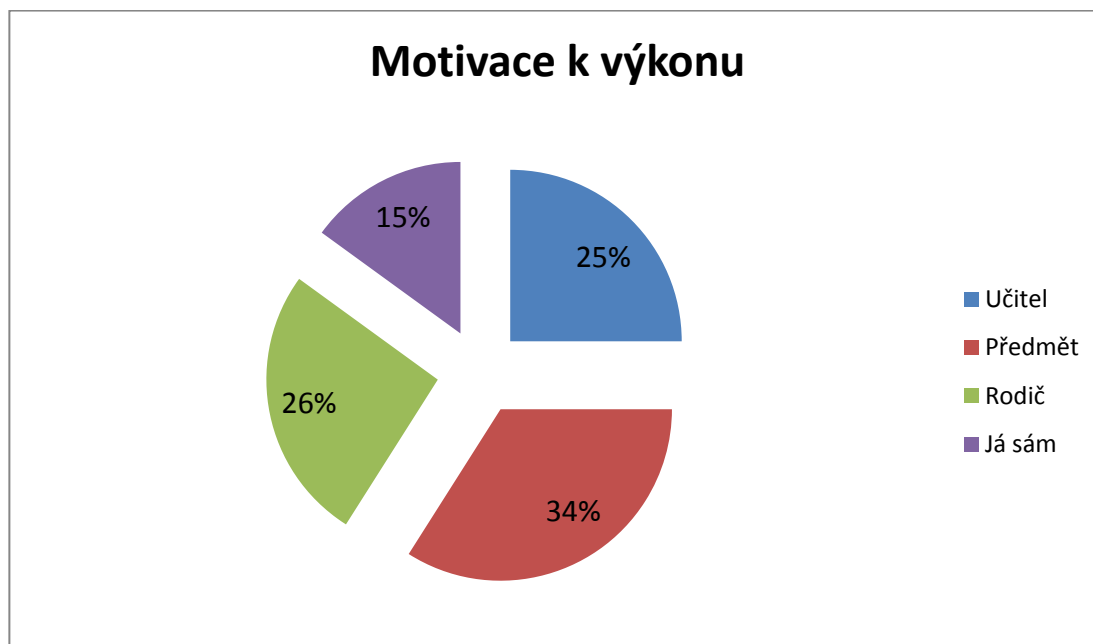


Ve výše uvedeném grafickém zpracování je možné sledovat míru výskytu sociálních stresorů u dotázaných studentů. Nejčastěji uváděným stresorem byly rodiče, u 31% dotázaných studentů, přičemž často odůvodňovali odpověď tím, že

rodiče chtějí vynikající výsledky nad rámec možností jedince, stresují je tresty, zakazováním a podobně, 30% uvedlo učitele a dodávali, že učitelé je stresují zejména narážkami v hodině, shazováním před spolužáky, nevhodným humorem a podobně. Významně se také objevilo, u 29% jako stresor já sám/sama, protože jedinec si uvědomuje svou budoucnost, chce dosáhnout dobrých výsledků, zejména kvintáni si uvědomovali blížící se maturitu a přijímací zkoušky na vysokou školu na rozdíl od primánů, kteří tento stresor neuváděli tak často. Pouze 8% uvedlo spolužáky a 2% kamarády.

Dále jsem se v dotazníku zaměřila na motivaci žáka v hodině, což dle mého názoru hraje jednu z nejvýznamnějších rolí ve školním výkonu a výsledcích jedince jak průměrného, tak i intelektově nadaného adolescenta. Zda jedince motivuje učitel k výkonu, či ne, je patrné z poslední části grafu. „Pouze“ 58% dospívajících je motivováno ze strany učitele, 39% učitel nemotivuje k výkonu a 3% se nevyjádřily vůbec. Na druhou stranu je výsledek relativně pozitivní, protože je známo, že adolescent odmítá autoritu, kterou učitel bezesporu je. Z hlediska tohoto pohledu je výsledek pozitivní a pravděpodobně z toho vyplývá, že konkrétní učitelé dokážou adolescenty motivovat. Musíme ovšem také přihlídnout ke skutečnosti, že někteří dotázaní mohli myslet jediného konkrétního učitele nebo pár učitelů a někteří mohli tuto otázkou pojmout všeobecně, z globálnějšího hlediska.

**Graf 5 Výsledky dotazníku pro studenty: „Kdo tě motivuje k výkonu ve škole?“**



Výše je zobrazeno grafické zpracování otázky motivace studenta. Vzhledem k tomu, že motivace studenta primy (11/12 let) je jistě rozdílná nežli u studenta vyššího ročníku, v tomto případě kvinty (15/16 let), je důležité se více věnovat odpovědím obou skupin. Studenti prim považují rodiče jako hlavního motivačního činitele (vzor v rodiči, tresty, domácí vězení...atd.) a učitele (sympatie, vzor) nebo předmět (zábavný, zajímavý), kdežto studenty kvint motivuje zejména snaha dosáhnout určitého cíle (budoucí maturita, přijímací zkoušky na VŠ, získat lukrativní zaměstnání a podobně), zalíbit se vrstevníkům (kamarádi, první lásky...atd.). Zde je možné sledovat, že starší studenti myslí hodně do budoucna a mladší jsou spíše ještě „svázáni“ autoritami.

Výsledky vyhodnoceného dotazníku pro učitele byly předmětem další části výzkumné studie. Níže jsou graficky zpracované výsledky dotazníku pro učitele dvou brněnských gymnázií, kde také probíhal výzkum. Jak již bylo výše uvedeno, bohužel spolupráce s učiteli byla v mnoha případech velmi napjatá a výzkumu se účastnilo malé množství učitelů, proto není vzorek reprezentativní a výsledky jsou spíše orientační, generalizovat se zcela jistě nedají, přesto si myslím, že je dobré uvést výsledky i takto malého výzkumného souboru.

Motivace žáka k výkonu je základním předpokladem výchovně vzdělávacího procesu. Motivovat dospívajícího jedince stejně tak jako práce s nimi je velmi

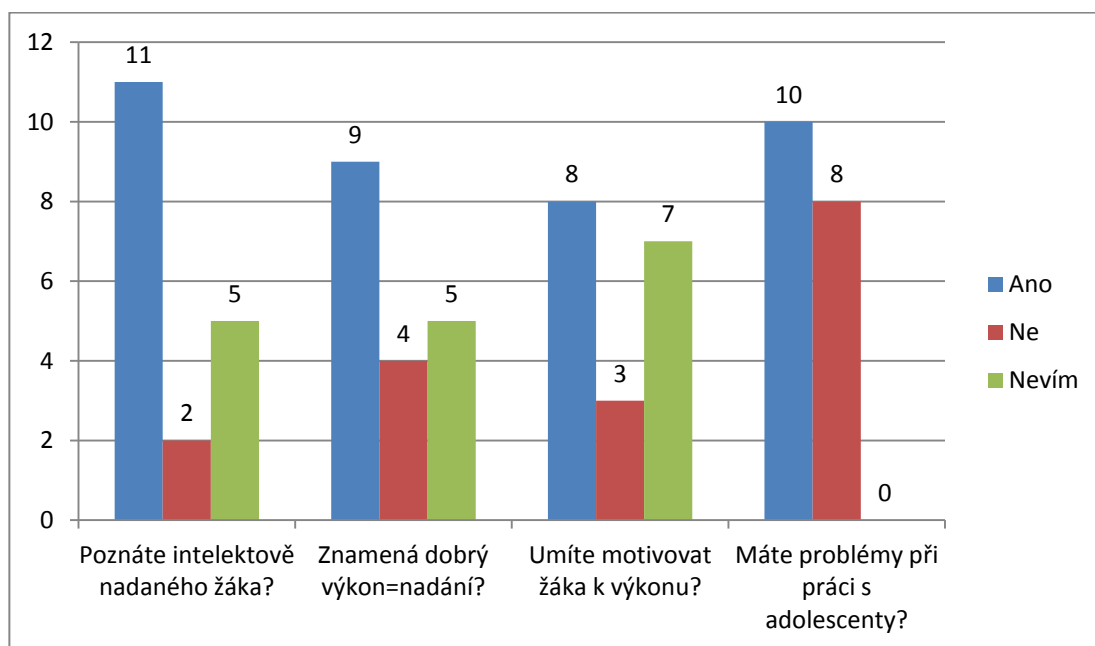


nesnadné, což potvrzují výsledky. Někteří vyučující mají v této otázce jasno, jak odpověděla například jedna z vyučující latiny a francouzštiny: „*Snažím se vcítit do kůže dospívajícího a hledám články v časopisech, které by je zajímaly, snažím se dělat hodiny zajímavé pro tuto věkovou skupinu, předkládám jim vzory, motivuji je cestováním, ukazuji obrázky, občas pustím kousek filmu. Práce s nimi je někdy velmi únavná.*“ V tomto případě se potvrzuje, že práce s dospívajícími není snadná, chce to dávku tolerance, porozumění, spoustu energie, ale také zdravou míru razance i přísnosti a nenechat se ovlivnit všeobecně přijatými předsudky o dospívajících. Konkrétní výsledky jsou uvedeny v grafu (viz. Graf č. 7), kde jsou výsledky hodnotově, vzhledem k malému výzkumnému souboru jsem považovala za vhodnější tento způsob zobrazení nežli procentuální. Osm dotázaných si myslí, že umí motivovat adolescenta, tři nikoliv a sedm si neví rady s motivací adolescentů ve škole. Tímto se hypotéza H4 **potvrdila**.

Z níže uvedených odpovědí vyplývá, že učitelé poznají intelektově nadaného žáky ve většině případů. Z grafiky není ale patrné, jakým způsobem dle učitelů identifikace probíhá. Někteří se domnívají, že jedinec projevující se kreativně, hledající nová řešení, může být nadaný, přestože nemá dobré výsledky ve škole. Mnozí ovšem spojují dobré výsledky ve škole s nadáním, což se objevilo u patnácti, z celkových osmnácti dotázaných učitelů, tedy zhruba u 83% dotázaných. Tímto se tedy hypotéza H5 **nepotvrdila**.

Většina učitelů sice odpověděla, že pozná intelektově nadaného žáka, ale více než polovina z nich uvedla nesprávný identifikační postup. Bohužel dvojí výjimečnost, či nadání s dyslexií, nadání podvýkonní, to jsou pojmy, které učitelům nic moc neříkají. Je logické, že člověk nezasvěcený do problematiky si spojuje výkon a výsledky ve škole s nadáním.

**Graf 6 Výsledky vybraných otázek dotazníku pro učitele**



Devět z dotázaných si myslí, že intelektové nadání lze rozpoznat na základě dobrého výkonu ve škole, pět tuto domněnku popírá a čtyři neví, zda školní výkon souvisí s intelektovým nadáním. Tímto se tedy hypotéza H6 **nepotvrzuje**.

Dále jsem se ptala na problémy při práci s adolescenty, kdy deset učitelů přiznalo problémy při práci s adolescenty a osm nevidí v práci s adolescenty problém.

Vzhledem k tomu, že identifikační proces intelektově nadaných probíhal v rámci výzkumné studie 2, vrátila jsem se na základě identifikačního procesu k výsledkům této studie a rozhodla jsem se porovnat výsledky mezi intelektově nadanými a průměrnými žáky.

**Tabulka 7 Srovnání výsledků v otázce stresorů**

Stresory	Učitel	Rodiče	Spolužáci	Já sám	Kamarádi	N=
Nadání	28%	32%	6%	33%	1%	118
Průměrní	35%	29%	15%	26%	6%	96

**Tabulka 8 Srovnání výsledků stresorů**

Stresory	Hodně učiva	Strach z neznalosti	Málo času	Předmět	Zkoušení	Známkování	N=
Nadaní	13%	34%	20%	12%	12%	9%	118
Průměrní	35%	6%	25%	8%	15%	11%	96

Ve výše uvedených tabulkách jsou uvedeny rozdíly v odpovědích jednotlivých skupin a celého výzkumného vzorku. Z těchto procentuálně vyjádřených výsledků je patrné na první pohled sledovat jisté rozdíly. Například intelektově nadaní adolescenti jsou nejvíce stresováni sebou samým, dále rodiči a potom učitelem, kdežto průměrní adolescenti uváděli nejčastěji učitele, rodiče a sebe sama v tomto pořadí. V dalších stresorech již není takový rozdíl. Co se týká stresorů spojených s výukou největší rozdíl je vidět v odpovědích „hodně učiva“ a „strach z neznalosti“, kdy pouze 13% intelektově nadaných, ale 34% průměrných označilo první stresor, ale 6% průměrných a 35% intelektově nadaných označilo druhý zmíněný stresor.

### 7.2.6 Závěry a diskuse

Výzkumná studie 1 byla zaměřena na celý výzkumný vzorek, kdy jsem neodlišovala intelektově nadané a průměrné žáky, vzhledem k tomu, že identifikace nadaných byla předmětem výzkumné studie 2. V rámci Výzkumné studie 1 jsem se dozvěděla cenné informace týkající se stresorů, které způsobují školní stres. Subjektivní pohled žáka na učitele jako motivačního či demotivačního činitele byla také velmi cenná informace, na základě které je možné stavět při volbě výukových strategií a celkového přístupu k intelektově nadaným adolescentům. Dotazník pro učitele, lépe řečeno, výsledky, mě velmi zklamaly, protože jsem si myslela, že dnes již učitelé myslí velmi inovativně na rozdíl od mých studijních let. Před dvaceti lety bych očekávala konzervativní přístup učitelů, mnozí z dotazovaných učitelů mají tento přístup stále silně zafixován a nejsou příliš ochotni otevřít se novým postupům, metodám a přejít na model přátelského vztahu mezi učitelem a žákem. Na obranu učitelů musím konstatovat, že většina z dotázaných učitelů se projevila jako moderně myslící, otevření a kreativní lidé, kteří jsou si vědomi důležitosti svého povolání

v globálním smyslu. Spolupráce s některými vyučujícími nebyla bohužel, jak již bylo řečeno, vždy zcela ideální.

Přestože identifikace intelektově nadaných byla předmětem výzkumné studie 2, rozhodla jsem se po identifikačním procesu nadaných zaměřit na klíčové otázky výzkumné studie 1, ke kterým jsem se vrátila v závěru výzkumné studie 1 a analyzovala je z hlediska rozdílů mezi intelektově nadanými a průměrnými jedinci, což bylo dle mého názoru velmi prospěšné pro další zkoumání stresorů u intelektově nadaných adolescentů. Výsledky srovnání těchto dvou skupin sice nejsou analyzovány a potvrzeny statistickou metodou, i tak je pokládám za významné a předpokládám, že by se otázka stresorů u intelektově nadaných adolescentů ve srovnání s jejich průměrnými vrstevníky mohla stát předmětem jiné studie. Výzkumná studie sice mohla být vzhledem k těmto okolnostem spojena v jednu, ale protože ve výzkumné studii 1 se jednalo pouze o orientační výzkum, do kterého byli zapojeni i učitelé a výzkum měl jiný charakter, rozhodla jsem se tyto dvě studie odlišit a prezentovat zvlášť přestože jsem se na konci výzkumné studie 2 vracela k výsledkům, abych srovnala intelektově nadané a průměrné v odpovědích na klíčové otázky.

### **7.3 Výzkumná studie 2**

Výzkumná studie 2 byla hlavním výzkumným šetřením celého výzkumu a byla zaměřena na zvládání školního stresu u intelektově nadaných adolescentů ve srovnání s jejich průměrnými vrstevníky v konkrétním školním prostředí a na korelace copingových strategií s výsledky IQ testu a osobnostními charakteristikami jedince. Výzkumná studie probíhala v letech 2010-2012, zejména na začátcích a koncích jednotlivých pololetí.

Nejprve bylo nutné hledat pro výzkum vhodný výzkumný vzorek, který by splňoval stanovená kritéria (homogenita, stejné podmínky pro celý výzkumný soubor...atd), což se později projevilo jako relativně velká překážka, protože spolupráce oslovených brněnských škol a učitelů byla v mnoha případech komplikovaná. První problém při realizaci Výzkumné studie 2, který bylo třeba řešit hned v úvodu výzkumu, bylo hledání vhodné, dostupné, pro českou populaci

standardizované metody, kterou je možné snadno a skupinově administrovat jako jeden z nástrojů identifikačního procesu intelektově nadaných ve školním kontextu konkrétního školního prostředí. Vzhledem k tomu, že identifikaci nadaných musí provádět psycholog, veškerá měření a používání psychologických nástrojů byla prováděna pod supervizi školitele, pedagogicko-psychologické poradny a podpořena konzultacemi s odborníky v oblasti identifikace nadaných (USA, Austrálie, Francie, Německo, ČR). Dále jsem pracovala s korelacemi osobnostních charakteristik zjištěných pětifaktorovým osobnostním dotazníkem Big five a dotazníkem zjišťujícím copingové strategie- strategie, které jedinec používá při zvládnání zátěže- SVF 78. Dále jsem zjišťovala, jaké jsou nejčastější stresory u intelektově nadaných adolescentů a jaký vliv má školní stres na výkon a motivaci jedince. Zdá se, že zkoumaných bodů je příliš, ale vše spolu souvisí, proto bylo nutné uchopit problematiku globálněji.

Výsledky výzkumné studie 2 byly představeny na konferencích INTED 2012 ve Valencii a ICEEPSY 2012 v Istanbulu.

### **7.3.1 Cíle výzkumné studie**

Způsob, jakým je student schopen zvládnout školní zátěž, se do značné míry odráží ve školní úspěšnosti jedince a jeho budoucí profesní úspěšnosti. Způsob zvládnání školní zátěže je uváděn jako součást oficiálního i skrytého kurikula školního vzdělávání a jako jeden z predikátorů úspěšné školní adaptace (Čáp, Mareš, 2007). Cílem výzkumné studie bylo zjistit, jaká jsou specifika zvládnání školního stresu u intelektově nadaných adolescentů ve srovnání s jejich průměrnými vrstevníky stejné věkové skupiny. Na základě tohoto vytyčeného cíle bylo třeba uvažovat o identifikaci intelektově nadaných, která je velmi komplikovanou záležitostí a často může být identifikační proces znesnadněn dalšími faktory například současně probíhajícím nadáním a handicapem (Portešová, 2009). Prvním cílem výzkumné studie bylo najít vhodnou, pro českou populaci standardizovanou, dostupnou metodu pro identifikaci nadaných, kterou je možné snadno a skupinově administrovat, abych se mohla pokusit zjistit, kteří studenti vybraných škol v konkrétních třídách jsou intelektově nadaní a kteří jsou průměrní.

Dále jsem se musela zamyslet nad samotnou a pro výzkum klíčovou problematikou zvládnání školní zátěže intelektově nadaných, přičemž jsem se zaměřila na copingové strategie, které intelektově nadaní adolescenti užívají při zvládnání školní zátěže ve srovnání s jejich průměrnými vrstevníky a dále jsem tuto otázku rozvíjela ve smyslu korelací s osobnostními charakteristikami jedince i z důvodu zásadního vlivu osobnostních charakteristik jedince na zvládnání zátěže a zároveň na nadání. Poté jsem se již mohla zaměřit na samotný výzkumný problém.

Cílem výzkumné studie bylo zjistit, **jaká jsou specifika zvládnání školní zátěže u intelektově nadaných adolescentů ve srovnání s jejich průměrnými vrstevníky.**

Díličními cíly bylo najít vhodné standardizované metody pro identifikaci intelektově nadaných ve školním kontextu a konkrétním školním prostředí pro zjištění kdo je a kdo není intelektově nadaný.

Dalším cílem bylo zkoumat adolescenty jako komplexní osobnosti na základě osobnostního testu z důvodu zásadního vlivu osobnostních charakteristik na nadání a na zvládnání zátěže.

Výzkumný problém zní: **„Jaká jsou specifika zvládnání školní zátěže u intelektově nadaných adolescentů ve srovnání s jejich průměrnými vrstevníky.“**

### **7.3.2 Výzkumné otázky a hypotézy**

Nejdůležitější otázkou v počátku výzkumu bylo, kdo je a kdo není intelektově nadaný, tedy identifikace intelektově nadaných studentů a rozdělení třídy na nadané a průměrné studenty, jak již bylo popsáno v rámci výzkumného problému a stanovení výzkumného cíle. Další otázku, kterou jsem si kladla, byla, jaká budou specifika zvládnání školní zátěže u intelektově nadaných a jakým způsobem budou korelovat zvládací strategie s osobnostními charakteristikami zkoumaného vzorku a s vybranou standardizovanou metodou pro identifikaci intelektově nadaných, IQ testem. Zásadní otázka, kterou jsem si kladla, se týkala rozdílu mezi zvládnáním školní zátěže u intelektově nadaných adolescentů a jejich průměrných vrstevníků, pokud tedy nějaké rozdíly mezi těmito skupinami existují. Dále mě zajímaly rozdíly

ve výsledcích jednotlivých testů ve srovnání obou pohlaví. Na základě těchto prvotních otázek byla stanovena výzkumná otázka:

**O1: „ Jaká jsou specifika ve zvládnání školní zátěže u intelektově nadaných adolescentů ve srovnání s jejich průměrnými vrstevníky? “**

O2: „ Jaký je vztah mezi copingovými strategiemi a osobnostními charakteristikami jedince?“

O3: „ Jaký je vztah mezi copingovými strategiemi a IQ testem?“

O4: „Jaký je vztah mezi osobnostními charakteristikami a IQ testem?“

Ve výzkumu zaměřeném na zvládnání stresu u nadaných uvádí Preuss a Dobow (2004), že nadaní jedinci řeší stresové situace zejména zaměřením se na problém a volí tedy strategie zaměřené na problém, což je typické i pro průměrné adolescenty. Dále zkoumali na základě teoretických východisek (Buescher, 1985), že nadaní jedinci jsou velmi netrpěliví a hledají co nejrychlejší a nejsnazší řešení problému a když se jim to nedaří, jsou z toho velmi nervózní. Snaží se tedy situaci kontrolovat. Na druhou stranu jsou více schopni si problém uvědomit do hloubky a přemýšlí nad důsledky daleko dopředu, proto se možná ve větší míře objevují při zvládnání stresu copingové strategie sociální opory (Preuss, Dubow, 2004). Podle výsledků Euronet Pilot study zvládají adolescenti stresové situace nejčastěji aktivním copingem a mají rádi situaci pod kontrolou, volí tedy strategii kontroly. Přesto bych předpokládala, že ve zvládnání školní zátěže budou intelektově nadaní adolescenti jevit rozdíly oproti svým průměrným vrstevníkům. Na základě výše uvedených výsledků výzkumných studií a teoretických východisek předpokládám vyvrácení nulové hypotézy H<sub>0</sub>, kterou jsem dále rozvinula na další hypotézy.

**H<sub>0</sub>: „Intelektově nadaní adolescenti zvládají školní zátěž stejně jako jejich průměrní vrstevníci.“**

K descriptioni daných teoretických konceptů a pro ověření nulové hypotézy jsem tuto teoretickou hypotézu dále převedla na dílčí pracovní hypotézy týkající se zejména rozdílů mezi volbou copingových strategií u intelektově nadaných a průměrných adolescentů podpořené výše uvedenými výzkumy (Euronet pilot study, Preuss, Dubow).

**H1: „Intelektově nadaní adolescenti se ve větší míře přiklání k sociální opoře než jejich průměrní vrstevníci.“**

**H2: „Intelektově nadaní adolescenti se přiklání ke strategii kontroly ve stejné míře jako jejich průměrní vrstevníci.“**

Další pracovní hypotézy byly zaměřeny na korelace konkrétních testů a subtestů jednotlivých užitých metod pro zkoumání zvládnání zátěže u intelektově nadaných adolescentů a jejich význam.

Předpokládám, že korelace mezi jednotlivými užitými metodami budou významné, zejména v oblastech již popsaných v jiných výzkumech zvládnání školní zátěže u adolescentů. Například výzkumy Fickové, Ruiselové (1999) nebo Seffge-Krenke, Beyerse (2005) ukazují, že adolescenti používají ke zvládnání zátěže nejčastěji aktivní copingové strategie, z čehož bych předpokládala, že se i intelektově nadaní adolescenti budou přiklánět k aktivnímu zvládnání školní zátěže. Pokud bych se měla zaměřit na genderové rozdíly ve zvládnání, potom bych předpokládala, že dívky budou hledat častěji sociální oporu a budou více emocionální, přičemž při těchto předpokladech vycházím i z výsledků výše zmíněného výzkumu Fickové, Ruiselové (2005). Na základě výše zmíněných důvodů jsem stanovila následující hypotézy (H3, H4):

**H3: „Intelektově nadaní adolescenti užívají ve větší míře aktivní copingové strategie nežli jiné copingové strategie.“**

**H4: „Bez ohledu na intelektové nadání využívají dívky ve větší míře sociální oporu nežli chlapci.“**

Korelace mezi Ravenovými standartními progresivními maticemi (SPM) a skutečným školským výkonem je celkově nižší než korelace s jinými inteligenčními testy, přičemž by ale mohla nastat korelace mezi SPM a pátým faktorem NEO- Big Five, intelektem, který Hřebíčková (2011) uvádí jako vysoce korelující s IQ testy. Domnívám se tedy, že korelace mezi těmito testy bude významná a stanovila jsem následující hypotézy (H5):

**H5: „Jedince s vyšším skóre v SPM bude vykazovat vyšší míru intelektu.“**



Výzkum zaměřený na korelaci jednotlivých dimenzí Big Five a copingových strategií prováděli David a Suls (1999), kteří ve shodě s transakční perspektivou prokázali, že dimenze neuroticismu korelovala s odvrácením pozornosti a sociální oporou. DeLongisová s Holtzmannovou (2005) zjistily, že neuroticismus souvisí s problémovými strategiemi jako únik nebo sebeobviňování. Co se týká extroverze, dle výše uvedených výzkumů koreluje tato dimenze aktivními způsoby řešení problému. Na základě těchto výzkumných šetření jsem stanovila následující hypotézy (H6, H7):

**H6: „Vyšší míra neuroticismu u intelektově nadaných adolescentů souvisí s vyšší potřebou sociální opory stejně jako u průměrných vrstevníků.“**

**H7: „Vyšší míra extroverze u intelektově nadaných adolescentů souvisí se strategií kontroly situace stejně jako u jejich průměrných vrstevníků.“**

### **7.3.3 Použité metody**

Pro realizaci výzkumné studie byly po studiu literatury, zvážení možností, vhodnosti a zejména dostupnosti metod použity tři standardizované psychologické nástroje. Pro identifikaci nadaných byl použit jako jeden z nástrojů Ravenovy standartní progresivní matice (dále probíhala identifikace pomocí rozhovorů s vyučujícími a na základě analýzy školních výsledků), pro zjištění osobnostních charakteristik Neo pětifaktorový inventář Big Five a pro zjištění copingových strategií dotazník SVF 78. Všechny metody použité při výzkumu jsou podrobněji popsány níže.

#### **7.3.3.1 Ravenovy Standartní progresivní matice**

Pro orientační identifikaci nadaných byly kromě metody rozhovoru použity standartní progresivní matice (SPM) autorů J.C. Raven, J.H.Court, J. Raven, které byly z angličtiny přeloženy slovenskými autory v roce 1991 a standardizovány pro českou a slovenskou populaci a staly se velmi často používanými testy pro zjištění IQ (Raven, 1991). Standartní progresivní matice mají pět setů (A, B, C, D, E) a

testují schopnost jedince pochopit jednotlivé obrazce, které nemají specifický význam. Cílem tohoto testu je zjistit, do jaké míry je jedinec schopen pochopit vztahy mezi obrazci, uvědomit si podstatu obrazce a přitom si pro sebe vyvinout v průběhu testu nějaký systém pro správné řešení jednotlivých úloh. Test má celkem šedesát položek rozdělených do pěti setů po dvanácti úkolech. Na začátku jsou obrazce velmi jednoduché, až triviální, položky, které potom následují, jsou čím dál tím těžší. SPM byly sestaveny tak, aby pokryly nejširší možný rozsah mentálních schopností jedince a byly použitelné pro lidi různého věku, povolání, národnosti a tělesného stavu (Limbeková, 1991). Korelace testu s výsledky v testech výkonnosti nebo skutečným školním výkonem jsou všeobecně nižší než korelace s jinými intelektovými testy. Variabilita korelací jednotlivých testů měřících IQ a SPM je vysoká, např. téměř zanedbatelná (Keen, Prothro, 1955, in Limbeková, 1991) nebo velmi vysoká (Irvine, 1966, in Limbeková, 1991). Na základě studií validity testů bylo zjištěno, že souběžná validita SPM se mění s věkem, pravděpodobně i s pohlavím a homogenitou zkoumaného vzorku, s metodou hodnotících kritérií, ke kterým se test vztahuje, s reliabilitou testu a kritérii kontextu (Raven, 2001). Obsahová validita SPM měřená vnitřní konzistencí testu se výrazně liší, pokud jsou zohledněny různé položky testu (Keir, 1949, Hornowski, 1951, in Raven, 2001). Interpretace SPM je nejspokojivější v momentě, kdy se celkové skóre probanda posuzuje v podmínkách procentuální frekvence. Pro praktické účely je vhodné srovnat skóre s průměrným skóre populace stejného věku, proto jsem při vyhodnocení testu vycházela z hypoteticky pravých norem SPM a procentuálních norem SPM.

IQ test ovšem nebyl jedinou metodou pro zjištění intelektově nadaných studentů. Dále byl realizován s vyučujícími rozhovor týkající se nadání, kreativity, originality, aktivity, samostatnosti, zájmu o školu a osobnosti studentů, kteří se účastnili výzkumu, dále byl veden rozhovor na téma klima třídy, školní prostředí. Učitelé se vyjadřovali k jednotlivým studentům dané třídy. Samozřejmě fakt, že se tyto studenti dostali na základě přijímací zkoušky na výběrové gymnázium, je již známkou jistého nadání nebo také velké pracovitosti jedince. Výsledky ve škole mají také jistý význam, ale pro mou práci hrála větší roli tvořivost žáka, kreativní myšlení, hledání nových řešení úkolu a podobně. Proto hrál rozhovor s učitelem významnou roli pro identifikaci intelektově nadaných, kteří měli v testu hraniční výsledky.

### 7.3.3.2 Test SVF 78

Pro zjištění strategií zvládání školního stresu jsem použila dotazník SVF 78 jehož autory jsou W. Janke, G. Erdmannová (2002), jež pro českou populaci upravil a přeložil Švancara (2003). Dotazník SVF 78 je vícedimenzionální sebezpozorovací inventář zachycující individuální tendence pro nasazení různých způsobů reagování na stres v zátěžových situacích (Švancara, 2003, s. 10) a je zkrácenou verzí původního dotazníku SVF 120. Dotazník SVF umožňuje zachytit variabilitu způsobů, jakými se jedinec vypořádá se stresovou situací a jak jí je schopen zvládnout. Pojmoslovím k tomuto testu významně přispěli autoři Bratská (2001), Ficková (1993), Mareš (2001). Test vychází z Lazarusova přístupu ke stresu, který je vhodný jak pro teoretickou analýzu zátěží, tak i pro diagnostickou praxi.

**Tabulka 9 Popis subtestů SVF 78 (Švancara, 2003, s. 10)**

Číslo subtestu	Název subtestu	Charakteristika
1	Podhodnocení	Ve srovnání s ostatními si přisuzovat menší míru stresu
2	Odmítání viny	Zdůraznit, že nejde o vlastní zodpovědnost
3	Odklon	Odklon od zátěžových situací, případně příklon k situacím inkompatibilním se stresem
4	Náhradní uspokojení	Obrátit se k pozitivním situacím
5	Kontrola situace	Analyzovat situaci, plánovat a uskutečnit jednání za účelem kontroly řešení problému
6	Pozitivní sebeinstrukce	Zajistit nebo udržet kontrolu vlastních reakcí
7	Potřeba sociální opory	Přisuzovat sobě kompetenci a schopnost kontroly
8	Vyhýbání se	Přání zajistit si pohovor, sociální oporu, pomoc
9	Úniková tendence	Předsevzetí zamezit zátěžím nebo se jim vyhnout
10	Perseverace	Tendence (rezignační) vyváznout ze zátěžové situace
11	Rezignace	Nedokázat se myšlenkově odpoutat, dlouho přemítat
12	Sebeobviňování	Vzdávat se pocitem bezmocnosti a beznaděje
13		Připisovat zátěže vlastnímu chybnému jednání

Správná interpretace jednotlivých subtestů je velmi důležitá, proto ji není možné opomenout. Pozitivní strategie obsahují tři dílčí oblasti a celkem devět subtestů. Strategie přehodnocení a devalvace je charakteristická snahou přehodnotit vzniklou situaci, závažnost stresoru nebo stresovou reakci, přičemž podhodnocení zachycuje tendenci podhodnocovat vlastní reakce ve srovnání s jinými osobami. Odmítání viny vyjadřuje

K testovému kompletu SVF 78 patří dotazník, příručka, vyhodnocovací list a testový profil. SVF 78 obsahuje celkem třináct subtestů, které vymezují dva základní způsoby zvládání stresové situace- pozitivní a negativní. Jednotlivými subtesty jsou podhodnocení, odmítání viny, odklon, náhradní uspokojení, kontrola situace, kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce, potřeba sociální opory, vyhýbání se, úniková tendence, perseverace, rezignace a sebeobviňování. Test je možné použít i pro skupinovou administraci, což bylo velmi vhodné pro účely výzkumu ve škole. Pro vyplnění testu potřebuje proband obvykle 15 minut. Test se osvědčil pro srovnání skupin, které jsou vystaveny různým formám zátěže. V behaviorální terapii může být profil SVF podkladem pro cílený trénink zvládání zátěžových situací (Švancara, 2003).

### **7.3.3.3 NEO pětifaktorový osobnostní inventář**

Další metodou byl NEO, pětifaktorový osobnostní inventář, jehož autory jsou P.T.Costa a R. R. McCrae (1992). Vymezením jednotlivých faktorů pětifaktorového dotazníku se zabýval Goldberg, který chtěl zdůraznit, že pět dimenzí popisuje osobnost na nejvyšší úrovni abstrakce a každá dimenze obsahuje množství dalších specifických charakteristik (Goldberg, 1993, in Hřebíčková, 2007). Česká taxonomie vznikla díky projektu v letech 1992-1995 v Psychologickém ústavu AV ČR v Brně a průběh i výsledky výzkumu byly zveřejněny v časopise Československá psychologie (Hřebíčková, 1993; Hřebíčková, Čermák, Osecká, 1994; Hřebíčková, Ostendorf, 1995, 1996; Hřebíčková 1999, 2007) a v monografiích (Hřebíčková, 1995;1997). Cílem české taxonomie bylo sestavit dle zahraniční verze adekvátní slovní zásobu sestávající ze čtyř slovních druhů: adjektiva (líný), atributivní substantiva (lenost),

typová substantiva (lenoch) a verba (líný). Charakteristika pětifaktorového modelu je popsána v přehledné tabulce níže:

**Tabulka 10 Přehled charakteristik obsažených v neo-pětifaktorovém inventáři (Hřebíčková, 1997, s. 11)**

Jedinec skórující vysoko	Charakteristika pětifaktorového modelu	Jedinec skórující nízko
Zvídavý Originální Tvořivý Přizpůsobivý Inteligentní Kultivovaný	O Otevřenost Intelekt	Konvenční Pragmatický Realistický Nepřizpůsobivý Neinteligentní Nevzdělaný
Spolehlivý Pracovitý Přesný Svědomitý Zodpovědný Pečlivý	C Svědomitost	Bezcílný Nedbalý Líný Nesvědomitý Chaotický Nevytrvalý
Společenský Aktivní Upovídaný Družný Průbojný Smělý	E Extroverze	Uzavřený Málomluvný Plachý Nesmělý Samotářský Tichý
Dobrosrdečný Laskavý Snášenlivý Skromný Smířlivý	A Přívětivost	Panovačný Útočný Pomstychtivý Bezcitný Despotický Konfliktní
Napjatý Neklidný Labilní Nejistý Vznětlivý Popudlivý	N Neuroticismus Emocionální (ne)stabilita	Klidný Uvolněný Vyrovnaný Stabilní Sebejistý Nezdolný

Pětifaktorový osobnostní inventář obsahuje, jak již bylo popsáno v tabulce výše, pět osobnostních charakteristik, jejichž podrobnějšímu popisu se věnuji níže.

Cílem dimenze Neuroticismus (N) je zjistit, jaké existují rozdíly v emocionální labilitě stabilitě jedince a jakým způsobem jedinec prožívá negativní emoce jako strach, rozpaky a podobně. Costa a McCrea chápou emocionální nestabilitu jako obtížné vyrovnání se s běžnými denními situacemi. Psychická vyrovnanost lidí, kteří dosahují vysokého skóru Neuroticismu, jsou psychicky narušitelní a psychicky

nestabilní, jsou častěji nervózní, úzkostní, smutní, nejistí, rozpačití, často se něčeho obávají a hůře zvládají stresové situace. (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

Škála Extraverze (E) zahrnuje velkou škálu odlišností v osobnostních charakteristikách, proto je součástí mnoha metod zkoumajících osobnost. Jedinci skórující vysoko, jsou společenšší, aktivní, sebejistí, číší z nich energie, veselost a optimismus. Oproti tomu introverta není tak jednoduché charakterizovat, u introverta lze spíše říci, že nejsou přítomny znaky extroverze.

Otevřenost vůči zkušenosti (O) je další popisovanou dimenzí pětifaktorového inventáře, která zaznamenává vnímavost, zaujetí, schopnost a způsob přijímání nových informací, způsoby myšlení a chování jedince a jeho emoce i postoje. Lidé, kteří skórují vysoko v této dimenzi, mají živou a bohatou představivost, typická je pro ně vnímavost vůči negativním a pozitivním pocitům, upřednostňování rozmanitosti a nekonvenčních hodnot, zvědavost, kritický úsudek a nezávislost, přičemž tyto jedinci popisují sebe sama jako intelektově založené vědychtivé fanoušky umění, kteří mají velkou fantazii a touhu experimentovat. Empiricky bylo dokázáno, že otevřenost vůči zkušenosti koreluje s dosaženým vzděláním a inteligencí naměřenou v IQ testech (Ostendorf, Angleitner, 200, in Hřebíčková, Urbánek, 2001), což ale neplatí univerzálně, protože jedinec skórující vysoko může mít nižší IQ a jedinec s vysokým IQ může skórovat nízko. Dosažené nižší skóre potom poukazuje na konvenční chování, konzervatismus a tlumené emoční reakce jedince.

Svědomitost (P) je popisována jako škála sebekontroly při aktivním procesu plánování, organizování a uskutečnění daných úkolů. Pro člověka dosahujícího vysokého skóre je charakteristická cílevědomost, ctižádost, vytrvalost, pevná vůle, spolehlivost, disciplinovanost, přesnost a pořádnost, přičemž příliš vysoké skóre vykazuje přehnanou pořádkumilovnost, workoholismus a pedantismus. Nízké skóre je potom spojeno s nedbalostí, nestálostí v procesu plnění daných úkolů a lhostejností.

Dimenze Přívětivost (P) je zaměřena zejména na jeden z aspektů lidského chování, altruismus. Jedinci skórující vysoko mají velké pochopení pro druhé, dokážou se vcítit do situace druhého člověka, prožívat ji s ním a pomáhat při řešení této situace, dávají přednost kooperaci, skupinové práci a jsou velmi důvěřiví. Nízké

skóre signalizuje egocentrismus, skepsi vůči názorům druhých lidí, soutěživost a nepřátelskost.

Pro představu uvádím průměrné skóry české populace provedené za účelem standardizace pětifaktorového osobnostního inventáře, kdy jsou v tabulce níže (viz. Tabulce č. 3) uvedeny průměrné skóry celého výzkumného souboru a průměrné skóry u mužů a žen.

**Tabulka 11 Průměrné skóry českého standardizačního souboru v rámci škál NEO-FFI (Hřebíčková, Urbánek, 2001)**

	Průměr skóru	Muži	Ženy
Neuroticismus	22,42	20,83	23,39
Extraverze	31,89	30,92	32,48
Otevřenost	27,68	26,11	28,63
Přívětivost	30,03	28,14	31,18
Svědomitost	28,67	27,29	29,50

Pětifaktorový dotazník obsahuje inventář, příručku, skórovací šablonu. Test obsahuje celkem šedesát výpovědí, kterými by korespondent charakterizoval sám sebe. Příkladem výpovědi je: „ Je zbytečné, aby člověk naslouchal rozdílným názorům, protože si z nich stejně nedovede žádný vybrat.“ nebo „ Raději bych s ostatními spolupracoval, než soupeřil.“ Jednotlivé výpovědi označí korespondent křížkem podle toho, do jaké míry ho tato výpověď vystihuje: Vůbec nevystihuje, spíše nevystihuje, neutrální, spíše vystihuje, úplně vystihuje.

#### **7.3.4 Výzkumný vzorek**

Při výběru výzkumného souboru jsem si stanovila jako hlavní cíl najít dostatečně reprezentativní vzorek, homogenní skupinu, která by měla stejné školní podmínky. Oslovila jsem celkem pět humanitně zaměřených gymnázií v Brně, z nichž pouze dvě gymnázia přislíbila účast ve výzkumné studii. Pro výběr výzkumného vzorku byl zvolen skupinový výběr-dvou brněnských gymnázií, cílený

na věkovou skupinu 11/12 let, tedy studentů prim osmiletých studijních programů a studentů ve věku 15/16 let, tedy jedinců studujících v prvním ročníku čtyřletého studijního programu nebo pátého ročního osmiletého studijního programu. Výzkumná studie byla prováděna na dvou výzkumných vzorcích rozdělených dle věkových skupin. Z důvodů finanční a časové náročnosti byla pro výzkum zvolena pouze brněnská gymnázia a z původních pěti oslovených výběrových, humanitně zaměřených gymnázií, se výzkumu účastnily pouze dvě gymnázia, Klasické španělské gymnázium (GYBY) a Biskupské gymnázium (BIGY). Celkový vzorek tvořili všichni studenti tříd, kteří byli později na základě identifikace anonymně rozděleni na dvě skupiny: nadaní a průměrní a pomocí korelační studie byly zjišťovány vztahy mezi těmito skupinami. Velikost vzorku byla 214 korespondentů, z nich 118 studentů prim a 96 studentů kvint. Z celkového počtu studentů ve třídě se jich 11 z důvodu absence při testech neúčastnilo některého z testů. Ve výzkumném souboru studentů bylo celkem 141 dívek a 73 chlapců, z toho 73 dívek a 45 chlapců studujících v prvním ročníku gymnázia a 68 dívek a 28 chlapců, studentů kvinty.

### 7.3.5 Výsledky

Výsledky empirické studie byly analyzovány s použitím softwaru statistica 10 MR, přičemž jsem v rámci statistických metod pracovala s t-testem, korelacemi, korelačními koeficienty a popisnými charakteristikami. Výsledky, na jejichž základě byl výzkumný soubor rozdělen na intelektově nadané a průměrné studenty, byly interpretovány na základě analýzy osobních rozhovorů s učiteli a dle výsledků IQ testu, Ravenových SPM.

Na základě IQ testu a rozhovoru s vyučujícími, kteří přichází do styku se zkoumaným souborem minimálně třikrát týdně, byly na výzkumu se podílející třídy rozděleny na nadané a průměrné. Jak bylo v teoretické části zmíněno, IQ test není pro identifikaci rozhodující, ale pouze orientační, pomocnou metodou. Studenti dosahující v testu 130 a výše bodů, byli automaticky zařazeni do skupiny nadaných a dále byli mezi nadané zařazeni ti, kteří dosahovali sice nižšího IQ, ale vyučující je označil jako šikovné, kreativní a studenty, které označili „že by na to měli“, ale nechce se jim nebo během zkoušení vykazují evidentně nižší výkon než během klasické hodiny. Byli i případy, kdy student dle učitele znalosti má, před zkoušením problematiku umí objasnit, ale v testu nebo během zkoušení tyto znalosti nepotvrdí.



Vzhledem k tomu, že identifikační proces hrál ve výzkumu důležitou roli a již bylo několikrát zmíněno, tento proces není snadný, uvádím níže jako názorný příklad dvě tabulky dvou náhodně vybraných tříd. Proces identifikace je u těchto tříd popsán podrobněji z důvodu přesné představy, jak tento proces probíhal. Po zařazení jedinců s IQ vyšším jak 130, byli po rozhovoru s učiteli vybráni další, dosahující nižšího skóre, ale vykazující známky nadání. Mezi těmito studenty byli dva chlapci s naměřeným IQ 126,122,123 a dívky se 126 a 123 dosaženými body. V příloze s výsledky testu SPM na příkladu jedné třídy, primy, (viz příloha 11.11) je možné sledovat rozdělení třídy na nadané a průměrné žáky, kdy nadání jsou v uvedené příkladové tabulce označeni červeně. První číslo v tabulce označuje identifikaci osoby, kterou jsme prováděli při prvním dotazníku, kdy každý dotazník byl označen číslem a toto přiřazené číslo si každý student musel pamatovat do konání dalšího testu. Ve druhém sloupci je zaznamenán věk jedince, dále pohlaví, kdy 0 znamená dívka a 1 chlapec, číslo čtvrtého sloupce znamená, kolik času jedinec potřeboval pro vykonání testu a dále jsou již zobrazeny výsledky jednotlivých subtestů (celkem 5). Předposlední sloupec označuje celkový počet bodů dosažených v testu, hrubý skór a poslední sloupec obsahuje číslo označující přepočítanou hodnotu IQ dle norem IQ testu Ravenových standardních progresivních matic.

Dále je zajímavé sledovat vývoj výkonu během jednotlivých subtestů a časovou náročnost jedince na vykonání testu. Někteří studenti mají evidentně problém s pozorností nebo poslední subtesty byly již příliš těžké. Například student 15 měl výborné výsledky v prvních čtyřech subtestech a v posledním subtestu měl nejhorší výsledky ze všech zkoumaných studentů, čemuž také trochu napovídá čas strávený psaním testu, tedy 24 minut, což bylo spíše rychlejší vyplnění testu.

V příkladu výsledku Ravenových Standardních progresivních matic, jejichž výsledky na příkladu jedné třídy, kvinty, jsou uvedeny v příloze (viz příloha 11.12), je možné sledovat červeně označené jedince identifikované jako nadané na základě stejného postupu jako u první příkladové třídy. Podíváme-li se na výsledky pozorněji, zjistíme, že celkové skóre vyššího ročníku je nižší než u mladších studentů primy. Studenti, kteří se neúčastnili některého z testů, jsou v jednotlivých výsledkových tabulkách včetně výsledků označeni číslem 99. V tomto konkrétním případě se IQ testu neúčastnily čtyři jedinci, z celkového počtu zkoumaného souboru to bylo 11 studentů.

Po identifikačním procesu bylo selektováno celkem 49 intelektově nadaných studentů prim ze 118 zúčastněných tohoto procesu a z 96 studentů kvint jich bylo identifikováno celkem 26 jako intelektově nadaných a z celého výzkumného souboru, který čítal 214 jedinců, bylo tedy 75 identifikováno jako intelektově nadaných. Pokud bychom měli tato data převést do procentuální podoby, potom bylo z celého výzkumného souboru 35,1% intelektově nadaných, z čehož 65,3% byly studenti primy a 34,7% studenti kvinty. Z výzkumného souboru prim bylo 41,5 % intelektově nadaných a z výzkumného souboru kvint bylo 27,1% intelektově nadaných. Z výše uvedených výsledků je tedy patrné, že celkové skóre IQ jakožto i výběr intelektově nadaných byl vyšší u mladších studentů. Na základě těchto výsledků bychom mohli spekulovat nad otázkou vlivu věku na výkon v IQ testu a identifikaci ze strany učitele. Dle mého názoru je ve výzkumném souboru starších studentů kvint více nadaných, nežli bylo skutečně identifikováno. Toto jsou ale nepodložené domněnky, které by bylo třeba výzkumně dořešit. Na základě statistické analýzy dat jsem zjistila, že průměrné IQ studentů prim bylo 118, 5593 a u studentů kvint 112, 25, dále jsem spočítala průměrné IQ u intelektově nadaných studentů prim, které bylo o 7,8823 bodů vyšší než u intelektově nadaných studentů kvint.

**Tabulka 12 Výsledky SPM**

	N=	Průměrný věk	Průměrné IQ	Směrodatná odchylka IQ
Prima	118	11, 59	118, 55	14,33
Kvinta	96	15, 68	112, 25	9,50
Intelektově nadaní-prima	49	11,63	131,95	6,89
Intelektově nadaní-kvinta	26	15,73	124,07	2,86

Zvládání školního stresu jsem analyzovala na základě výsledků testu SVF 78 u dvou skupin, tedy u intelektově nadaných a průměrných studentů. Na základě T-testu, kdy proměnnými byly copingové strategie na straně jedné a grupovací proměnné byli intelektově nadaní a průměrní adolescenti na straně druhé, jsem zjistila vztahy mezi zvládáním školní zátěže u intelektově nadaných a průměrných

adolescentů, čehož se týkala nulová hypotéza, která předpokládala rozdílný způsob zvládnání školní zátěže u intelektově nadaných i průměrných vrstevníků.

**Tabulka 13 Výsledky testu SVF 78**

Skupina	N=	Průměr	Směrod.odchylka
Intel.nadaní	75	12,99983	4,903559
Průměrní	139	14,57753	1,57094

**Tabulka 14 Výsledky t-testu intelektově nadaní a průměrní studenti kvinty**

	t	sv	p	Cohenovo d
POZ	-0,324	214	,746	0,272
POZ1	-1,547	214	,125	0,171
POZ2	-0,553	214	,583	0,314
POZ3	1,805	214	,007*	1,022
NEG	3,658	214	,000*	2,066

\*p= pod 5%

Z výsledků t-testu u kvinty bylo zjištěno, že existují rozdíly ve zvládnání školní zátěže mezi intelektově nadanými a průměrnými studenty, kdy se průměrné hodnoty liší nejvíce u negativních strategií, tedy u intelektově nadaných je průměrný skóre 13,528 a u průměrných 11,160. Nejvýraznější statisticky významné rozdíly ve zvládnání, o kterých má význam dále hovořit, je možné sledovat u negativních strategií, kdy  $p=0,000$  a hodnota t-testu ukazuje vysokou hodnotu 3,658, přičemž Cohenovo d, které jsem na základě výsledků spočítala, je 2,066. Vysoká hodnota t-testu vyšla u také strategie kontroly, kdy hodnota  $t=1,805$  a hladina významnosti  $p=0,007$ , tedy v obou případech je p pod pětiprocentní hranicí. Relativně vysoké nebo středně vysoké hodnoty vychází u ostatních strategií v t-testu, ale p je pod hladinou statistické významnosti. Z těchto výsledků je možné konstatovat, že statisticky významné rozdíly ve zvládnání školní zátěže u intelektově nadaných studentů kvint existují, ale pouze ve dvou z pěti subtestů.

**Tabulka 15 Výsledky t-testu intelektově nadaní a průměrní studenti primy**

	t	sv	p	Cohenovo d
POZ	-0,446	118	,656	,165
POZ1	-2,418	118	,017*	,899
POZ2	0,938	118	,349	,351
POZ3	0,054	118	,956	,020
NEG	2,020	118	,045*	,653

p=pod 5%

Ve výše uvedené tabulce je možné sledovat výsledky t-testu u studentů prim, kdy proměnnou v t-testu byly zvoleny copingové strategie a grupovací proměnnou byli intelektově nadaní a průměrní jedinci, stejně jako v tomtéž testu užitém u studentů kvint. Výsledky poukazují na jisté rozdíly ve zvládnání školní zátěže a to zejména u pozitivních strategií, kdy strategie přehodnocení a devalvace vykazují vysokou zápornou hodnotu  $t=-2,418$ ,  $p=0,017$  a Cohenovo d potvrzuje vysokou hladinu významnosti 0,899, přičemž průměrný skóre u intelektově nadaných je 10,075 a u průměrných 11,653. Dále vykazují pozitivní strategie zápornou hodnotu  $t=-0,446$ , která není vysoká. Vysoká hodnota t vyšla u negativních strategií, kdy  $t=2,020$  a hladina významnosti  $p=0,045$ , přičemž Cohenovo d ukazuje střední hladinu významnosti 0,653, což by se dalo shledávat na hranici statistické významnosti. Na základě výsledků t-testu provedeném na vzorcích intelektově nadaných a průměrných studentů prim a kvint, je možné říci, že hypotéza **H0 nebyla potvrzena**, tedy, že existují statisticky významné rozdíly, přestože jen u některých subtestů, ve zvládnání školní zátěže u intelektově nadaných adolescentů ve srovnání s jejich průměrnými vrstevníky.

V následujících hypotézách (H1, H2) jsem předpokládala, že **Intelektově nadaní adolescenti se ve větší míře přiklání k sociální opoře než jejich průměrní vrstevníci**, že **Intelektově nadaní adolescenti se přiklání ke strategii kontroly ve stejné míře jako jejich průměrní vrstevníci** a že **Intelektově nadaní adolescenti se v menší míře přiklání k únikovým tendencím než jejich průměrní vrstevníci**. Pro potvrzení, či vyvrácení těchto hypotéz jsem pracovala se základní statistickou metodou, stejně jako u nulové hypotézy, tedy T-testem, který umožňuje porovnání výsledků dvou skupin a více proměnných a dále vypočítala Cohenovo d pro zjištění

velikosti účinku. V níže uvedené výsledkové tabulce jsou uvedeny hodnoty t-testu, kdy proměnnou byly pozitivní strategie (POZ), negativní strategie (NEG) a strategie kontroly (SO), která byla předmětem hypotézy H1 a jako grupovací proměnné t-testu byli zvoleni intelektově nadaní a průměrní jedinci.

**Tabulka 16 Použití copingových strategií u intelektově nadaných a průměrných adolescentů**

	t	sv	p	Cohenovo d
POZ	-0,324	214	,746	,272
NEG	0,746	214	,125	,171
SO	1,805	214	,045*	,239

\*p= pod 5%

Dle výše uvedených výsledků v tabulce je možné sledovat rozdíly ve strategii sociální opory,  $t=1,805$  přičemž  $p=0,045$ , z čehož vyplývá odlišnost na hranici statistické významnosti ve vyhledávání sociální opory při zvládnání zátěže. Z výsledků průměru, kdy u sociální opory  $r=14,402$  a u intelektově nadaných  $13,249$  a výsledků t-testu podpořeného spočítáním Cohenova d, lze konstatovat, že intelektově nadaní se přiklání ke strategii sociální opory méně než průměrní adolescenti, čímž hypotéza **H1 nebyla potvrzena**.

V tabulce jsou uvedeny hodnoty t-testu, kdy proměnnou byly pozitivní strategie (POZ), negativní strategie (NEG) a strategie kontroly (SK), která byla předmětem hypotézy H1 a jako grupovací proměnné t-testu byli zvoleni intelektově nadaní a průměrní jedinci.

**Tabulka 17 Použití copingových strategií u intelektově nadaných a průměrných adolescentů**

Prima	t	sv	p	Cohenovo d
POZ	-0,446	118	,656	,165
NEG	0,546	118	,956	,020
SK	1,795	118	,746	,957
Kvinta	t	sv	P	Cohenovo d
POZ	-0,324	96	,746	,271
NEG	3,858	96	,000	,171
SK	1,679	96	,061	,448

Dle výše uvedených výsledků t-testu je možné sledovat zápornou hodnotu u pozitivních strategií a kladnou hodnotu u negativních strategií a relativně vysokou hodnotu t u strategie kontroly, kdy  $t=1,795$  u primy a  $1,679$  u kvinty a hladina významnosti je  $0,746$  u primy a  $0,061$  u kvinty, přičemž průměrný skóre u intelektově nadaných dosahoval u primy  $12,446$ , u kvinty  $13,528$ , u průměrných primánů  $11,288$  a kvintánů  $11,160$ . Rozdíly jsou sice patrné, ale nejsou dostatečně statisticky významné ani u studentů prim, ani u studentů kvint, protože hladina významnosti p nedosahuje ani hraničních hodnot, proto je možné říci, že hypotéza **H2 nebyla potvrzena**, neboť byla potvrzena jen částečně.

Na základě teoretických východisek jsem v hypotéze H3 předpokládala, že intelektově nadaní adolescenti užívají ve větší míře aktivní copingové strategie než jiné copingové strategie.

**Tabulka 18 Přehled copingových strategií**

	Průměr	Medián	Modus
POZ	12,918	12,857	16,571
POZ1	11,591	11,000	11,000
POZ2	13,248	13,000	13,000
POZ3	13,469	13,666	13,666
NEG	11,331	10,500	7,750

Pokud bych z výsledků předpokládala, že kromě strategie odklonu (POZ 2) a negativních strategií (NEG) jsou všechny ostatní aktivní, je možné určit, že intelektově nadaní adolescenti užívají ve větší míře aktivní způsob zvládnání než jejich průměrní vrstevníci. Při srovnání s výsledky t-testu ve výsledcích uvedených výše lze sledovat vysoké hodnoty t-testu a statistickou významnost  $p=0,000$  s potvrzením Cohenova  $d$   $1,171$  u studentů kvint v negativních strategiích. U studentů prim již nejsou výsledky jednoznačné. Aktivní strategie volí sice častěji intelektově nadaní oproti průměrným, ale dle t-testu a vypočítaného Cohenova  $d$ , nejsou tyto hodnoty natolik statisticky významné, aby je bylo možné považovat za určující, proto hypotéza **H3 nebyla potvrzena**.

V hypotéze H4 jsem předpokládala, že dívky budou volit častěji strategii sociální opory při zvládání stresu než chlapci, a to bez ohledu na nadání.

**Tabulka 19 Copingové strategie u chlapců a dívek**

Prima	t	p	Cohenovo d	Průměr dívky	Průměr chlapci
POZ	1,290	,199	,442	13,261	12,608
NEG	-2,201	,029	,607	11,182	12,453
SO	1,574	,018	,995	11,395	10,342

Vzhledem k průměrným hodnotám jednotlivých copingových strategií u dívek a chlapců je možné sledovat rozdíly, a to zejména v oblasti hledání sociální opory, kdy jsou rozdíly největší. Výsledky t-testu ale výsledky průměrných skóru v dotazníku SVF 78 zcela jasně nepotvrdily, protože hodnota t u strategie sociální opory dosahuje 1,574 a  $p=0,018$  a Cohenovo d na hladině vysoké statistické významnosti 0,995, což oproti negativním strategiím není sice tak vysoká hodnota, kdy hodnotu t-testu byla vysoká, i hodnoty p ukázaly na vysokou hladinu významnosti, přesto lze říci, že tyto výsledky jsou statisticky významné. Pozitivní strategie nepoukázaly ani na vysoké hodnoty t-testu ani statistickou významnost. Ve strategii sociální opory se tedy prokázalo, že dívky volí častěji tuto strategii než chlapci a hypotéza **H4 byla potvrzena**.

Hypotéza H5 předpokládá, že jedinci s vyšším skórem SPM budou vykazovat vyšší míru intelektu. Pro testování této hypotézy jsem opět zvolila t-test se srovnáním dvou proměnných u celého výzkumného vzorku a korelačním koeficientem mezi SPM a dimenzemi Big Five. Tyto proměnné byly definovány výsledky testu SPM (vypočítaná hodnota IQ) a dimenzí Intelekt v dotazníku Big Five. Výsledky t-testu jsou popsány v tabulce níže.

**Tabulka 20 Srovnání výsledků SPM a dimenze „Intelekt“ dotazníku Big Five**

	t	p	Průměr SPM	Průměr Intelekt
	6,987	0,000	27,008	22,415

Korelace mezi výsledky testu SPM a jednotlivými dimenzemi Big Five ukazují na negativní korelace mezi SPM a přívětivostí i emocionální stabilitou a na kladné korelace s ostatními třemi dimenzemi, přičemž korelaci mezi SPM a intelektem, která dosahuje 0,126, je možné považovat za statisticky významnou vzhledem k hodnotě  $p=0,000$  a hodnota t-testu ukazuje vysokou hodnotu 6,987. Dle výsledků výše uvedených v t-testu a níže uvedených korelací lze hypotézu **H5**, tedy, že vyšší skóre SPM souvisí s vyšší mírou intelektu, **potvrdit**.

**Tabulka 21 Korelace mezi SPM a jednotlivými dimenzemi Big Five**

	Neuroticismus	Přívětivost	Svědomitost	Emocionální stabilita	Intelekt
SPM vs.	0,004	-0,134	0,092	-0,144	0,126

Ke zjištění souvislosti mezi dvěma rysy osobnosti (neuroticismem a extroverzí) získaných z dotazníku Big Five a konkrétními copingovými strategiemi získanými z dotazníku SVF 78 se vztahují dvě hypotézy, H6 a H7, které byly zpracovány korelační analýzou a spočítáním korelačních koeficientů, Pearsonův korelační koeficient a Spearmanovy korelace.

K dimezi neuroticismu se vztahuje hypotéza H6, která předpokládá, že „**Vyšší míra neuroticismu u intelektově nadaných adolescentů souvisí s vyšší potřebou sociální opory stejně jako u průměrných vrstevníků.**“ Korelace neuroticismu s jednotlivými copingovými strategiemi dokládá níže uvedená tabulka.



**Tabulka 22 Korelace neuroticismu se zvládacími strategiemi**

		POZ	POZ1	POZ2	POZ3	NEG	SO
<b>Neuroticismus</b>	Spearmanovy korelace-průměrní	-0,275	-0,389	0,492	-0,671	0,216	0,013
	Spearmanovy korelace-nadaní	-0,615	-0,275	0,381	-0,552	0,013	0,132
	Korelační koeficient-nadaní prima	-0,055	-0,086	0,085	-0,077	0,399	0,145
	Korelační koeficient-průměrní prima	-0,286	-0,291	-0,137	-0,514	0,383	0,168
	Korelační koeficient-nadaní kvinta	-0,054	-0,186	0,095	-0,127	0,376	0,159
	Korelační koeficient-průměrní kvinta	-0,071	-0,273	-0,098	-0,243	0,366	0,171

Z výše uvedené tabulky můžeme vyčíst, že neuroticismus, jakožto jedna z charakteristik osobnosti u průměrných adolescentů dle výsledků Spearmanovy korelace poukazuje na negativní korelaci u pozitivních strategií (POZ, POZ1, POZ3) kromě strategie odklonu (POZ2), kdy je korelace kladná, ale pod hladinou významnosti stejně jako u korelace s negativními strategiemi (NEG) se strategií sociální opory (SO), která je ovšem rovněž pod hladinou významnosti. U intelektově nadaných adolescentů neuroticismus významně negativně koreluje s pozitivními strategiemi (POZ) a se strategiemi kontroly (POZ3). Pozitivně koreluje, ale pod hladinou významnosti se strategiemi přehodnocení a devalvace (POZ1), odklonu (POZ2), negativními strategiemi (NEG) a rovněž se sociální oporou (SO). Dle

korelačních koeficientů u intelektově nadaných studentů prim ve srovnání s jejich průměrnými vrstevníky, můžeme hovořit o minimálním rozdílu ve strategii sociální opory, stejně tak jako u srovnání výsledků intelektově nadaných a průměrných studentů kvint, kdy se ukázaly statisticky významnější korelace mezi neuroticismem a strategiemi kontroly (negativní) nebo přehodnocení (pozitivní). Podle těchto výsledků je možné zamítnout vyšší míru sociální opory při výskytu vyšší míry neuroticismu, tedy hypotéza H6 **nebyla potvrzena**.

K dimenzi extroverze se vztahuje hypotéza H7, která předpokládá, že „**Vyšší míra extroverze u intelektově nadaných adolescentů souvisí se strategií kontroly situace stejně jako u jejich průměrných vrstevníků.**“

**Tabulka 23 Korelace extraverze se zvládacími strategiemi**

		POZ	POZ1	POZ2	POZ3	NEG	KS
<b>Extraverze</b>	Spearmanovy korelace-průměrní	-0,201	-0,199	0,342	-0,571	0,432	0,246
	Spearmanovy korelace-nadaní	-0,438	-0,563	0,296	-0,352	0,013	0,032
	Korelační koeficient-průměrní	0,181	0,272	-0,147	0,918	-0,171	0,042
	Korelační koeficient-nadaní	0,238	0,313	0,199	0,110	-0,147	0,415
	Korelační koeficient-nadaní kvinta	0,197	0,387	0,198	0,112	-0,149	0,512
	Korelační koeficient-průměrní kvinta	0,174	0,290	0,089	0,769	-0,155	0,087

Výsledky zkoumání korelací mezi extraverzí a copingovými strategiemi neukazují dle Spearmanových korelací na významnější korelace, ale pokud se podíváme na intelektově nadané a průměrné vrstevníky z hlediska korelačního koeficientu, lze sledovat statisticky významné korelace mezi extroverzí a strategií kontroly, kdy u nadaných studentů prim  $p=0,415$  a u průměrných je  $p=0,042$ . Intelektově nadaní studenti kvint vykazují ve strategii kontroly hodnotu 0,512 a průměrní 0,087. Vyšší míra extroverze tedy souvisí se strategií kontroly u intelektově nadaných, ale nelze toto říci zcela jasně u průměrných jedinců. Vzhledem k tomu, že byla potvrzena jen první část hypotézy H7, lze tedy říci, že hypotéza **H7 nebyla potvrzena**.

### 7.3.6 Závěry a diskuse

Z výše uvedených výsledků je možné konstatovat, že existují rozdíly ve zvládání školní zátěže u intelektově nadaných adolescentů ve srovnání s jejich průměrnými vrstevníky. Tyto rozdíly spočívají zejména ve volbě copingových strategií a korelacích mezi jednotlivými strategiemi a osobnostními charakteristikami zastoupených dimenzemi Big Five. Tyto rozdíly ovšem nejsou často natolik statisticky významné, aby mohly být nadále rozvíjeny. Vzhledem k tomu, že se ale jednalo o relativně malý vzorek, je pravděpodobné, že tato problematika by mohla být zkoumána hlouběji v budoucnosti.

Přesto jsem došla k zajímavým závěrům, které se týkají strategie kontroly a sociální opory, kdy intelektově nadaní adolescenti volí více strategii kontroly a méně strategii sociální opory než jejich průměrní vrstevníci. Z těchto výsledků lze soudit, že intelektově nadaní adolescenti mají rádi situaci pod kontrolou, rádi si sami řídí své řešení problému bez cizí pomoci a spoléhají se zejména na své schopnosti.

Rozdíly mezi jednotlivými pohlavími ve zvládání zátěže také existují a výzkumně bylo potvrzeno, že dívky častěji volí strategii sociální opory než chlapci. Tuto problematiku by bylo zajímavé zkoumat z hlediska odlišnosti zvládání školní zátěže u nadaných dívek a nadaných chlapců.

Co se týká korelací mezi neuroticismem respektive extroverzí a jednotlivými strategiemi zvládání školní zátěže, došla jsem k závěrům, že existují korelace mezi těmito proměnnými, ale rozdíly těchto korelací u intelektově nadaných ve vztahu

s průměrnými adolescenty nejsou statisticky významné, z čehož usuzují, že u intelektově nadaných adolescentů stejně jako u jejich průměrných vrstevníků existují vztahy mezi osobnostními charakteristikami jedince a volbou strategií při zvládání zátěže.

## **8 Závěr**

Tato studie si kladla za cíl prozkoumat problematiku zvládání školní zátěže u intelektově nadaných adolescentů, přesněji vztahy mezi intelektovým nadáním jedince a jeho osobnostními charakteristikami a copingovými strategiemi, které užívá při zvládání školní zátěže. Výzkumná studie měla tři části z důvodu celkové přehlednosti výzkumu, a to pilotní studii sloužící k ověření a potvrzení důležitosti výzkumné studie, dále výzkumnou studii jedna zaměřenou na školní zátěž, stresory a motivaci. Poslední částí výzkumu byla výzkumná studie dva, jíž cílem bylo zjistit pomocí standardizovaných metod specifika zvládání školní zátěže u intelektově nadaných adolescentů ve srovnání s jejich průměrnými vrstevníky. Vzhledem k tomu, že na výzkum nadaných, copingu nebo osobnostních charakteristik adolescentů bylo zaměřeno mnoho studií, ale problematika uchopená komplexně nebyla dosud více zkoumána, domnívám se, že tento výzkum má jistý přínos v této oblasti.

### **8.1 Pilotní studie**

Z pilotní studie bylo zjištěno, že většina dotázané brněnské populace si myslí, že intelektově nadaní adolescenti nemají stres ve škole, přestože bylo v rámci pilotní studie výzkumně prokázáno, že intelektově nadaní adolescenti zažívají stres ve škole. Je to pravděpodobně dáno tím, že si lidé spojují nadání s úspěchem a dobrými výsledky, což není zcela správné. I intelektově nadaní jedinci zažívají stres ve škole, jen důvody vzniku tohoto stresu mohou mít jiný původ stejně tak jako mohou existovat rozdíly ve zvládání školní zátěže.

## 8.2 Výzkumná studie 1

Výzkumná studie jedna zaměřená zejména na školní stresory ukázala nejčastější stresory u intelektově nadaných adolescentů a jejich průměrných vrstevníků. Mezi nejčastější stresory spojené s výukou patřily „málo času“, „hodně učiva“ a „strach z neznalostí“, nejčastějšími sociálními stresory byly „rodiče“, „učitel“ a „já sám“. Myslím si, že výsledky vypovídají o skutečnosti, že studenti pocítují velký tlak ze strany učitele, rodičů i sebe sama zejména proto, že chtějí něčeho dosáhnout, záleží jim na výkonu a výsledcích ve škole bez ohledu na to, kvůli komu se vlastně snaží. Studenti vnímají velké množství školních povinností a požadavků učitelů jako stresující zejména kvůli nedostatku času na přípravu, kdy uváděly nejčastěji stresory „nedostatek času“ a „mnoho učiva“. Je třeba dodat subjektivitu názorů studentů, ale souhlasila bych s nimi v domněnce, že někdy mají vyučující přehnané požadavky a poskytují málo času na přípravu, k tomu se někdy kumuluje více předmětů dohromady, což přirozeně vyvolává stres. S ohledem na tyto výsledky bych se přikláněla k přiměřeným požadavkům učitele a zejména efektivní komunikaci mezi učiteli, aby se nestávalo příliš často, že studenti mají více zkoušení v jeden den s omezenými časovými možnostmi na přípravu. Na druhou stranu je třeba udržovat určitou hladinu stresu z důvodu celkové odolnosti jedince vůči stresu a jeho schopností efektivně řešit problémy, podávat vyrovnaný výkon ve stresové situaci.

Na otázku motivace byla zaměřena jedna část této výzkumné studie, kdy jsou z výsledků patrné rozdíly ve vnímání motivačních činitelů u intelektově nadaných a průměrných jedinců pouze v případě hlavního motivačního činitele, kdy u průměrných byl označován nejčastěji „rodič“ a nadaní označovali nejvíce „sebe sama“. Výsledky vypovídají o možné větší vnitřní motivaci u intelektově nadaných adolescentů, kdy jsou motivováni zejména sami sebou a větší vnější motivaci průměrných adolescentů vycházející především z iniciativy rodiče. Bylo zjištěno, že studenti chodí většinou rádi do školy, ale důvodem je spíše kolektiv a spolužáci, nežli touha po učivu, zájem o předmět nebo radost z nových informací, které mu škola poskytuje. Je to dáno pravděpodobně také tím, že dnes má jedinec více možností získat zajímavé informace a nové poznatky v určité, pro něho atraktivní

oblasti, v zájmových kroužcích, jiných mimoškolních aktivitách, na internetu, v knihovně a podobně.

Výzkumná studie nebyla zaměřena pouze na žáky, ale také na názor učitelů v určitých klíčových oblastech pro identifikaci a motivaci nadaných adolescentů. Většina dotázaných učitelů si dle vyhodnocení dotazníků myslí, že ví, jak poznat nadaného žáka, ale při interpretaci identifikačního systému uváděli většinou výkon a výsledky jako hlavní identifikační predikátor. Tímto se potvrdilo, že by mohlo být zvaženo zahrnutí problematiky nadaných a jejich identifikace v rámci studijního předmětu na pedagogických fakultách, protože většina učitelů není seznámena s identifikačním procesem nadaných žáků a problematikou nadaných jedinců a jedinců se skrytým nadáním.

### **8.3 Výzkumná studie 2**

Výzkumná studie 2, kromě úvodního rozdělení výzkumného souboru na intelektově nadané a průměrné jedince, zjistila konkrétní specifika zvládání školní zátěže u intelektově nadaných adolescentů ve spojitosti s jejich osobnostními charakteristikami ve srovnání s průměrnými vrstevníky. Bylo zjištěno, že se vyskytují jisté rozdíly ve zvládání školní zátěže. Statisticky významné výsledky shrnuji níže.

Z výsledků výzkumné studie 2 bylo zjištěno, že intelektově nadaní adolescenti užívají v jiné míře určité copingové strategie než jejich průměrní vrstevníci. Rozdíly jsou patrné ve všech pozitivních i negativních copingových strategiích, statisticky významné rozdíly je možné sledovat ve strategiích kontroly, kdy intelektově nadaní mají větší tendenci situaci kontrolovat, k sociální opoře se ale nepřiklání častěji než jejich průměrní vrstevníci, jak bylo předpokládáno. Tyto výsledky pravděpodobně hovoří o snaze intelektově nadaných adolescentů vyrovnat se se zátěží sám, bez pomoci ostatních, mít průběh a samotné řešení ve vlastních rukou a situaci komplexně kontrolovat. Dívky se přiklání ke strategii sociální opory častěji než chlapci, čímž bylo potvrzeno, že dívky jsou emotivnější a se svými problémy se svěřují častěji než chlapci, kteří raději situaci řeší sami bez cizí pomoci. Dívky rozebírají problematiku situaci s rodiči, vrstevníky, kamarády a snad i učitelem na rozdíl od chlapců, kteří si problémy nechávají raději sami pro sebe a svěří se

nanejvýš svému velmi dobrému kamarádovi. Jedinci s vyšším skórem SPM mají také vyšší skóre v dimenzi Intelekt, což jen potvrzuje spojitost mezi intelektem a IQ testem, nevypovídá to ale o míře nadání či úspěšné inteligenci jedince. Vztahy mezi neuroticismem, extravertí a copingovými strategiemi byly doloženy v závěru výzkumu zjištěním, že existují statisticky významné vztahy mezi těmito dvěma dimenzemi a strategiemi, ale rozdíly mezi průměrnými a nadanými jedinci nebyly dostatečně statisticky významné.

Tyto výsledky nabádají na další a důkladnější zkoumání dané problematiky na větším, reprezentativnějším výzkumném vzorku.

## **9 Diskuse**

Diskuze je zaměřena na výzkum a jeho výsledky, návrhy pro praxi a dále na další možnosti zkoumání problematiky zvládnutí školní zátěže u intelektově nadaných.

### **9.1 Výzkum a výsledky**

Vzhledem k tomu, že výzkum se vztahoval pouze na studenty dvou vybraných brněnských gymnázií, nelze výsledky generalizovat na celou českou populaci. Závěry vycházející z výzkumné studie lze tedy vztáhnout pouze na vzorek účastníků tohoto výzkumu a globálněji lze výsledky považovat za orientační a možná jako vstupní pro další, rozšířenější zkoumání intelektově nadaných adolescentů v kontextu školní zátěže.

Použité metody pro realizaci výzkumu byly vybrány v souladu s reálnými možnostmi. Pro identifikační proces byly zvoleny Ravenovy SPM z důvodu snadné a možné hromadné administrace. SPM byly pouze pomocnou metodou k stěžejním rozhovorům s učiteli zkoumaného vzorku. Při volbě SVF 78 jsem si byla vědoma, že tento test není standardizován pro populaci nižší věkové kategorie, kterou byli primáni, ale na základě důkladného projití testovou baterií jsem se rozhodla tento test použít vzhledem k tomu, že je možné jej hromadně administrovat a pro zkoumání copingových strategií je často užíván. S mladšími studenty byly jednotlivé položky

před konáním důkladněji procházeny a přípravě na tento test bylo věnováno více času z důvodu objasnění významu jednotlivých položek či slovních spojení.

Základní, závěrečná zjištění výzkumné studie bych ráda shrnula v níže uvedených odstavcích.

Pilotní studie prokázala významnost tohoto výzkumu, protože výsledky potvrdily veřejné mínění, které je v rozporu se skutečností. Tedy, že intelektově nadaní adolescenti zažívají stres ve škole, přestože většina dotázaných, včetně některých pedagogů, odpovídala záporně na otázku přítomnosti stresu u intelektově nadaných adolescentů.

Z výsledků výzkumné studie 1 bylo na základě vyhodnocení dotazníků zjištěno, jaké jsou nejčastější stresory u adolescentů, přítomnost nervozity při zkoušení a motivaci k výkonu. Tato studie sloužila jako vstupní výzkum pro další zkoumání výzkumného vzorku a identifikační proces byl cílem výzkumné studie 2, přesto jsem se na základě identifikace nadaných vrátila k výzkumné studii 1 a vyhodnotila jsem klíčové otázky týkající se stresorů z hlediska nadaných ve srovnání s jejich průměrnými vrstevníky. Po vstupu do škol, kde jsem prováděla výzkumné šetření, jsem ovšem v počátku potřebovala získat vstupní informace a vypracovat identifikační systém jednotlivců, kdy na vstupním dotazníku měl každý již předepsané identifikační číslo, které mu bylo přiděleno po celou dobu výzkumu. Jedinci si toto identifikační číslo pamatovaly a při každém dalším testu jej uváděly. Toto opatření bylo nutné z důvodu anonymity výzkumného vzorku. Stresory uvedené intelektově nadanými jedinci se v žebříčku četnosti lišili od stresorů uvedených průměrnými jedinci. Lze tedy říci, že intelektově nadaní adolescenti skutečně zažívají stres stejně jako jejich průměrní vrstevníci, ale pro každou z těchto skupin je typický výskyt jiných stresorů.

Výzkumná studie 2 byla nejsložitější částí celého výzkumu nejen z hlediska realizace výzkumu, ale i hodnocení a interpretace, vzhledem k tomu, že realizace i vyhodnocení jednotlivých standardizovaných metod byla časově náročná. K analýze dat jsem pracovala se softwarem statistica 10 MR, tedy s t-testem, korelačním koeficientem a pro potvrzení statistické významnosti jsem počítala Cohenovo  $d$  dle vzorce výpočtu. V úvodu této části výzkumu proběhl identifikační proces, kdy byl výzkumný soubor rozdělen na intelektově nadané a průměrné adolescenty dvou



věkových skupin. Výsledky dokazují, že existují rozdíly ve zvládnání školní zátěže u intelektově nadaných adolescentů ve srovnání s jejich průměrnými vrstevníky. Například při zjišťování volby copingových strategií byly zjištěny statisticky významné rozdíly u negativních strategií, strategií kontroly a sociální opory. Intelektově nadaní adolescenti dle výsledků výzkumu volí častěji strategii kontroly a méně strategii sociální opory než jejich průměrní vrstevníci, což vypovídá o větší snaze situaci kontrolovat, mít ji ve vlastních rukou a řešit problémy ve vlastní režii a neradi příliš spoléhají na pomoc ostatních, nesvěřují se tolik s problémy.

## 9.2 Návrhy pro praxi

V celé práci se zabývám teoriemi nadání, modely a identifikací, typy nadaných žáků, adolescenty a jejich specifiky a školní zátěží včetně jejího zvládnání. V oblasti nadaných je již vidět mnoho úsilí zejména z řad psychologů. Ve světě se touto problematikou do hloubky zabývají i pedagogové vzhledem k tomu, že i podmínky pro vzdělávání nadaných žáků jsou uzpůsobeny jejich potřebám a potřebám pedagoga pro práci s nadanými žáky. U nás je situace taková, že v několika školách zřízených pro nadané žáky nebo podporujících nadané zřízením speciální třídy určené pro takové žáky. Možná právě proto také není mnoho pedagogů, kteří by se dobře orientovali v problematice nadání a nadaných žáků i práce s nimi, což ani příliš nepodporuje program pedagogických fakult, ve kterém je problematika nadaných zahrnuta jen okrajově. V rámci výuky na Pedagogických fakultách by mělo být věnováno více času problematice nadaných, identifikaci a práci s nimi, aby mohly být i v rámci výuky zajištěny dobré podmínky pro rozvoj jejich nadání. Vidím rezervy právě v oblasti školní praxe, přístupu k nadanému žákovi a péče o něj ve školním prostředí nejen z hlediska legislativního zakotvení a programu Pedagogických fakult, ale také osobního přístupu pedagogů k dané problematice.

Měly by být dodržovány principy intervence v rámci jedné třídy, obohacování učiva a akcelerace. Výhodou obohacování učiva je, že se žák vzdělává v rámci své kmenové třídy a může více rozvíjet své schopnosti ve skupině žáků s podobnými schopnostmi. V rámci obohacování učiva by měla být podporována účast žáka na různých projektech, v soutěžích a dalších obohacujících programech. Akcelerace vzdělávání umožňuje nadanému jedinci postupovat rychleji ve vzdělávacím systému (například přeskočení ročníku), v určitém předmětu (například přeskočení ročníku

v předmětu matematika a fyzika) nebo zahájit vzdělávání na určitém stupni dříve, než je běžné (například přijetí do první třídy v pěti letech a podobně). Tyto programy mají velké výhody týkající se vzdělávání a vývojového postupu jedince, ale mohou znamenat problémy v oblasti sociální, sebehodnocení, motivace.

Organizační formy vzdělávání pro nadané žáky jsou předmětem mnoha diskuzí z hlediska integrovanosti či segregovanosti vzdělávání nadaných žáků. Někteří odborníci se domnívají, že integrovaná výuka není vhodná z důvodu zpomalení postupu nadaných žáků s ohledem na pomalé tempo průměrných jedinců ve třídě, další se domnívají, že separace nadaných do jedné skupiny není vhodná ze sociálních důvodů. U nás existují školy podporující nadané žáky. Tyto školy mají zřízeny třídy pro nadané žáky nebo jsou koncipovány komplexně pro nadané. Školní zařízení by se měla také snažit vytvářet vhodné podmínky pro rozvoj schopností každého žáka v mimoškolních aktivitách a dalších zájmových činnostech zprostředkovaných školou nebo jinou spolupracující organizací. Existují organizace, které pečují o rodiny s nadanými dětmi a pořádají nejrůznější akce pro rodiče, děti i pedagogy, jako například Společnost pro talent a nadání. Těchto organizací, škol a tříd by mělo přibývat, přestože v posledních letech vzniklo takových organizací, spolků, klubů a zájmových kroužků velké množství, a podpora nadaných žáků by se měla zvyšovat, ne ovšem na úkor průměrných žáků nebo žáků s handicapem.

Ve vyhlášce č. 73/2005 ze dne 9. února 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných je ošetřena problematika identifikace mimořádně nadaných, péče a přístupu k nim. Jak se píše v bodě dva, části třetí této vyhlášky, zjišťování mimořádného nadání žáka provádí školské poradenské zařízení. Rodiče často o takových zařízeních nejsou dostatečně informováni, proto také služby takovýchto zařízení nevyužívají v plném rozsahu nebo naopak chodí do poraden často rodiče, kteří jsou přesvědčení o mimořádných schopnostech svého dítěte, ačkoliv to testy opakovaně neprokazují. Domnívám se, že identifikace nadaného žáka je v první řadě otázkou rodiče či pedagoga, který si jako první všímá výjimečných schopností jedince, poté přichází na řadu odborné vyšetření psychologa a následně odborná péče pedagoga ve spolupráci s psychologem. Tento postup není vždy dodržován, nehledě na skutečnost, že nadání z pohledu laika může být velmi často skryto.

V jiných zemích, zejména v USA je problematika nadaných legislativně lépe zakotvena a podmínky pro pedagogy i nadané žáky jsou mnohem optimističtější nežli u nás, včetně ošetření tak zvané dvojí výjimečnosti, která je u nás spíše novou záležitostí. Proto je pravděpodobně zásadní hlubší, legislativní zapracování problematiky nadaných.

### **9.3 Návrhy na další zkoumání problematiky**

Problematikou intelektově nadaných adolescentů v souvislosti se zvládnutím školní zátěže bylo předmětem několika zahraničních výzkumů, ale u nás se touto specifickou problematikou prozatím nikdo více nezabýval, proto jsem tento výzkum považovala za přínosný. Jak již bylo na začátku této kapitoly řečeno, výzkumný vzorek nebyl dostatečně reprezentativní, aby bylo možné výsledky generalizovat na celou českou populaci, ale pozitivní na tomto výzkumu spatřuji v tom, že může poskytnout vstupní informace pro další zkoumání této, dle mého názoru aktuální a závažné problematiky, které by stálo za to, se věnovat i nadále a hlouběji.

Vzhledem k výše uvedeným pozitivům i negativům doktorské disertační práce spatřuji budoucnost v hlubším zkoumání intelektově nadaných adolescentů, protože právě tato skupina, stejně jako skupina nadaných dospělých je relativně opomíjena z důvodu důrazu kladeného zejména na nadané děti předškolního a mladšího školního věku, včasnou identifikaci nadání v tomto útlém věku. Dle mého názoru by nadání dospívající, ani nadání dospělí a podpora jejich nadání i v takovém věku neměla být opomíjena.

## 10 Seznam použité literatury

1. ATKINSONOVÁ, Rita L. *Psychologie*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995, 863 s. ISBN 80-856-0535-X.
2. ATKINSON, R. L., ATKINSON R. C., SMITSEL, E.E., BEM, D.J., *Psychologie*, Praha: Victoria Publishing, 1995. 857s. ISBN 80-85605-35-X
3. BAUMGARTNER, F., *Zvládání stresu – coping*. In Výrost, J., Slaměnik, I. (Eds.): Aplikovaná sociální psychologie II., Praha: Grada Publishing, 2001.
4. BETTS, G. T. a M. NEIHART. Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*. 1988-04-01, roč. 32, č. 2, s. 248-253. ISSN 0016-9862. DOI: 10.1177/001698628803200202.
5. BLAHUTKOVÁ, Marie a Michal CHARVÁT. Stres ve škole. In: ŘEHULKA, Evžen. *Aktuální otázky výchovy ke zdraví*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 69-74. Škola a zdraví pro 21. století. ISBN 978-80-210-5071-6.
6. CAMPBELL, James R. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, c2001, 172 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8516-4.
7. CARTON-CARON, A., *Stratégie de coping chez le sportif*. *Unpublished doctoral dissertation*, Université de Charles de gaulle- Lille 3: Lille, France
8. COX, T, FERGUSON, E. Individual Differences, Stress and Coping. In: C. L. Cooper, R. Payne (Eds.), *Personality and Stress: Individual Differences in the Stress Process*. West Sussex: John Wiley & Sons, 1993.
9. COHEN, LeoNora M. Conceptual foundations for gifted education: Stockâ□ taking. *Roepers Review*. 2005, roč. 28, č. 2, s. 91-110. ISSN 0278-3193. DOI: 10.1080/02783190609554344. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783190609554344>

10. COLVIN, Geoffrey. *Talent nerozhoduje: čím se ti nejlepší skutečně liší od ostatních*. Vyd. 1. Brno:Computer Press, 2010, 213 s. ISBN 978-80-251-1926-6.
11. CROSS, By Laurence J. Coleman. *Being gifted in school: an introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, Tex: Prufrock Press, 2001. ISBN 18-826-6459-0.
12. CROSS, Tracy L. Psychological and social aspects of educating gifted students. *Peabody Journal of Education*. 1997, roč. 72, 3-4, s. 180-200. ISSN 0161-956x. DOI: 10.1080/0161956X.1997.9681873.
13. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.
14. ČERMÁK, Vladimír a Lara TURINOVÁ. *Nadaní žáci na základní škole*. Vyd. 1. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005, 50 s. Skripta (Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem). ISBN 80-704-4715-X.
15. DACEY, John S. *Kreativita*. Vyd. 1. české. Praha: Grada, 2000, 250 s. ISBN 80-716-9903-9.
16. DAVIS, Gary A a Sylvia B RIMM. *Education of the gifted and talented*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall, c1985, xiii, 448 p. ISBN 01-323-6597-9.
17. DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005, 248 s. ISBN 80-7106-840-3.
18. EINON, Dorothy. *Naše dítě: rozvoj tvořivosti*. Havlíčkův Brod: Fragment, c2002, 143 s. ISBN 80-720-0614-2.
19. FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 256 s. ISBN 80-717-8367-6.
20. FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 126 s. ISBN 978-807-3672-973.
21. GARDNER, Howard. Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Messages. *Improving American River flood frequency analyses*.

- Washington, D.C.: National Academy Press, 1999, s. 16-18. ISSN 0031-7217.
22. HELLER, K., A., PERLETH, CH., LIM, T.K., 2005. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2. vydání), s.147 – 170, Cambridge: University Press.
23. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-807-3676-285.
24. HLADKÝ, Aleš a Zdeňka ŽIDKOVÁ. *Metody hodnocení psychosociální pracovní zátěže: metodická příručka*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 78 s. ISBN 80-718-4890-5.
25. HOLEŠOVSKÁ, Petra., *Zvládání stresu v psychicky i fyzicky náročné situaci*, diplomová práce, Masarykova Univerzita, Brno: 2009, 63s. Vedoucí práce: Jan Mareš
26. HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 492 s. ISBN80-717-8472-9.
27. HŘEBÍČKOVÁ, Martina. Přehled výzkumů uplatňujících pětifaktorový model osobnosti v adolescenci. In: *Psychologické otázky adolescence*. Brno: Albert, 2001, s. 43-57. ISBN 80-7326-001-8.
28. HŘEBÍČKOVÁ, Martina. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 251 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3380-7.
29. HŘEBÍČKOVÁ, Martina a Tomáš URBÁNEK. *NEO-pětifaktorový osobnostní inventář big five* (podle NEO-Five Facor Inventory P.T.Costy a R.R. McCraee), první české vydání. Praha: Testcentrum, 2001. ISBN 80-86471-06-3
30. HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Základní témata problematiky nadaných*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, 72 s. ISBN 978-808-6723-259.
31. HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 255 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4719-986.

32. JANKE, Wilhelm a Gisela ERDMANNOVÁ. *Strategie zvládnání stresu*. První české vydání. Přeložil a upravil Josef Švancara. Praha, Testcentrum, 2003. ISBN 80-86471-24-1
33. KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2005, 263 s. ISBN 80-200-1307-5.
34. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užité psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM, 2002, 544 s. ISBN 80-214-2203-3.
35. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM, 1996, 184 s. ISBN 80-858-6794-X.
36. KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Portál, 1998, 392 s. ISBN 80-717-8280-7.
37. KREJČÍŘOVÁ, Dana a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Editor Mojmir Svoboda. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 978-807-3675-660.
38. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak přežít vztek, zlost a agresi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 154 s. ISBN 80-247-0818-3.
39. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada - Avicenum, 1994, 190 s. ISBN 80-716-9121-6.
40. . *h zmien*
- ), sv. 19. ISBN 80-858-5066-4.
41. LACINOVÁ, Editoři Petr Macek a Lenka. *Vztahy v dospívání*. Vyd. 1. Brno: Barister, 2006. ISBN 80-736-4034-1.
42. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
43. LAZARUS, R.S., *Psychological Stress and Coping Process*, New York: McGraw Hill, 1966
44. LAZARUS, R.S., FOLKMAN, S., *Stress, Appraisal and Coping*, New York: Springer, 1984
45. LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris, 2001, 394 s., [16] s. barev. obr. příl. ISBN 80-887-7832-8.

46. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Překlad Jakub Dobal. Praha: Portál, 1999, 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-X.
47. MACEK, Petr. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999, 207 s. ISBN 80-717-8348-X.
48. MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ. *Vztahy v dospívání*. Vyd. 1. Brno: Barister, 2006. ISBN 80-736-4034-1.
49. MLČÁK, Zdeněk. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, 193 s. Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity. ISBN 80-704-2543-1.
50. MONTGOMERY, Diane. *Gifted: double exceptionality*. Abingdon, UK: David Fulton, 2003. ISBN 18-534-6954-8.
51. NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
52. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 240 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4729-596.
53. PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi: (učební texty)*. 1. vyd. Ilustrace Jan Saudek. Praha: Vodnář, 1999, 169 s. ISBN 80-862-2605-0.
54. PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence Přel. F. Jiránek*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 80-717-8309-9.
55. PORTEŠOVÁ, Šárka. *Vztahy v dospívání*. Vyd. 1. Brno: Barister, 2006. ISBN 80-736-4034-1.
56. PORTEŠOVÁ, Šárka. *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 164 s. ISBN 978-802-1050-143.
57. RAVEN, J.C., COURT, J.H., RAVEN, J., *Štandardné progresivné matice*. Překlad z angl. originálu Limbeková K., Bratislava: Psychodiagnostika, spol. s.r.o., 1991. ISBN
58. ŘEHULKA, Evžen. *Úvod do studia psychologie: pro posluchače speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 1997, 86 s. ISBN 80-859-3146-X.



59. ŘEHULKA, Evžen. *Aktuální otázky výchovy ke zdraví*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 347 s. Škola a zdraví pro 21. století. ISBN 978-802-1050-716.
60. SELEY, Hans., *Život a stres*, Bratislava: SPN, 1966
61. SILVERMAN, Linda Kreger. Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*. 1989, roč. 12, č. 1, s. 37-42. ISSN 0278-3193. DOI: 10.1080/02783198909553228.
62. SIMISTER, C. *Vaše chytré dítě*. Vyd. 1. Překlad Eva Kadlecová. Brno: Computer Press, 2011, 216 s. ISBN 978-802-5135-143.
63. SMÉKAL, Vladimír. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Vyd. 1. Brno: Barrister, 2002, 264 s. ISBN 80-859-4783-8.
64. SMÉKAL, V., LACINOVÁ, L., *Dítě na prahu dospívání*. Brno: Barrister, 2004. ISBN 80-865-9884-5.
65. SNYDER, C. *Coping: the psychology of what works*. New York: Oxford University Press, 1999, xvi, 350 p. ISBN 01-951-1934-7.
66. SNYDER, C.R., DINOFF, B.L., *Coping - Where have you been? The psychology of what works*, New York: Oxford Univerzity Press, 1999
67. STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 2. Překlad František Koukolík. Praha: Portál, 2009, 636 s. ISBN 978-80-7367-638-4.
68. STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence: jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001, 208 s. ISBN 80-247-0120-0.
69. URBANOVSKÁ, Eva. Percepce školních stresogenních situací adolescenty. In: *Výchova ke zdraví: mezinárodní zkušenosti*. Editor Evžen Řehulka. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 149-164. Škola a zdraví pro 21. století. ISBN 978-802-1054-516.
70. URBANOVSKÁ, Eva. Strategie zvládnání stresu u středoškolské mládeže. In: ŘEHULKA, Evžen. *Aktuální otázky výchovy ke zdraví*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 75-88. Škola a zdraví pro 21. století. ISBN 978-80-210-5071-6.
71. Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků, a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných,

vyhláška 73/2005 sb. Dostupné z [www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1)

72. WALKER, Ian. *Výzkumné metody a statistika: z pohledu psychologie*. Vyd. 1. Editor Nigel Holt, Robert Lewis. Praha: Grada, 2013, 218 s. ISBN 978-802-4739-205.
73. WEBB, James T. *Nurturing social-emotional development of gifted children*. In K.A.Heller, F.J.Mönks, A.H.Pasow (Eds.), *International Handbook for Research on Giftedness and Talent*, pp.525-538. Oxford: Pergamon Press, 2005
74. WEBB, James T. *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale, Ariz.: Great Potential Press, c2005, xxxv, 265 p. ISBN 09-107-0767-7.

## 11 Seznam tabulek, obrázků a grafů

1. Obrázek 1 Tříkomponentový model nadání podle J. S. Renzulli, 1978 (Hříbková, 2009, s. 80) .....	12
2. Obrázek 2 Triadický model nadání podle F. J. Mönkse, 1987 (Hříbková, 2009, s.78).....	13
3. Obrázek 3 Multidimenzionální model nadání (Heller, 2005) .....	14
4. Obrázek 4 Transakční model psychologického stresu R.S. Lazaruse (1980, Švancara, 1993).....	39
5. Tabulka 1 Šest základních typů intelektově nadaných žáků (Betts, Neihart, 1988). .....	20
6. Tabulka 2 Možné problémy při práci s nadanými žáky .....	22
7. Tabulka 3 Společné charakteristiky obranných a zvládacích reakcí (podle Erickson et al., 1997, s.46).....	50
8. Tabulka 4 Rozdílné charakteristiky obranných a zvládacích reakcí (podle Erisckson et al., 1997, s. 46) .....	51
9. Tabulka 5 Srovnání zvládacích strategií a zvládacích stylů (Čáp, Mareš, 2007, s. 534).....	53
10. Tabulka 6 Odpovědi ve srovnání starší a mladší generace dotázaných .....	68
11. Tabulka 7 Srovnání výsledků v otázce stresorů.....	82
12. Tabulka 8 Srovnání výsledků stresorů .....	83
13. Tabulka 9 Popis subtestů SVF 78 (Švancara, 2003, s. 10) .....	91
14. Tabulka 10 Přehled charakteristik obsažených v neo-pětifatorovém inventáři (Hřebíčková, 1997, s. 11).....	93
15. Tabulka 11 Průměrné skóry českého standardizačního souboru v rámci škál NEO-FFI (Hřebíčková, Urbánek, 2001) .....	95
16. Tabulka 12 Výsledky SPM .....	98
17. Tabulka 13 Výsledky testu SVF 78 .....	99
18. Tabulka 14 Výsledky t-testu intelektově nadaní a průměrní studenti kvinty. 99	
19. Tabulka 15 Výsledky t-testu intelektově nadaní a průměrní studenti primy 100	
20. Tabulka 16 Použití copingových strategií u intelektově nadaných a průměrných adolescentů.....	101

21. Tabulka 17 Použití copingových strategií u intelektově nadaných a průměrných adolescentů.....	101
22. Tabulka 18 Přehled copingových strategií.....	102
23. Tabulka 19 Copingové strategie u chlapců a dívek .....	103
24. Tabulka 20 Srovnání výsledků SPM a dimenze „Intelekt“ dotazníku Big Five .....	103
25. Tabulka 21 Korelace mezi SPM a jednotlivými dimenzemi Big Five .....	104
26. Tabulka 22 Korelace neuroticismu se zvládacími strategiemi.....	105
27. Tabulka 23 Korelace extraverze se zvládacími strategiemi.....	106
28. Graf 1 Výsledky pilotní studie .....	67
29. Graf 2 Výsledky vybraných otázek dotazníku pro studenty .....	75
30. Graf 3 Výsledky dotazníku pro studenty: „Co tě nejvíce stresuje ve škole?“	77
31. Graf 4 Výsledky dotazníku pro studenty: „Jaké jsou nejčastější stresory?“ ..	78
32. Graf 5 Výsledky dotazníku pro studenty: „Kdo tě motivuje k výkonu ve škole?“ .....	80
33. Graf 6 Výsledky vybraných otázek dotazníku pro učitele .....	82

## 12 Seznam příloh

## 12.1 Příloha 1: Dotazník pro veřejnost

1. Myslíte si, že intelektově nadaní dospívající žáci pocítují stres ve škole?

Ano                      ne                      nevím

2. Proč?

.....  
.....  
.....

3. Myslíte si, že intelektově nadaní mají vynikající výkony ve škole?

Ano                      ne                      nevím

## 12.2 Dotazník pro učitele

1. Je ve vaší třídě intelektově nadaný žák/student? Ano/Ne...Podle čeho tak soudíte?

2. Víte jak rozpoznat intelektově nadaného žáka?Ano/Ne...Jak?

3. Znamená pro vás dobrý, vynikající výkon to, že je žák intelektově nadaný? Ano/Ne...Proč?

4. Stalo se Vám, že jste viděli, že je někdo intelektově nadaný, ale neměl o předmět/učivo zájem? Ano/Ne

5. Myslíte si, že intelektově nadaný žák pocítuje stres ve škole? Ano/Ne...Proč?

6. Pokud Ano, stres má, jaké jsou nejčastější stresory?  
Rodiče/Testy/Spolužáci/Učitel/Věk

7. Dokážete motivovat studenty v hodině? Ano/Ne...Ano-Jak?/Ne-Proč?

8. Máte problémy pracovat s adolescenty? Ano/Ne...Proč?

9. Spolupracují rodiče nadaných se školou a spolupracujete Vy s rodiči?Ano/Ne

10. Co je podle vás nejdůležitější při práci s adolescenty?

## 12.3 Příloha 3: Dotazník pro studenty: Školní stres a nadání

1. Pociťujete stres ve škole?
2. Proč? Jaké jsou důvody?
3. Jak reagujete na stres? Pozitivně/Negativně
4. Ovlivňuje stres váš školní výkon? Ano pozitivně/ Ano negativně/Ne
5. Jak zvládáte stres? Dobře/Špatně
6. Chodíte rádi do školy? Ano/Ne a proč?
7. Jste nervózní při zkoušení? Proč? Spolužáci, rodiče, známky, učitel...
8. Co způsobuje váš stres ve škole? Rodiče/Učitele/Spolužáci/já sám/kamarádi
9. Co způsobuje váš stres ve škole? Hodně učiva /Známkování/ Testy/Zkoušení/  
Strach z neznalosti/málo času/
10. Myslíte si, že je vaší třídě někdo nadaný? Podle čeho tak soudíte?
11. Motivuje vás učitel k výkonu? Jsou pro vás hodiny zábavné?
12. Který předmět je pro vás nejvíce stresový?
13. Byl pro Vás přechod ze ZŠ na Gymnázium obtížný? Ano/Ne...pokud ano,  
proč a v čem se to projevilo?

## 12.4 Ukázka vyplněného dotazníku pro učitele

### Dotazník pro učitele: Intelektuálně nadaný adolescent a stres?

1. Je ve vaší třídě intelektuálně nadaný žák/student? Ano/Ne...Podle čeho tak soudíte?  
Mám ve třídě několik bystrých studentů, z nichž někteří 'mimořádně' nadaný neloučedly asi ano pobudit.
2. Víte jak rozpoznat intelektuálně nadaného žáka? Ano/Ne...Jak?  
- často nejeví; zřejmě (naděta úlohy...), ale je zřejmé, že pochopí (ta) podléhá (vzhled)
3. Znamená pro vás dobrý, vynikající výkon to, že je žák intelektuálně nadaný?  
Ano/Ne...Proč? Ne (téměř viz) a dá 'našprtat'
4. Stalo se Vám, že jste viděli, že je někdo intelektuálně nadaný, ale neměl o předmět/učivo zájem? Ano/Ne
5. Myslíte si, že intelektuálně nadaný žák pociťuje stres ve škole? Ano/Ne...Proč?
6. Pokud Ano, stres má, jaké jsou nejčastější stresory?  
\_\_\_\_\_
- Rodiče/Testy/Spoluzáci/Učitel/Věk
7. Dokážete motivovat studenty v hodině? Ano/Ne...Ano-Jak?/Ne-Proč?
8. Máte problémy pracovat s adolescenty? Ano/Ne...Proč?  
MÁJEM JE VĚNI PRO PŘEDKŮ; HLAVNÍ MOTIV: CHCÍME JE PRO ŽIVOT  
NE MOTIV: EMPATIE
9. Spolupracují rodiče nadaných se školou a spolupracujete Vy s rodiči? Ano/Ne  
obecně ano s nadanými
10. Co je podle vás nejdůležitější při práci s adolescenty?  
- motivovat je k učení, jež je budkou k pochopení věcí kolem nás

Dotazník pro učitele: Intelektově nadaný adolescent a stres?

1. Je ve vaší třídě intelektově nadaný žák/student? Ano/Ne...Podle čeho tak soudíte?

2. Víte jak rozpoznat intelektově nadaného žáka? Ano/Ne...Jak?

3. Znamená pro vás dobrý, vynikající výkon to, že je žák intelektově nadaný?

Ano/Ne...Proč?

4. Stalo se Vám, že jste viděli, že je někdo intelektově nadaný, ale neměl o předmět/učivo zájem? Ano/Ne

5. Myslíte si, že intelektově nadaný žák pociťuje stres ve škole? Ano/Ne...Proč?

6. Pokud Ano, stres má, jaké jsou nejčastější stresory?

Rodiče/Testy/Spolužáci/Učitel/Věk

7. Dokážete motivovat studenty v hodině? Ano/Ne...Ano-Jak?/Ne-Proč?

úspěchy, příklady ze života;  
využití tělnosti znalosti...

8. Máte problémy pracovat s adolescenty? Ano/Ne...Proč?

9. Spolupracují rodiče nadaných se školou a spolupracujete Vy s rodiči? Ano/Ne ?

10. Co je podle vás nejdůležitější při práci s adolescenty?

- ZACHOVAT KLID  
- NEVYHROVAT SI AUTORITU  
SÍLOU



## 12.5 Ukázka vyplněného dotazníku pro studenty

D 12

5

**Dotazník pro studenty: Školní stres a nadání**

1. Pociťujete stres ve škole? *jak kdy*
2. Proč? Jaké jsou důvody? *školní prospěch, hodně domácích úkolů, málo času na probrané učivo*
3. Jak reagujete na stres? Pozitivně/Negativně *Pozitivně*
4. Ovlivňuje stres váš školní výkon? Ano pozitivně/Ano negativně/Ne
5. Jak zvládáte stres? Dobře/Špatně
6. Chodíte rádi do školy? Ano/Ne a proč? *škola mi nabízí hodně učít času a místo volné zábavy se musím*
7. Jste nervózní při zkoušení? Proč? *Spolužáci, rodiče, známky, učitel... ona, nervozita mě učitelé, že se na mě bavě- slyně dívají*
8. Co způsobuje váš stres ve škole? ~~Spolužáci~~ Rodiče, do učení mě nenutí, ale nechci je *zbláznit*
9. Co způsobuje váš stres ve škole? Učivo, Známkování, Testy, Zkoušení, Kolektiv/Spolužáci
10. Myslíte si, že je vaší třídě někdo nadaný? Podle čeho tak soudíte?  
*Podle mě jsou všichni průměrní*
11. Motivuje vás učitel k výkonu? Jsou pro vás hodiny zábavné?  
*Jeň některé hodiny jsou zábavné.*
12. Který předmět je pro vás nejvíce stresový?  
*Informatika, Zeměpis*
13. Byl pro Vás přechod ze ZŠ na Gymnázium obtížný? Ano/Ne...pokud ano, proč a v čem se to projevilo?  
*více učení, testů, zkoušení, málo času na volnou zábavu. Příjmy testy byly velmi obtížné.*

## 12.6 Ukázka vyplněného dotazníku pro studenty

D věk - 12

3

**Dotazník pro studenty: Školní stres a nadání**

- Pocítujete stres ve škole?  
*Ano*
- Proč? Jaké jsou důvody?  
*školní učiva a ~~práce~~ hodně písemek*
- Jak reagujete na stres? Pozitivně/Negativně  
*Negativně*
- Ovlivňuje stres váš školní výkon? Ano pozitivně/Ano negativně/Ne  
*Ano negativně*
- Jak zvládáte stres? Dobře/Špatně  
*Špatně*
- Chodíte rádi do školy? Ano/Ne a proč?  
*Někdy - když není ~~práce~~ moc písemek*
- Jste nervózní při zkoušení? Proč? *Spolužáci*, rodiče, *známky*, učitel...
- Co způsobuje váš stres ve škole? Tlak rodičů/Tlak učitele/Tlak ze strany spolužáků
- Co způsobuje váš stres ve škole? Učivo/*Známkování*/*Testy*/Zkoušení/Kolektiv/Spolužáci
- Myslíte si, že je vaší třídě někdo nadaný? Podle čeho tak soudíte?  
*Ano, myslím si že každý je na něco nadaný!*
- Motivuje vás učitel k výkonu? Jsou pro vás hodiny zábavné?  
*Ano, a hodiny jsou zábavné učitel to někdy berou ve formě ~~to~~ kv.*
- Který předmět je pro vás nejvíce stresový?  
*matematika*
- Byl pro Vás přechod ze ZŠ na Gymnázium obtížný? *Ano*/Ne...pokud ano, proč a v čem se to *projevilo*?  
*jsou hodně klady vědět nauky a je to těžší a mnohdy*

## 12.7 Ukázka vyplněného testu: Raven

24.



T-16

ŠTANDARDNÉ PROGRESÍVNE MATICE

Odpoveďový hárok

10<sup>00</sup> - 10<sup>29</sup>

Meno:	Dátum skúšky:
Dátum narodenia:	Vek: 11
Bydlisko:	
Škola:	

A	B	C	D	E	začal:
1 4 ✓	1 2 ✓	1 8 ✓	1 3 ✓	1 4 ✓	10:09
2 5 ✓	2 6 ✓	2 2 ✓	2 4 ✓	2 6 ✓	končil:
3 1 ✓	3 1 ✓	3 3 ✓	3 3 ✓	3 2 8	10:29
4 2 ✓	4 2 ✓	4 8 ✓	4 7 ✓	4 2 2	čas:
5 6 ✓	5 1 ✓	5 4 ✓	5 8 ✓	5 1 ✓	20
6 1 3	6 3 ✓	6 4 ✓	6 6 ✓	6 3 5	suma:
7 6 ✓	7 6 5	7 5 ✓	7 5 ✓	7 1 ✓	44
8 2 ✓	8 6 ✓	8 14 ✓	8 5 4	8 6 ✓	výsledok:
9 1 ✓	9 4 ✓	9 4 ✓	9 4 7	9 2 ✓	
10 6 3	10 3 ✓	10 6 ✓	10 2 ✓	10 2 ✓	
11 5 4	11 6 4	11 5 1	11 6 5	11 1 4	
4 5	6 5	12 2 ✓	12 1 6	12 5 ✓	


A	8			
B	9			
C	11			
D	8			
E	8			

© J.C. Raven Limited.

© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

## 12.8 Ukázka vyplněného testu: Raven

*začal 10:10  
koniec 10:36*



ŠTANDARDNÉ PROGRESÍVNE MATICE  
Odpoveďový hárok

T-16

Meno: <b>24</b>	Dátum skúšky:
Dátum narodenia:	Vek: <b>12</b>
Bydlisko:	
Škola:	

A	B	C	D	E	začal:
1 4 ✓	1 2 ✓	1 8 ✓	1 3 ✓	1 7 ✓	10:10
2 5 ✓	2 6 ✓	2 2 ✓	2 4 ✓	2 6 ✓	končil:
3 1 ✓	3 1 ✓	3 3 ✓	3 3 ✓	3 8 ✓	10:36
4 2 ✓	4 2 ✓	4 8 ✓	4 7 ✓	4 2 ✓	čas:
5 6 ✓	5 1 ✓	5 7 ✓	5 8 ✓	5 1 ✓	26
6 3 ✓	6 3 ✓	6 4 ✓	6 6 ✓	6 3 ✓	suma:
7 6 ✓	7 5 ✓	7 5 ✓	7 5 ✓	7 1 ✓	58
8 2 ✓	8 6 ✓	8 1 ✓	8 4 ✓	8 6 ✓	výsledok:
9 1 ✓	9 4 ✓	9 7 ✓	9 1 ✓	9 3 ✓	
10 3 ✓	10 3 ✓	10 6 ✓	10 2 ✓	10 2 ✓	
11 4 ✓	11 4 ✓	11 1 ✓	11 5 ✓	11 1 ✓	
12 5 ✓	12 5 ✓	12 2 ✓	12 6 ✓	12 1 ✓	

A	12			
B	12			
C	12			
D	12			
E	10			

© J.C. Raven Limited.  
© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

## 12.9 Ukázka vyplněného dotazníku: Big Five

- 4 -

⑥ vůbec nevystihuje	⑤ spíše nevystihuje	④ neutrální	③ spíše vystihuje	② úplně vystihuje
------------------------	------------------------	----------------	----------------------	----------------------

Nakolik mě vystihuje tato výpověď?

vůbec nevystihuje      úplně vystihuje

40. Pokud něco slibím, vždy to dodrám. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

41. Pokud se něco nedaří, až příliš často se tím nechávám odradit a mám pocit, že to vzdám. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

42. Nejsem příliš optimistický(á). .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

43. Při čtení poezie či pohledu na umělecké dílo mi někdy naskakuje husí kůže a pocítuji mrazení. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

44. Ve svých postojích jsem tvrdší(á) a neústupný(á). .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

45. Někdy na mne není takové spolehlutí, jaké by mělo být. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

46. Málokdy jsem smutný(á) a depresivní. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

47. Často žiji v rychlém tempu. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

48. Nemám zájem hloubat o podstatě světa nebo smyslu existence člověka. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

49. Obvykle se snažím být ohleduplný(á) a citlivý(á). .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

50. Jsem vykonný(á) a svou práci vždy zvládnou. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

51. Často se cítím bezmocný(á) a potřebuji někoho, kdo by mi pomohl vyřešit mé problémy. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

52. Jsem velmi aktivní. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

53. Toužím po poznání a vědomostech. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

54. Pokud někoho nemám rád(a), dám to dotyčnému najevo. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

55. Snad nikdy nebudu schopna (schopna) uspořádat si své záležitosti. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

56. Někdy se tak stydím, že bych se nejraději neviděl(a). .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

57. Nebaví mě vést druhé lidi. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

58. Často si rád(a) pohrávám s teoriemi nebo abstraktními myšlenkami. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

59. Je-li to nutné, neváhám manipulovat lidmi, abych dosáhl(a) toho, čeho chci. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

60. Usiluji o dokonalost ve všem, co dělám. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

INVENTÁŘ

**NEO pětifaktorový osobnostní inventář**

M. Hřebíčková, T. Urbánek (podle NEO Five-Factor Inventory P. T. Costy a R. R. McCrae)

Jméno: 8

Věk: .....

Pohlaví:  muž  žena

Datum: .....

Inventář obsahuje 60 výpovědí, kterými byste mohli popsat sami sebe. Přečtěte si pozorně každou výpověď a posuďte, do jaké míry Vás vystihuje. Svoji odpověď označte křížkem X na příslušné škále čísel:

⑥ vůbec nevystihuje výpověď Vás vůbec nevystihuje	⑤ spíše nevystihuje výpověď Vás spíše nevystihuje	④ neutrální ani výstřední ani nevýstřední výpověď	③ spíše vystihuje výpověď Vás spíše vystihuje	② úplně vystihuje výpověď Vás úplně vystihuje
--	--	--	--	--

Jednotlivé výpovědi nelze posuzovat ani jako správné ani jako nesprávné, a proto není možné dosáhnout dobrých nebo špatných výsledků.  
Pracujte prosím pozorně a po vyplnění zkontrolujte, zda jste posoudili každou výpověď.  
Pokud se rozhodnete změnit svou odpověď, označte nově zvolené číslo opět křížkem a navíc je i výrazně podtrhněte.  
Před tím, než začnete odpovídat, vyplňte prosím údaje v záhlaví této strany.

N 80472033171177  
E 33044423344444  
O 34444472204454  
P 34042102482223  
S 34344443443441

Objeďte číslo 106-2  
© Testarium, Praha 2001

- 2 -

⑥ vůbec nevystihuje výpověď Vás vůbec nevystihuje	⑤ spíše nevystihuje výpověď Vás spíše nevystihuje	④ neutrální ani výstřední ani nevýstřední výpověď	③ spíše vystihuje výpověď Vás spíše vystihuje	② úplně vystihuje výpověď Vás úplně vystihuje
--	--	--	--	--

Nakolik mě vystihuje tato výpověď?

vůbec nevystihuje      úplně vystihuje

1. Obvykle si nedělám starosti. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

2. Mám rád(a) kolem sebe mnoho lidí. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

3. Nerad(a) ztrácím čas denním sněním. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

4. Snažím se být zdvořilý(á) ke každému, s kým se setkám. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

5. Své věci udržuji v pořádku a čistotě. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

6. Často se cítím horší než ostatní. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

7. Snadno se rozesměji. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

8. Nemám vyzkoušené způsoby, jak něčeho dosáhnout. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

9. Často se dostanu do sporu se svou rodinou nebo spolupracovníky. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

10. Svůj čas si dovedu dobře zorganizovat tak, a bych vyřídil(a) všechny nutné záležitosti. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

11. Pokud jsem vystaven(a) velkému stresu, mám občas pocit, že se zhroutím. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

12. Nepovažuji sám (sama) sebe za příliš veselého (veselou). .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

13. Jsem fascinován(a) motivy, které nalézám v umění a v přírodě. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

14. Někteří lidé si o mně myslí, že jsem sobecký(á) a egoistický(á). .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

15. Nejsem příliš systematickým člověkem. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

16. Málokdy se cítím osamělý(á) nebo smutný(á). .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

17. Velmi rád(a) se bavím s jinými lidmi. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

- 3 -

Nakolik mě vystihuje tato výpověď?

vůbec nevystihuje      úplně vystihuje

18. Je zbytečné, aby člověk naslouchal rozdílným názorům, protože si z nich stejně nedovede žádný vybrat. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

19. Raději bych s ostatními spolupracoval(a), než soupeřil(a). .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

20. Pokouším se o splnění všech svěřených úkolů s maximální svědomitostí. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

21. Často se cítím napjatý(á) a nervózní. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

22. Jsem rád(a) tam, kde se něco děje. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

23. Poezie na mě má malý nebo žádný účinek. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

24. Vůči záměrům druhých jsem neověřivý(á) a rezervovaný(á). .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

25. Mám přesné vymezené cíle a pracuji systematicky na jejich dosažení. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

26. Někdy se cítím zcela bezcenný(á). .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

27. Raději byvám sám (sama) než ve společnosti. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

28. Mám-li možnost, rád(a) si dávám nová nebo cizokrajná jídla. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

29. Když to člověk dovolí, tak ho ostatní lidé zneužijí pro své cíle. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

30. Promarním mnoho času, než se pustím do práce. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

31. Málokdy pocítím strach nebo úzkost. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

32. Často mám pocit, že překypuji energií. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

33. Málokdy si u sebe povšimnu nálad nebo pocitů vyvolaných okolními vlivy. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

34. Většina lidí, které znám, mě má ráda. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

35. Pracuji tvrdě na dosažení svých cílů. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

36. Často mě rozzlí, jak se mnou lidé jednají. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

37. Jsem radostný, dobře naladěný člověk. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

38. Při řešení závažných životních situací se řídím názory autorit. .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

39. Někteří lidé mne považují za chladného (chladnou) a vypočítavého (vypočítavou). .... ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①

## 12.10 Ukázka vyplněného dotazníku: SVF 78

19

### DOTAZNÍK SVF 78

Wilhelm Janke, Gisela Erdmannová

Jméno: .....  
 Věk: 16 ..... Pohlaví:  muž  žena  
 Povolání: .....  
 Datum: .....

**Pokyny ke zpracování dotazníku:**  
 Dotazník obsahuje řadu výroků – způsobů, jak člověk může reagovat v situacích, kdy je něčím nebo někým poškozen, vnitřně rozrušen, nebo vyveden z míry.  
 Přečtete si, prosím, každý výrok a uvedte, nakolik odpovídá Vašemu způsobu reagování. Svou odpověď označte příslušným (křížkem X) zvoleného čísla na škále od 0 (vůbec ne), po 4 (velmi pravděpodobně):

vůbec ne	spíše ne	možná	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
0	1	2	3	4

**Příklad:**  
 Když jsem něčím nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry ...  
 ... zajdu navštívit dobré přátele nebo známé  
 V tomto příkladě je označeno číslo 3 (pravděpodobně), to znamená, že navštívit dobré přátele nebo známé – pravděpodobně odpovídá Vašemu způsobu reagování v této situaci.

*Nevynechejte, prosím, žádný z uvedených výroků a při váhání se přikloňte vždy k vyjádření.  
 Pokud omylem označíte jinou odpověď a chcete se opravit, označte křížkem X správnou odpověď a navíc ji i výrazně podtrhněte.*

*Pracujte plynule, ale pečlivě; nezadržujte se příliš u jednotlivých výroků. Ověřte prosím, zda jste vyplnili(a) údaje o vás a začnete vyplňovat obdotazník.*

Objednací číslo: 124-Z  
© Testentrum, Praha 2003

Když jsem něčím nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry ...	vůbec ne	spíše ne	možná	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
55) ... ujasním si, že mám možnosti: situaci zvládnout	0	1	2	X	4
56) ... myslím si, že na tom nemám vinu	0	1	X	3	4
57) ... potřebuji k tomu slyšet mínění někoho jiného	X	1	2	3	4
58) ... snažím se o kontrolu svého chování	0	1	2	X	4
59) ... pokouším se vymánit se ze vzniklé situace	0	1	X	3	4
60) ... v myšlenkách si pak situac znovu a znovu přehrávám	0	1	2	X	4
61) ... aktivně se snažím situaci změnit	0	1	2	X	4
62) ... řeknu si: „dokážes se s tím vypořádat“	0	1	X	3	4
63) ... přece se zase uklidním rychleji než ostatní	0	1	2	X	4
64) ... dbám na to, aby přišla k takovým situacím vůbec nedocházelo	0	1	2	X	4
65) ... hledám něco, co by mě mohlo potěšit	0	1	2	3	4
66) ... snažím se od toho odpoutat pozornost	0	1	2	X	4
67) ... hledám vinu sám (sama) u sebe	X	1	2	3	4
68) ... snažím se s někým o problému hovořit	0	1	2	X	4
69) ... prostě se pak nemohu zbavit myšlenek na tuto situaci	0	1	2	X	4
70) ... myslím si, že k tomu nedošlo mou vinou	0	X	2	3	4
71) ... řeknu si, že se nesním dát vyvést z klidu	0	1	2	X	4
72) ... spírám si nějaké dlouho vyloučené přátel	0	1	2	3	4
73) ... beru to lehčeji než jiní ve stejné situaci	0	X	2	3	4
74) ... nějak se od toho odpoutám	0	1	2	X	4
75) ... mám sklon rezignovat	0	1	X	3	4
76) ... snažím se přerušit si ujasnit důvody, které k situaci vedly	0	1	2	X	4
77) ... uvážuji, jak se mohu přistě vyhnout takovým situacím	0	1	2	X	4
78) ... nejraději bych od toho jednoduše utekla	0	1	2	3	4

Když jsem ničím nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry ...	ne	trochu	průměrně	velmi
1) ... snažím se soustředit své myšlenky na něco jiného	0	1	2	3
2) ... řeknu si, že se nedám vyvést z míry	0	1	2	3
3) ... snažím se, abych měl někdo jiný při řešení podpořil	0	1	2	3
4) ... cítím se nějak bezmocný(-á)	0	1	2	3
5) ... řeknu si, že si nemám co vyčítat	0	1	2	3
6) ... nemohu dlouhou dobu myslet na nic jiného	0	1	2	3
7) ... ptám se, co jsem už zase udělal(a) špatně	0	1	2	3
8) ... promyslím přesně své další jednání	0	1	2	3
9) ... mám tendenci od toho utéct	0	1	2	3
10) ... řeknu si, že to vydržím	0	1	2	3
11) ... vyřnu se napřístě takovým situacím	0	1	2	3
12) ... vyrovnám se s tím rychleji než ostatní	0	1	2	3
13) ... snažím se ujasnit si všechny detaily situace	0	1	2	3
14) ... přejdu k nějaké jiné činnosti	0	1	2	3
15) ... požádám někoho o radu, jak bych měl(a) postupovat	0	1	2	3
16) ... sním něco dobrého	0	1	2	3
17) ... pak o tom přemýšlím znovu a znovu	0	1	2	3
18) ... řeknu si: „co možná pryč od toho“	0	1	2	3
19) ... mám špatné svědomí	0	1	2	3
20) ... řeknu si: „musíš se sebrat“	0	1	2	3
21) ... řeknu si, že si přece nemůžu dělat výčitky svědomí	0	1	2	3
22) ... přistě se hned při prvních náznacích výhnu takovým situacím	0	1	2	3
23) ... mám tendenci hned ustoupit	0	1	2	3
24) ... jsem sám (sama) se sebou nespokojen(a)	0	1	2	3
25) ... podívám se na něco pěkného v televizi	0	1	2	3
26) ... myslím si: „jen se nedat odradit“	0	1	2	3
27) ... prostě musím s někým o tom hovořit	0	1	2	3

Když jsem ničím nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry ...	ne	trochu	průměrně	velmi
28) ... připadají mi mé myšlenky na útěk	0	1	2	3
29) ... udělám vše, abych odstranil(a) příčinu	0	1	2	3
30) ... jsem rád(a), že nejsem tak předvídatelný(-á) jako druzí	0	1	2	3
31) ... zabývám se pak ještě dlouho touto situací	0	1	2	3
32) ... obléám něco, co mě od toho odvádí	0	1	2	3
33) ... umiňuji si, že se přistě takovým situacím vyhnu	0	1	2	3
34) ... snažím se potlačit své vzrušení	0	1	2	3
35) ... řeknu si, že za to nemohu	0	1	2	3
36) ... řeknu si, že druzí by to tak snadno nestrávili	0	1	2	3
37) ... dělám si výčitky	0	1	2	3
38) ... řeknu si: „nesmíš to v žádném případě vzít“	0	1	2	3
39) ... nevim, jak bych mohl(a) takové situaci čelit	0	1	2	3
40) ... udělám něco dobrého pro sebe	0	1	2	3
41) ... pouze si přeji, abych z této situace co nejrychleji vyvázl(a)	0	1	2	3
42) ... požádám někoho o pomoc	0	1	2	3
43) ... vytvořím si plán, jak mohu tyto nesnáze odstranit	0	1	2	3
44) ... myslím si, že je za tu situaci nezodpovídam	0	1	2	3
45) ... říkám si: „jen se nedat zbavit obavy“	0	1	2	3
46) ... myslím si, že bych se nechtěl(a) v budoucnu dostat do takové situace	0	1	2	3
47) ... nejde mně ta situace dlouho z hlavy	0	1	2	3
48) ... snažím se, abych si zachoval(a) pevný postoj	0	1	2	3
49) ... všechno se mně zdá tak beznadějně	0	1	2	3
50) ... vyhnu se do práce	0	1	2	3
51) ... řeknu si, že to nakonec byla moje chyba	0	1	2	3
52) ... lépe se kontroluji než druzí v téže situaci	0	1	2	3
53) ... koupím si něco, co už jsem dlouho chtěl(a) mít	0	1	2	3
54) ... obvykle se mně všechno zdá nesmyslně	0	1	2	3

### 12.11 Výsledky IQ testu Raven na příkladu jedné třídy, kvinta.

ID	Věk	Pohlaví	Čas	S1	S2	S3	S4	S5	Hrubý skór	IQ
1	16	1	22	11	12	9	10	7	49	103
2	15	0	19	11	12	12	10	11	56	128
3	15	0	19	11	12	10	9	8	50	107
4	16	1	99	99	99	99	99	99	99	99
5	16	0	17	12	11	11	12	9	55	123
6	16	0	99	99	99	99	99	99	99	99
7	15	0	31	12	12	11	9	9	53	114
8	16	1	30	12	12	11	11	9	55	123
9	16	0	20	12	12	11	12	7	54	120
10	15	1	17	12	12	11	9	4	48	100
11	16	1	20	11	11	11	12	7	53	114
12	16	0	18	12	12	9	10	5	48	100
13	16	0	31	11	11	10	11	8	51	109
14	15	0	99	99	99	99	99	99	99	99
15	16	0	30	12	11	12	10	8	53	114
16	16	1	30	12	11	12	11	8	53	114
17	16	0	99	99	99	99	99	99	99	99
18	15	0	19	10	12	11	11	8	52	111
19	16	0	19	12	12	10	12	8	54	118
20	16	0	17	12	11	12	11	10	56	128
21	15	1	19	11	12	12	10	10	55	123
22	16	1	26	11	12	11	10	7	52	111



## 12.12 Výsledky IQ testu na příkladu jedné třídy, kvinty

ID	Věk	Pohlaví	Čas	S1	S2	S3	S4	S5	Hrubý skór	IQ
1	16	1	22	11	12	9	10	7	49	103
2	15	0	19	11	12	12	10	11	56	128
3	15	0	19	11	12	10	9	8	50	107
4	16	1	99	99	99	99	99	99	99	99
5	16	0	17	12	11	11	12	9	55	123
6	16	0	99	99	99	99	99	99	99	99
7	15	0	31	12	12	11	9	9	53	114
8	16	1	30	12	12	11	11	9	55	123
9	16	0	20	12	12	11	12	7	54	120
10	15	1	17	12	12	11	9	4	48	100
11	16	1	20	11	11	11	12	7	53	114
12	16	0	18	12	12	9	10	5	48	100
13	16	0	31	11	11	10	11	8	51	109
14	15	0	99	99	99	99	99	99	99	99
15	16	0	30	12	11	12	10	8	53	114
16	16	1	30	12	11	12	11	8	53	114
17	16	0	99	99	99	99	99	99	99	99
18	15	0	19	10	12	11	11	8	52	111
19	16	0	19	12	12	10	12	8	54	118
20	16	0	17	12	11	12	11	10	56	128
21	15	1	19	11	12	12	10	10	55	123
22	16	1	26	11	12	11	10	7	52	111

### 12.13 Výsledky testu SVF 78 na příkladu primy

ID	Věk	Pohlaví					
1	11	1	13,57142	11	11,333	9,666	14
2	11	1	11,28571	8	12	13	7,5
3	12	0	13,285714	13	12,5	14	9,5
4	12	0	10,857142	8	12,5	11,666	14,5
5	12	0	13,714285	7,5	17	11,75	16,25
6	12	0	12,857142	6,5	10,5	18,666	15
7	12	0	7,8571428	3,5	18,5	3,666	13
8	11	1	17,428571	12	18,5	20,333	10,5
9	12	1	12,571428	11	12,5	13,666	10,5
10	11	1	17,285714	16,5	13,5	20,333	9,25
11	11	0	9	13	10,5	9,666	10,75
12	12	0	16,57142	19	13	17,333	7,75
13	11	0	12,85714	14	13	12	7,75
14	11	0	11,857142	8,5	18,5	9,666	13,75
15	11	1	9,5714285	7,5	14,5	7,666	16,5
16	11	1	13,57142	11	13	15,666	11,75
17	11	1	12,571428	11	12,5	13,666	10,5
18	12	1	10,285714	10,5	13	8,333	9,25
19	12	0	13,142857	10	15	14	15,25
20	11	0	11,714285	10,5	8,5	14,666	9,5
21	12	1	15,85714	11	16	19	13,5
22	12	0	15,428571	10	11,333	18	14
23	12	0	10,28571	5,5	10	13,666	19,25
24	12	0	14,428571	15,5	14,5	13,666	7,25
25	12	0	10,428571	9,5	10	11,333	12,75
26	12	0	9,714285	7,5	8,5	12	14,75
27	11	0	15,714285	16	16,5	15	15
28	11	1	18,42857	17	22	17	11
29	12	0	10	7,5	12	10,333	7
30	12	1	17	14,5	18	18	10,5
31	12	1	13,14286	10,5	8,5	12	12
32	12	0	13,14286	14	12	11	16,25

## 12.14 Výsledky BIG Five T skóry na příkladu primy

1	11	1	15	25	18	30	30
2	11	1	14	22	20	29	32
3	12	0	33	31	21	27	30
4	12	0	28	26	24	23	30
5	12	0	25	28	16	21	18
6	12	0	25	22	24	15	19
7	12	0	19	17	23	26	31
8	11	1	18	16	27	22	28
9	12	1	16	35	27	21	34
10	11	1	22	26	25	18	22
11	11	0	16	39	31	21	27
12	12	0	31	25	17	26	33
13	11	0	16	26	27	23	22
14	11	0	24	29	22	24	24
15	11	1	24	25	20	26	31
16	11	1	20	33	25	31	26
17	11	1	23	24	19	30	25
18	12	1	25	23	32	17	22
19	12	0	27	22	16	19	30
20	12	0	30	37	15	29	28