

## SOCIÁLNE A EMOCIONÁLNE CHARAKTERISTIKY INTELEKTOVO NADANÝCH DETÍ A ICH PODPORA V RÔZNYCH FORMÁCH ŠKOLSKEJ EDUKÁCIE

EVA RAJČÁNIOVÁ

*Katedra psychológie Filozofickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave  
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava*

### SOCIAL-EMOTIONAL CHARACTERISTICS OF INTELLECTUALLY GIFTED CHILDREN AND THEIR PROMOTION IN VARIOUS FORMS OF EDUCATION

*Abstract:* The review study points to the importance of systematic support and attention paid to the social and emotional development of intellectually gifted children and adolescents. It summarizes the available research findings supporting the hypothesis of giftedness as a protective or as a risk factor for social and emotional difficulties, noting the predominance of recent research evidence in favour of the assumption that gifted children are socially and emotionally adjusted at least as well as their peers. It examines the possible causes of the conflicting findings and opinions that have historically prevailed in this area. Last but not least, the study focuses on the issue of providing a suitable educational environment for the optimal social and emotional development of gifted children and points to the lack of research on this topic in and outside of Slovakia.

*Key words:* intellectually gifted child, social development, emotional development, integrated education, segregated education

Pri riešení závažných problémov alebo pri otázkach budúceho napredovania krajín či ľudstva ako takého sa zrak spoločnosti často upiera na vedcov, inovátorov, mysliteľov, ktorí svoj potenciál, svoj talent dokázali zúročiť a premeniť do podoby zmysluplných výstupov, nápadov, vynálezov, zistení. Úlohou spoločnosti je pro-

stredníctvom výchovno-vzdelávacieho systému umožniť nadaným jednotlivcom svoj potenciál rozvíjať a naplňať. Pretože ako uvádzajú J. J. Gallagher a S. A. Gallagherová (podľa Wiskow, Fowler a Christopher, 2011, s. 25): „Neschopnosť pomôcť nadaným deťom dosiahnuť svoj plný potenciál je spoločenskou tragédiou, ktorej rozsah je ťažké zmerať, ale je nepochybne obrovský. Ako zmerať stratu v podobe nenapísanej sonáty, nevyvinutého lieku, alebo absencie politickej vízie? Nadaní študenti sú významným prvkom rozdielu medzi tým, čím sme, a tým, čím by sme ako spoločnosť mohli byť.“

Pre osobné blaho i pre spoločenský prospech je dôležité, aby boli všetky zložky osobnosti nadaného dieťaťa rozvíjané rovnomerne. V systéme výchovy a vzdelávania však jasne dominuje dôraz na rozvoj intelektových schopností, či skôr na nadobudanie nových vedomostí. O to výraznejšia môže byť táto tendencia u intelektovo nadaných detí, kde je to práve ich vysoký intelektový potenciál, ktorému je venovaná najväčšia pozornosť pedagógov aj rodičov. Zvýšená emočná citlivosť, či nesúlad vo vývine jednotlivých zložiek osobnosti, napr. v podobe menej rozvinutých sociálnych spôsobilostí, s ktorými sa u niektorých nadaných detí stretávame (Adams, 1994; Bennett-Rappell, Northcote, 2016), si však takisto vyžadujú podporu a osobitý priestor vo výchovno-vzdelávacom procese. Aj Americká psychologická asociácia zaradila dôraz na sociálny kontext, interpersonálne vzťahy a emocionálnu pohodu medzi 20 základných princípov vzdelávania nadaných žiakov (Top 20 principles..., 2015). Tieto aspekty vzdelávania nadaných detí môžu významným spôsobom ovplyvniť rozvoj ich nadania a jeho uplatnenie v škole či neskôr v živote. Schopnosť zúročiť talent a premeniť ho na úspech si vyžaduje sociálne aj emocionálne zrelú osobnosť.

Sociálny a emocionálny vývin detí s intelektovým nadaním je však historicky v odbornej zahraničnej i domácej literatúre predmetom nezhôd a protichodných výskumných zistení. Kontroverziu v tejto oblasti započal už klasický longitudinálny výskum nadaných detí L. M. Termana z 20. rokov 20. storočia, ktorého výsledky vyvrátili dovtedy prevažujúcu predstavu o častejšom výskyte sociálnych a emocionálnych ťažkostí intelektovo nadaných (Terman, Oden, 1947; Webb, 1993). Rozporuplnosť tejto témy je však aktuálna do dnešných dní. Časť odborníkov zastáva názor, že nadané deti sa v sociálnych schopnostiach či v emocionálnom vývine zásadne nelíšia od svojich bežných rovesníkov<sup>1</sup> (Bain, Bell, 2004; Gagné, Gagnier, 2004; Lopéz, Sotillo, 2009; Rost, Czeschlik, 1994), časť zdôrazňuje, že vďaka svojim nadpriemerným intelektovým schopnostiam sa nadané deti dokážu sociálne i emocionálne adjustovať lepšie ako ich rovesníci (Lehman, Erdwins, 1981; Nail, Evans,

<sup>1</sup> Pojem bežný rovesník, žiak, príp. študent používame v texte na označenie dieťaťa, ktorému nebolo identifikované nadpriemerné intelektové nadanie. Tento pojem bol uprednostnený pred v zahraničnej literatúre často uvádzaným pojmom nenadaný žiak (non-gifted student), a to vzhľadom na východiskovú koncepciu, ktorá nazerá na nadanie ako na charakteristiku vlastnú každému jednotlivcovi, no v odlišnej kvantite a kvalite (Dočkal, 2005; Dočkal, 2013).

1997; Shechtman, Silektor, 2012). Naproti tomu sa stretávame aj s opačnými tvrdeniami, že v tejto skupine detí často pozorujeme sociálne a emocionálne ťažkosti a pre ich vývin sú typické rôzne špecifiká, ktoré k týmto problémom vedú (Pfeiffer, Stocking, 2000; Vialle, Heaven, Ciarrochi, 2007). Oba názory pritom nachádzajú oporu aj vo výskumných dátach.

Táto diskrepancia sa do istej miery premieta aj do metodických a strategických dokumentov štátu. Pre ilustráciu, kritériá identifikácie intelektovo nadaného žiaka upravujú v slovenskom školskom systéme *Metodické pokyny na zaraďovanie detí do špeciálnych výchovno-vzdelávacích programov pre intelektovo nadaných žiakov* (2008). Pri identifikácii nadaného žiaka sú podľa nich okrem úrovne intelektových schopností zisťované aj údaje o pozornosti, vôľových vlastnostiach, motivácii, tvorivosti, sociabilite a sociálnom začlenení dieťaťa. Okrem presných kritérií stanovených pre úroveň intelektových schopností a tvorivosti pokyny špecifikujú, že úroveň sociability žiaka by nemala byť výrazne podpriemerná (*Metodické pokyny na zaraďovanie...*, 2008). Samotné identifikačné kritériá tak zohľadňujú sociálny vývin nadaného žiaka, pričom pripúšťajú istú, no nie výraznú, mieru zaostávania v tejto oblasti. Naproti tomu *Koncepcia rozvoja nadaných detí a mládeže v SR* (2007, s. 6) špecifikuje, že zaraďenie intelektovo nadaných žiakov medzi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nevyplýva „len z ich nadpriemerne rozvinutých schopností, ale aj z ich asynchrónneho vývinu a výskytu sprievodných porúch rôzneho stupňa, súvisiacich najmä s oblasťou správania, socializácie a komunikácie.“ Zatiaľ čo jeden dokument považuje závažnejšie poruchy súvisiace so socializáciou za prekážku identifikácie žiaka ako intelektovo nadaného, druhý ich chápe ako sprievodný znak nadania, ktorý si vyžaduje ďalšie zdroje na podporu a úpravu podmienok pre efektívnu výchovu a vzdelávanie. Nejednotnosť, s ktorou sa v tejto téme stretávame v odbornej literatúre, sa tak odzrkadľuje aj v postupoch a materiáloch s priamym dopadom na každodenný život nadaných detí.

Vzhľadom na tieto skutočnosti považujeme za potrebné venovať téme sociálnych a emocionálnych charakteristík intelektovo nadaných detí náležitú pozornosť. Predkladaný článok si kladie za cieľ priniesť prehľad výskumných zistení, ktoré svedčia v prospech hypotézy o intelektovom nadaní ako protektívnom faktore výskytu sociálnych a emocionálnych ťažkostí na jednej strane, resp. o nadaní ako rizikovom faktore na strane druhej a poukázať na možné príčiny pretrvávajúcej protichodnosti názorov a výskumných zistení. Ďalšia časť práce sa zameriava na sociálne a emocionálne potreby intelektovo nadaných detí z hľadiska ich podpory vo výchovno-vzdelávacom prostredí, pričom pozornosť je venovaná najmä problematike napĺňania týchto potrieb v rôznych formách edukácie, ktoré je na Slovensku možné realizovať.

Zdroje, z ktorých príspevkov vychádza, boli vyhľadávané v databáze Google scholar pomocou kľúčových slov ako gifted, talented, giftedness, talent, social-emotional development, social characteristics, emotional characteristics, self-concept, peer

relationships atď. Bibliografické zoznamy takto získaných článkov boli ďalej analyzované a tak boli identifikované ďalšie zdroje. Doplnené boli o autorke dostupné domáce publikácie. Treba pripustiť, že v dôsledku uvedeného postupu mohli niektoré relevantné zdroje ostať nepovšimnuté. Situáciu v sledovanej oblasti poznania však zaradené zdroje dokumentujú podľa nášho názoru dostatočne.

### **Nadanie ako protektívny faktor výskytu sociálnych a emocionálnych ťažkostí**

Nadané deti dokážu vďaka svojmu intelektu lepšie pochopiť seba aj iných a dokážu lepšie zvládnuť stresové situácie – táto myšlienka stojí v základe tzv. hypotézy o nadaní ako protektívnom faktore výskytu sociálnych a emocionálnych ťažkostí (Neihart, 1999). V posledných rokoch výskumné štúdie prinášajú viac a viac dôkazov svedčiacich o tom, že nadané deti sú sociálne a emocionálne adjustované prinajmenšom rovnako dobre ako ich rovesníci a tento názorový prúd sa tak stáva dominantným. V literatúre nachádzame dôkazy o vyššej emocionálnej inteligencii (Abdulla Alabbasi et al., 2020; Fábik, 2017), rovnakej (Fouladchang et al., 2010; Martin, Burns, Schonlau, 2009) alebo nižšej miere depresívnych symptómov (Cross et al., 2008; Mueller, 2009) a porovnateľnej (Cross et al., 2008; Laznibatová, Mačišáková, 2000; Rost, Czeschlik, 1994) alebo nižšej miere úzkosti (Fouladchang et al., 2010; Martin et al., 2009; Shechtman, Silektor, 2012; Zeidner, Shani-Zinovich, 2011) nadaných detí alebo adolescentov v porovnaní s ich rovesníkmi. Takisto sa nepreukázal rozdiel medzi nadanými a bežnými študentmi v celkovej spokojnosti so životom (Ash, Huebner, 1998; Bergold et al., 2015; Shaunessy et al., 2006; Bergold, Wirthwein, Steinmayr, 2020), či v miere suicidálnych myšlienok (Martin, Burns, Schonlau, 2009; Cassady, Cross, 2006). Celkové sebapoňatie (self-concept) nadaných detí sa ukazuje ako porovnateľné (Konečná, 2009; López, Sotillo, 2009; Mueller, 2009; Shechtman, Silektor, 2012; Yan, Haihui, 2005) alebo vyššie ako u rovesníkov (Košir et al., 2016; Lee, Olszewski-Kubilius, Thomson, 2012; Litster, Roberts, 2010). Takisto z pohľadu učiteľov a rodičov sa podľa viacerých štúdií nadané deti od svojich rovesníkov nelíšia alebo majú menej emocionálnych a behaviorálnych problémov (Cornell et al., 1995; Eklund et al., 2015; Merrell, Gill, 1994; Richards, Encel, Shute, 2003; Rost, Czeschlik, 1994; Vialle, Heaven, Ciarrochi, 2007).

Čo sa týka aspektov sociálneho vývinu, ukazuje sa, že nadaní adolescenti sami seba vnímajú ako sociálne zručných a kompetentných (Ishak, Abidin, Bakar, 2014; Lee, Olszewski-Kubilius, Thomson, 2012), pričom pri porovnaní s rovesníkmi skórujú nadaní v mierach sociálnych spôsobilostí rovnako (Shechtman, Silektor, 2012) alebo vyššie (de França-Freitas, Del Prette, Del Prette, 2014). Spokojnosť nadaných adolescentov s ich priateľskými vzťahmi sa takisto ukazuje ako porovnateľná (Ash,

Huebner, 1998; Fouladchang, Kohgard, Salah, 2010) alebo vyššia (Shaunessy et al., 2006) ako miera spokojnosti ich rovesníkov. Podľa sociometrických štúdií sú nadané deti rovnako akceptované svojimi spolužiakmi ako zvyšok sociálnej skupiny (Košír et al., 2016; López, Sotillo, 2009; Peairs, 2010), hoci najmä u dievčat sa s vekom môže sociálne postavenie zhoršovať (Austin, Draper, 1981; Luftig, Nichols, 1990). Učitelia tiež nadané deti označujú ako rovnako obľúbené (López, Sotillo, 2009; Bain, Bell, 2004) alebo obľúbenejšie (Košír et al., 2016) v kolektíve než ostatné deti a vnímajú ich ako sociálne kompetentnejšie (Merrell, Gill, 1994; Peairs, 2010). Ani na základe výpovedí rodičov nebol zistený rozdiel v sociálnom správaní nadaných detí a ich rovesníkov (Rost, Czeschlik, 1994).

### **Nadanie ako rizikový faktor výskytu sociálnych a emocionálnych ťažkostí**

Naproti týmto zisteniam stojí hypotéza o intelektovom nadaní ako o rizikovom faktore, ktorý zvyšuje zraniteľnosť nadaných v sociálnej a emocionálnej oblasti (Neihart, 1999). Predpoklad zvýšeného rizika sociálnych a emočných problémov intelektovo nadaných detí vychádza v prvom rade z teórií, ktoré opisujú vývinové špecifiká nadaných detí v tejto oblasti, akými sú nadmerná emočná vzrušivosť (Dabrowski, 1964, 1967; Mendaglio, Tillier, 2006), alebo vývinová dyssynchronia (Terrassier, 2009), resp. asynchronia (Silverman, 1997).

Podľa teórie osobnostného a morálneho vývinu (teórie pozitívnej dezintegrácie) K. Dabrowského (1964, 1967), pozorujeme u nadaných jednotlivcov častejšie tzv. nadmernú vzrušivosť (angl. *overexcitability*, *hyperexcitability*). Ide o zvýšenú reaktivitu na podnety, ktorá sa môže prejavovať v piatich oblastiach – intelektovej, emočnej, zmyslovej, psychomotorickej a v predstavivosti (Webb, 2014). U konkrétneho nadaného jednotlivca môže byť prítomných aj všetkých päť typov, no najčastejšie pozorujeme práve emocionálny a intelektuálny typ, u nadaných detí tiež psychomotorický typ (Tieso, 2007). Emocionálnu nadmernú vzrušivosť možno označiť aj ako hypersenzitivitu alebo precitlivenosť. Ide o intenzívnejšie, silnejšie prežívanie širšej škály emócií, ako aj vyššiu senzitivitu k emóciám druhých (Piechowski, 1999). Nadané deti tak môžu vnímať svet okolo seba oveľa citlivejšie, intenzívnejšie, môžu byť tiež menej smelé, bojazlivejšie, s depresívnejšími náladami, či ťažšie sa prispôsobovať (Webb, 2014).

Druhá z menovaných koncepcií, tzv. vývinová dyssynchronia, resp. asynchronia označuje nerovnomernosť v rôznych oblastiach vývinu nadaných detí. Jej prejavy opisovala už v 30. rokoch 20. storočia L. S. Hollingworthová, priekopníčka psychológie nadaných, no podrobnejšie ju rozpracoval v 80-tych rokoch J.-C. Terrassier, ktorý zaviedol pojem vývinová dyssynchronia (Silverman, 1997). Rozlíšil pritom vnútornú a sociálnu dyssynchroniu. Vnútorná označuje nesúlad medzi úrovňou intelektového

vývinu a vývinu psychomotorického, jazykového a v našom prípade najmä sociálneho a emocionálneho vývinu nadaných detí (Terrassier, 2009). To znamená, že napr. schopnosť nadaného dieťaťa regulovať a chápať vlastné emócie nezodpovedá jeho mimoriadne rozvinutým intelektovým schopnostiam, ktoré zodpovedajú vyššiemu veku (Semrud-Clikeman, 2007). Mimoriadne intelektové schopnosti tiež nemusia byť dostačujúce, keď sa dieťa pokúša vysporiadať s emóciami či interpersonálnymi vzťahmi, na ktoré ešte nedozrelo sociálne a emocionálne, a to môže viesť k prežívaniu napätia či stresu (Webb, 1993). Sociálna dyssynchronia potom označuje nesúlad medzi mentálnym vývinom nadaných detí a detí rovnakého chronologického veku (Terrassier, 2009), čo komplikuje budovanie rovesníckych vzťahov. Terrassierovu koncepciu neskôr rozpracovala L. K. Silvermanová (1997), ktorá hovorí o vývinovej asynchrónii. Tú vníma ako širší koncept, ktorý v sebe zahŕňa aj dôraz na komplexitu a intenzitu prežívania nadaných detí, pričom sa inšpiruje aj Dabrowského teóriou pozitívnej dezintegrácie. Silvermanová (tamže) zdôraznila, že sociálny a emocionálny vývin nadaných detí je vďaka ich kognitívnym schopnostiam kvalitatívne odlišný, čo zvyšuje ich zraniteľnosť.

K najčastejšie uvádzaným ťažkostiam v sociálnom a emocionálnom vývine intelektovo nadaných detí patrí osamelosť a problémy s vytváraním blízkych vzťahov v rámci rovesníckych skupín (Shechtman, Silektor, 2012; Roedell, 1984). Niektorí autori uvádzajú ako príčinu zhoršených vzťahov nadaných detí s rovesníkmi ich rozvinutejšie sociálne kompetencie a lepšiu schopnosť chápať a regulovať emócie (Neihart et al., 2002), iní zdôrazňujú ich intelektové a akademické napredovanie (Reis, Renzulli, 2004). To, čo dospelí považujú za silné stránky nadaných, sa nemusí stretnúť s pochopením detí rovnakého chronologického veku. Nadané dieťa sa veľa pýta, používa zložitejší jazyk, má pokročilé záujmy zodpovedajúce skôr záujmom starších detí, kvôli svojej mentálnej pohotovosti môže byť netrpezlivé, či napríklad používa humor, ktorému spolužiaci nerozumejú (Fábik, 2019; Laznibatová, 2012; Pfeiffer, Stocking, 2000; Altman, 1983; Webb, 2014). Diskrepancia medzi želanými a skutočnými sociálnymi vzťahmi nadaných detí potom môže viesť k pocitom osamelosti (Ogurlu, Yalin, Yavuz Birben, 2018).

K často skúmaným a diskutovaným témam parí aj sebapoňatie (self-concept) nadaných detí. V prípade sebapoňatia, teda súboru reprezentácií, ktoré odzrkadľujú to, ako jednotlivec vníma samého seba (Villatte, Courtinat-Camps, de Léonardis, 2014), sa u nadaných detí stretávame s protichodnými predstavami. Na jednej strane sa predpokladá, že nadané deti budú mať vyššie sebapoňatie vzhľadom na svoje schopnosti a akademické úspechy. Na druhej strane, ak uvažujeme nad perfekcionizmom a vysokými očakávaniami nadaných aj ich okolia, tieto môžu vyvolávať pocit zlyhania, čo nás privádza k predpokladu o nižšom sebapoňatí nadaných detí (Shechtman, Silektor, 2012). Ako už bolo uvedené vyššie, mnoho výskumných dôkazov svedčí v prospech hypotézy, že globálne sebapoňatie nadaných detí je vyššie ako



sebapoňatie ich rovesníkov. Sebapoňatie jednotlivca však tvorí niekoľko komponentov, pričom hovoriť môžeme aj o sociálnom sebapoňatí, teda o vnímaní vlastnej sociálnej akceptácie alebo kompetencií (Fernández-Zabala, Rodríguez-Fernández, Goñi, 2016). V prípade sociálneho sebapoňatia nadaných výskumy prinášajú rôzne výsledky. Vo vzorkách nadaných žiakov bolo zistené zvýšené (Bain, Bell, 2004) i znížené (Zeldner, Shani-Zinovich, 2015) sociálne sebapoňatie v porovnaní s bežnými rovesníkmi, v ďalších výskumoch (Szobiová, Boleková, 2012; Yan, Haihui, 2005) sa medzi týmito skupinami nenašli rozdiely.

Uvedené rizikové faktory rozvoja sociálnych a emocionálnych ťažkostí bývajú označované ako interné, nakoľko vyplývajú z vlastností nadaných detí (López, Sotillo, 2009). Rozlišujeme však aj externé vplyvy ako nadmerné očakávania prostredia alebo nedostatočná stimulácia napríklad v škole, ktoré môžu mať za následok najmä problémy v správaní alebo negatívne dopady na emocionálne prežívanie (Pfeiffer, Stocking, 2000). J. Freemanová (2006) na základe výsledkov longitudinálneho sledovania uvádza významne častejší výskyt emocionálnych ťažkostí u nadaných detí, ktoré boli rodičmi identifikované ako nadané, v porovnaní so vzorkou rovnako nadaných no neidentifikovaných detí navštevujúcich rovnakú školu, pričom jedným z možných vysvetlení je práve rodičovský tlak. Zvnútornenie perfekcionistických očakávaní okolia sa tiež ukazuje ako premenná súvisiaca s depresívnymi symptómami nadaných detí (Christopher, Shewmaker, 2010).

Vo všeobecnosti sú výskumné dôkazy o problémoch v sociálno-emocionálnom vývine nadaných menej početné. Podľa austrálskej štúdie nadaní adolescenti (avšak identifikovaní na základe výborných výsledkov vo výkonových čitateľských a matematických testoch) udávali v porovnaní s rovesníkmi častejšie pocity smútku a nižšiu mieru spokojnosti so sociálnou oporou, ktorá sa im dostáva (Vialle, Heaven, Ciarrochi, 2007). Nižšiu celkovú spokojnosť so životom a vyššiu mieru stresu u nadaných adolescentov zistili Fouladchang et al. (2010). Výsledky tureckého výskumu zase naznačujú, že nadané deti majú zhoršenú kvalitu života v sociálnej oblasti (Eren, Ömerelli Çete, Baykara, 2018). Holandskí nadaní žiaci dosiahli nižšie skóre v celkovom sebahodnotení a vnímanom sociálnom prijatí ako ich rovesníci (Kroesbergen et al., 2016). Podobne francúzski autori zaznamenali u nadaných žiakov znížené sebahodnotenie a vyššie skóre depresivity v porovnaní s rovesníkmi (Bénony et al., 2007). V Českej republike nadaní piatáci, najmä dievčatá, na otázku Čo ťa najviac trápi? najčastejšie odpovedali, že sú to problémy s priateľmi, vyčleňovanie z kolektívu a neporozumenie s rovesníkmi, pričom u bežných rovesníkov sa tento problém ukázal ako menej častý (Machů, 2013). Napriek menšej výskumnej podpore sa v odbornej literatúre naďalej stretávame s dôrazom na zraniteľnosť nadaných detí a adolescentov v sociálnej a emocionálnej oblasti, čo okrem vyššie uvedených teórií býva podložené najmä početnými kazuistikami nadaných detí s týmito ťažkosťami (napr. Stehlíková, 2018; Machů,

2010; Landau, 2007; Reis, Renzulli, 2004). Podobné presvedčenia prevládajú aj medzi učiteľmi (Tourón, Freeman, 2017) a ako uvádza J. Mudrák (2015), súdiac napr. na základe návrhov vyhľadávania slov „nadané dieťa“ v internetovom prehliadači alebo na základe zobrazenia nadaných jednotlivcov v popkultúre, spájanie intelektového nadania s deficitmi v sociálnej či emocionálnej oblasti pretrváva aj v spoločenskom diskurze.

### **Možné príčiny protichodných zistení o sociálno-emocionálnom vývine nadaných**

Protichodnosť názorov a výskumných zistení v tejto oblasti má viacero vysvetlení. Častým argumentom je možná skreslenosť výsledkov spôsobená výberom výskumnej vzorky nadaných detí či adolescentov. V tomto smere môžu byť problematické napríklad štúdie, ktoré pracujú s nadanými klientmi rôznych poradenských služieb, teda deťmi, ktoré z určitých príčin vyhľadali odbornú pomoc (Rost, Czeschlik, 1994). Viaceré štúdie zase identifikujú nadaných respondentov na základe výsledkov v jednom teste (a nie vždy v inteligenčnom teste), čo je v rozpore so všeobecne prijímanými kritériami na diagnostiku intelektového nadania. Navyše hraničnú hodnotu IQ, nad ktorou je dieťa považované za intelektovo nadané, stanovujú rôzni autori odlišne. Operacionalizácia intelektového nadania je všeobecne naprieč štúdiami nejednotná (Dočkal, 2016). V niektorých prácach tiež chýba referenčná skupina bežných detí (Martin, Burns, Schonlau, 2009; Zeidner, Matthews, 2017).

Takisto možno predpokladať, že nadané deti nie sú z hľadiska sociálnych a emocionálnych charakteristík homogénnou skupinou. Odchylnosť vývinu nadaných detí od bežných rovesníkov sa môže prejavovať až v určitom veku, alebo len u výnimočne nadaných jednotlivcov (Neihart, Pfeiffer, Cross, 2016; Silverman, 1990). Špecificky ohrozené skupiny tiež predstavujú nadané deti s istou formou znevýhodnenia (napr. PAS, ADHD, poruchy učenia), teda tzv. dvakrát výnimočné deti (Foley-Nicpon, 2016; Portešová et al., 2014), nadané deti pochádzajúce z rodín s nižším socioekonomickým statusom, alebo deti z kultúrnych alebo jazykových minorít (Richards, Encel, Shute, 2003). Takisto v osobnostných typológiách nadaných detí sa jednotlivé definované typy líšia aj svojím prežívaním či sociálnymi spôsobilosťami. Pre ilustráciu – typológia, ktorú uvádza E. Machů (2010), rozlišuje o. i. *úspešného nadaného*, ktorý má dobré postavenie v triednom kolektíve, je prijímaný aj dospelými, má vysoké sebahodnotenie. Naproti tomu *nadaný odpadlík* sa prejavuje prudkými emočnými stavmi, alebo naopak rezignáciou, v triednom kolektíve nie je prijímaný a zo strany dospelých býva nepochopený. Podobné príklady možno nájsť aj v typológiách G. T. Bettsa a M. Neihartovej (1988, 2010), či A. Roeperovej (1982).



S názorom, že problémy v oblasti sociálnej a emocionálnej adaptácie má len určitá časť nadaných detí, sa často stretávame vo frankofónnej literatúre. M. Liratni a R. Pry (2011) opísali dve skupiny nadaných detí, prvú bez adaptačných ťažkostí a druhú s emočnými a sociálnymi ťažkosťami, ktorá je podľa autorov v literatúre nadmerne reprezentovaná. Hoci v celkovom IQ týchto dvoch skupín nezistili významný rozdiel, u nadaných detí s problémami v sociálnej alebo emocionálnej oblasti bol zaznamenaný nerovnomerný intelektový profil s vyššou úrovňou verbálnych intelektových schopností v porovnaní s performačnými. F. Nusbaumová et al. (2017) hovoria o intelektovo nadaných deťoch s homogénnym a s heterogénnym intelektovým profilom a medzi týmito dvoma skupinami zistili rozdiely aj na úrovni neuronálnych štruktúr. M. Stehlíková (2018) uvádza, že deti s heterogénnym profilom sú emočne labilnejšie, citlivejšie, majú častejšie problémy v správaní. F. Guénolet et al. (2015) výskumne podporili hypotézu, že nadané deti s heterogénnym profilom majú častejšie problémy s pozornosťou, reguláciou emócií a správania (agresívne prejavy) a dokonca navrhujú, že táto skupina detí by nemala byť označovaná ako intelektovo nadaná, ale ako deti s „vysoko funkčnou patologickou kognitívnou disharmóniou“<sup>2</sup> (tamže, s. 407). Na druhej strane Guénolet et al. (tamže) uvádzajú dáta, z ktorých vyplýva, že aj nadané deti s homogénnym intelektovým profilom vyhľadávajú pomoc odborníkov z dôvodu sociálno-emocionálnych ťažkostí, či ťažkostí s prispôbením sa v školskom prostredí. Niektoré vysvetlenia tiež vychádzajú z predpokladu, že nadané deti pri vyplňaní výskumných nástrojov uvažujú nad ich zámerom a modifikujú svoje odpovede v žiaducom smere, prípadne že nástroje, ktoré výskumníci používajú, nie sú normované na populáciu intelektovo nadaných detí (McCallister, Nash, Meckstroth, 1996). Všetky tieto skutočnosti môžu viesť k tomu, že výskumy neprichádzajú k rovnakým zisteniam. Napriek mnohým hypotézam však príčina rozdielnosti výskumných záverov nie je jednoznačná, čo tiež komplikuje akademickú zhodu v problematike sociálno-emocionálneho vývinu nadaných detí.

### **Podpora a napĺňanie sociálnych a emocionálnych potrieb nadaných detí v rôznych edukačných formách**

Či už ide o zástancov tvrdenia, že sociálne a emocionálne potreby intelektovo nadaných detí sú rovnaké ako potreby bežných detí, alebo odborníkov inklinujúcich k názorom a zisteniam, ktoré svedčia v prospech špecifických potrieb nadaných detí, väčšina autorov sa zhoduje (a nemožno s nimi nesúhlasiť), že je nevyhnutné vytvárať pre nadané deti vhodné výchovno-vzdelávacie prostredie, ktoré bude na tieto potre-

---

<sup>2</sup> Patologická kognitívna disharmónia označuje anomálie v organizácii myslenia a usudzovania, heterogenitu dosiahnutých úrovní v jednotlivých aspektoch usudzovania (Gibello, 1983).

by reagovať a podporovať ich sociálno-emocionálny vývin, či už je špecifický alebo nie (napr. Neihart, Pfeiffer, Cross, 2016). Oporu pre takéto tvrdenie možno nájsť aj v koncepcii J. T. Webba (2014), ktorý sociálne a emocionálne ťažkosti intelektovo nadaných delí na endogénne a exogénne. Endogénne problémy vyvstávajú z charakteristík nadaného jednotlivca nezávisle od prostredia, pričom tieto sú podľa Webba zriedkavé. Väčšina sociálno-emocionálnych ťažkostí nadaných detí podľa neho spadá do kategórie exogénnych problémov, teda tých, ktoré sú spôsobené interakciou medzi dieťaťom a jeho prostredím. A i keď sú podľa Webba pre nadané deti charakteristické niektoré vlastnosti, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť sociálno-emocionálnych ťažkostí, je to práve nevhodnosť prostredia, ktorá vo väčšine prípadov vznik ťažkostí spôsobí. Preto aj edukačné prostredie intelektovo nadaných žiakov by malo reflektovať potreby tejto skupiny detí.

Edukácia žiakov s intelektovým nadaním sa na Slovensku môže uskutočňovať v rôznych výchovno-vzdelávacích formách. Školský zákon (Zákon č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov) umožňuje realizovať výchovu a vzdelávanie nadaných detí vytvorením inštitucionálnych podmienok pre rozvoj nadania, t. j. zriadením špecializovaných škôl alebo tried pre nadaných žiakov, alebo vytvorením individuálnych podmienok pre rozvoj nadania v rámci školy, či už bežnej alebo špecializovanej. Slovenská legislatíva tak umožňuje v praxi realizovať všetky formy edukácie nadaných žiakov, ktoré v teoretickej rovine vymedzuje Dočkal (2008, s.3):

- Segregovaná (separovaná, oddelená) edukácia:
  - špeciálna škola internátna,
  - špeciálna škola s dennou starostlivosťou,
  - špeciálna trieda bežnej školy.
- Kombinovaná edukácia:
  - špeciálna trieda, časť vyučovania prebieha v bežnej triede,
  - bežná trieda, časť vyučovania prebieha v špeciálnej triede alebo v triede vyššieho ročníka,
  - bežná trieda, časť vyučovania zabezpečuje oddelene špecializovaný pedagóg.
- Integrovaná edukácia:
  - bežná trieda s podporným učiteľom pre nadané deti,
  - bežná trieda so zabezpečenými odbornými konzultáciami,
  - bežná trieda, v ktorej starostlivosť o nadaných zabezpečuje iba kmeňový učiteľ.

J. Tourón a J. Freemanová (2017) uvádzajú, že v európskych školských systémoch vo všeobecnosti prevláda inkluzívny prístup k vzdelávaniu nadaných žiakov. Aj na Slovensku bolo smerovanie na najbližšie roky jasne nastolené v *Národnom programe rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018-2027* v prospech integrácie nadaných detí v hlavnom prúde vzdelávania a k „postupnému znižovaniu a perspektívne úplnému vylúčeniu podielu škôl určených pre osobitne talentované či nadané deti“ (Národný

program..., 2018, s. 19). Preto je dôležitou otázkou, či v súčasnosti hlavný prúd vzdelávania zabezpečuje vhodné prostredie pre rozvoj sociálnych schopností a adekvátny emocionálny vývin inkluzívne vzdelávaných nadaných detí.

To, ktorá forma edukácie je pre nadané deti najvhodnejšia, je predmetom odborných debát, pri ktorých sa stretávame so značne odlišnými pohľadmi, a to nielen z hľadiska rozvoja intelektového potenciálu dieťaťa, ale aj z hľadiska vzťahov so spolužiakmi, podpory sociálnych spôsobilostí a pod. Táto diskusia živo prebieha aj v slovenskom prostredí. J. Laznibatová, autorka alternatívneho programu edukácie nadaných APROGEN, vo svojej publikácii uvádza, že „mimoriadne nadané deti často čelia v bežnej triede mnohým problémom, často sú »lynčovaní« v kolektíve kvôli svojej odlišnosti, zvláštnym záujmom, zvláštnym prejavom, sú označovaní za »biflošov« a ostatné deti ich nemajú príliš rady. Často sú vystavené aj šikane...“ (Laznibatová, 2012, s. 17). Podobne D. Fábik (2017) uvádza, že nadaný žiak v bežnej triede „zrejme bude tráviť...čas osamote. Síce so žiakmi môže spolupracovať, ... ale je vysoko pravdepodobné, že pevné väzby si ... v triede nevytvorí.“ (s. 89) a ďalej tiež, že nadané dieťa v prostredí bežných žiakov má „tendenciu maskovať svoje nadanie“ a je „neraz terčom šikany“ (s. 90).

Naproti tomu V. Dočkal (2008, s. 5) uvádza, že integrovaná edukácia nadaných žiakov „vytvára zväčša lepšie predpoklady na priaznivý sociálny vývin“ týchto detí, čo podporuje tiež dátami z experimentálneho overovania integrovanej edukácie intelektovo nadaných žiakov 1. stupňa ZŠ (Dočkal, 2006). E. Machů (2010) vidí možné riziká pre sociálny vývin nadaných pri segregovanej forme vzdelávania, kde za najčastejšiu kritiku považuje homogénne zloženie kolektívu, čo môže viesť k vyčleňovaniu z kolektívu bežných detí a k problémom so spoločenskými vzťahmi v budúcnosti. V argumentácii sa tak objavujú výhody i nevýhody jednej či druhej formy výchovy a vzdelávania. Konkrétne ich pomenúva aj rezort školstva v *Koncepcii rozvoja nadaných detí a mládeže v SR* (2007). Zaujímavým zistením je, že obdobne ako odborníci vnímajú pozitíva a negatíva segregovaného a integrovaného vzdelávania aj samotní nadaní žiaci. Z výsledkov amerického výskumu autorského kolektívu J. Adams-Byers S. S. Whitsell a S. M. Moonová (2004) vyplýva, že pri vzdelávaní v homogénnej skupine nadaní oceňujú najmä vzájomné porozumenie medzi spolužiakmi a neprítomnosť ťahovania si medzi spolužiakmi, nevýhodou je však nižšie sebavedomie a postavenie v triede a tiež negatívne postoje ostatných rovesníkov. Pri integrovanom vzdelávaní v heterogénnej kolektíve vnímali ako výhodu väčšie množstvo a diverzitu kamarátov, či príležitosť pomáhať iným. K nevýhodám patrili nedocenenie zo strany učiteľov, posmech spolužiakov, či pocit nepochopenia.

Vo všeobecnosti však možno povedať, že výskumných štúdií, ktoré sa venovali otázkam napĺňania sociálnych a emocionálnych potrieb nadaných v rôznych edukačných formách, je pomerne málo. Väčšina výskumov má deskriptívny alebo korelačný charakter a absentuje v nich komparácia vybraného edukačného programu s alternatívnou formou vzdelávania (Vogl, Preckel, 2014; Neihart, 2007). Dostupné práce, ktoré pre-

zentujú výsledky komparácie segregovanej a integrovanej formy vzdelávania nadaných, sa zamerali najmä na skúmanie spokojnosti so školou, či sebaapoňatia. Z ich výsledkov vyplýva, že nadaní adolescenti vzdelávaní segregovane v špeciálnych školách udávali vyššiu mieru spokojnosti so školou v porovnaní s nadanými rovesníkmi integrovanými v bežných školách, a to vrátane hodnotenia sociálnej atmosféry v triede podľa výskumu z Izraela (Zeidner, Schleyer, 1999), napĺňania sociálno-emocionálnych potrieb školou v Kórei (Jin, Moon, 2006), či vzťahu žiaka s učiteľom v priebehu času v Nemecku (Vogl, Preckel, 2014). Na druhej strane medzi segregovanými a integrovanými nadanými neboli zistené rozdiely v sociálnom sebaapoňatí (Schechtman, Silektor, 2012; Vogl, Preckel, 2014; Zeidner, Schleyer, 1999), well-beingu (Jin, Moon, 2006), vo väčšine sociálnych kompetencií ani v celkovej osamelosti (Schechtman, Silektor, 2012). Asertivita a empatia boli namerané vyššie u integrovane vzdelávaných nadaných (tamže).

Porovnanie výsledkov obdobných výskumov z rôznych krajín a prenesenie ich zistení do nášho prostredia však nemusí byť relevantné, nakoľko reálny každodenný obraz rôznych foriem vzdelávania nadaných môže byť naprieč krajinami veľmi odlišný, napr. vzhľadom na spôsob identifikácie nadaných žiakov, kurikulum, veľkosť tried, náročnosť štúdia, jeho prestíž a pod. Považujeme preto za dôležité skúmať tieto vzťahy v slovenských reáliách.

## Záver

Čoraz viac autorov na základe dostupných výskumných zistení konštatuje, že vo všeobecnosti sa intelektovo nadané deti vo svojom sociálno-emocionálnom vývine zásadne nelíšia od svojich rovesníkov. Napriek tomu sa v literatúre i praxi stretávame s nadanými jednotlivcami, ktorí zažívajú ťažkosti vo vzťahoch či emocionálnom prežívaní. Tieto môžu byť dôsledkom ich vývinových špecifik, ale tiež dôsledkom prostredia, vrátane toho výchovno-vzdelávacieho, ktoré nedostatočne reflektuje ich potreby. Edukácia nadaných žiakov sa vzhľadom na ich špecifické potreby realizuje v špecializovaných školách, triedach, alebo modifikáciou vzdelávania nadaných integrovaných v bežných triedach. Vzdelávacie politiky jednotlivých štátov sa prikláňajú k jednému či druhému smeru, k segregácii či integrácii, resp. inklúzii nadaných žiakov. Tieto rozhodnutia by sa mali opierať o dátami podložené odpovede na otázku, nakoľko sú jednotlivé formy vzdelávania prínosom pre nadaných žiakov, a to nielen pre ich akademický rozvoj, ale aj sociálno-emocionálny vývin (pričom prirodzene nemožno zabúdať ani na možné benefity pre žiakov bez identifikovaného nadania), no naše poznanie v tejto oblasti je limitované. Dôsledky nedostatku informácií o sociálnych a emocionálnych dopadoch rôznych foriem výchovy a vzdelávania nadaných sa odzrkadľujú napríklad aj v postojoch pedagógov. Ukazuje sa, že postoje učiteľov k jednotlivým podobám segregovaného či integrovaného vzdelávania nadaných sú spravidla pozitívne, no ich súčasťou sú tiež

obavy, ktoré sa týkajú v prvom rade sociálno-emocionálneho vývinu nadaných detí (Colangelo, Assouline, Gross, 2004; Gallagher, Smith, Merrotsy, 2011; Lassig, 2009). Preto považujeme za potrebné venovať tejto problematike zvýšenú pozornosť, najmä s ohľadom na nedostatok výskumov v tejto oblasti, či už doma alebo v zahraničí.

## LITERATÚRA

- ABDULLA ALABBASI, A. M. – AYOUB, A. E. – ZIEGLER, A. O. 2020. Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis [online]. *High Ability Studies*. DOI: 10.1080/13598139.2020.1770704
- ADAMS, R. R. 1994. Case study: Jimmy – a gifted child with behaviour difficulties. *Gifted Education International*, vol. 10, no. 1, p. 21-23. DOI: 10.1177/026142949401000105
- ADAMS-BYERS, J. – WHITSELL, S. S. – MOON, S. M. 2004. Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, vol. 48, no. 1, p. 7-20. DOI: 10.1177/001698620404800102
- ALTMAN, R. 1983. Socioemotional development of gifted children and adolescents: A research model. *Roeper Review*, vol. 6, no. 2, p. 65-68. DOI: 10.1080/02783198309552757
- ASH, C. – HUEBNER, E. S. 1998. Life satisfaction reports of gifted middle-school children. *School Psychology Quarterly*, vol. 13, no. 4, p. 310-321. DOI: 10.1037/h0088987
- AUSTIN, A. B. – DRAPER, D. C. 1981. Peer relationships of the academically gifted: A review. *Gifted Child Quarterly*, vol. 25, no. 3, p. 129-133. DOI: 10.1177/001698628102500310
- BAIN, S. K. – BELL, S. M. 2004. Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, vol. 48, no. 3, p. 167-178. DOI: 10.1177/001698620404800302
- BENNETT-RAPPELL, H. – NORTHCOTE, M. 2016. Underachieving gifted students: Two case studies. *Issues in Educational Research*, vol. 26, no. 3, p. 407-430.
- BÉNONY, H. et al. 2007. Lien entre dépression et estime de soi scolaire chez les enfants intellectuellement précoces. *L'Encéphale: Revue de psychiatrie clinique biologique et thérapeutique*, vol. 33, 1, p. 11-20. DOI: 10.1016/S0013-7006(07)91554-7
- BERGOLD, S. et al. 2015. Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers? [online]. *Frontiers in Psychology*, vol. 6. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01623
- BERGOLD, S. – WIRTHWEIN, L. – STEINMAYR, R. 2020. Similarities and differences between intellectually gifted and average-ability students in school performance, motivation, and subjective well-being. *Gifted Child Quarterly*, vol. 64, no. 4, p. 1-19. DOI: 10.1177/0016986220932533
- BETTS, G. T. – NEIHART, M. 1988. Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, vol. 32, no. 2, p. 248-253. DOI: 10.1177/001698628803200202
- BETTS, G. T. – NEIHART, M. 2010. Revised profiles of the gifted and talented [online]. [cit. 12.3.2021]. Dostupné na: [https://sciencetalenter.dk/sites/default/files/revised\\_profiles\\_of\\_the\\_gifted\\_and\\_talented\\_-\\_neihart\\_and\\_betts.pdf](https://sciencetalenter.dk/sites/default/files/revised_profiles_of_the_gifted_and_talented_-_neihart_and_betts.pdf)
- CASSADY, J. C. – CROSS, T. L. 2006. A factorial representation of suicidal ideation among academically gifted adolescents. *Journal of the Education of the Gifted*, vol. 29, no. 3, p. 290-304. DOI: 10.1177/016235320602900303
- COLANGELO, N. – ASSOULINE, S. G. – GROSS, M. U. 2004. A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Volume 1. Iowa City, Iowa: The University of Iowa.
- CORNELL, D. G. et al. 1995. Low incidence of behavior problems among elementary school students in gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 18, no. 1, p. 4-19. DOI: 10.1177/016235329401800102

- CROSS, T. L. et al. 2008. The psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly*, vol. 52, no. 4, p. 326-339. DOI: 10.1177/0016986208321810
- DABROWSKI, K. 1964. *Positive disintegration*. Boston: Little, Brown and Company.
- DABROWSKI, K. 1967. *Personality-shaping through positive disintegration*. Boston: Little, Brown and Company.
- DE FRANÇA-FREITAS, M. – DEL PRETTE, A. – DEL PRETTE, Z. A. 2014. Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia*, vol. 19, no. 4, p. 288-295. DOI: 10.1590/S1413-294X2014000400006
- DOČKAL, V. 2005. *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha: Nakladatelství lidové noviny.
- DOČKAL, V. 2006. Rozvíjanie osobnosti intelektovo nadaných detí v edukačnom procese. In: FEDÁKOVÁ, D. – KENTOŠ, M. – VÝROST, J.: *Sociálne procesy a osobnosť 2006*, s. 116-123. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV.
- DOČKAL, V. 2008. Informačno-metodický materiál k organizácii výchovy a vzdelávania integrovaných intelektovo nadaných žiakov v 1. – 4. ročníku základnej školy [online]. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Dostupné na: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2019/01/vudpap-informacie-pre-pedagogov-Infomacno-metodicky-material-k-organizacii-vychovy.pdf>
- DOČKAL, V. 2013. Nadané deti a deti (žiaci) s nadaním [online]. Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí, č. 2, s. 42-54. [cit. 11.11.2020]. Dostupné na: <https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/ziak-so-svvp/preview-file/nadane-deti-a-deti-ziaci-s-nadanim-dockal-769.pdf>
- DOČKAL, V. 2016. Diagnostika nadania v teórii, vo výskume a v praxi [online]. *Svět nadání*. roč. 5, č. 1, s. 12-22. [cit. 11.11.2020]. Dostupné na: <https://www.talentovani.cz/aktualni-cislo/cislo-1-rocnik-v-2016#content-11>
- EKLUND, K. et al. 2015. Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, vol. 30, no. 2, p. 197-211. DOI: 10.1037/spq0000080
- EREN, F. – ÖMERELLI ÇETE, A. – BAYKARA, B. 2018. Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Noro psikiyatri arsivi*, vol. 55, no. 2, p. 105-112. DOI: 10.5152/npa.2017.12731
- FÁBIK, D. 2017. Komparácia emočnej inteligencie žiakov špeciálneho edukačného programu pre intelektovo nadaných žiakov a žiakov bežného edukačného prostredia. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, vol. 6, no. 1, s. 3-11. DOI:10.18355/PG.2017.6.1.1
- FÁBIK, D. 2019. *Psychológia intelektovo nadaných žiakov*. 1. vyd. Košice: Equilibria.
- FERNÁNDEZ-ZABALA, A. – RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, A. – GOÑI, A. 2016. The structure of the Social Self-Concept (SSC) Questionnaire. *Anales de Psicologia*, vol. 32, no. 1, p. 199-205. DOI: 10.6018/analesps.32.1.193931
- FOLEY-NICPON, M. 2016. The social and emotional development of twice-exceptional children. In M. NEIHART – S. I. PFEIFFER – T. L. CROSS. *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know*. Waco, Tx: Prufrock Press.
- FOULADCHANG, M. – KOHGARD, A. – SALAH, V. 2010. A study of psychological health among students of gifted and nongifted high schools [online]. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, vol. 5, p. 1220-1225. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.07.264
- FREEMAN, J. 2006. Giftedness in the long term. *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 29, no. 4, p. 384-403. DOI: 10.4219/jeg-2006-246
- GAGNÉ F. – GAGNIER, N. 2004. The socio-affective and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review*, vol. 26, no. 3, p. 128-138. DOI: 10.1080/02783190409554258
- GALLAGHER, S. – SMITH, S. R. – MERROTSY, P. 2011. Teachers' perceptions of the socioemotional development of intellectually gifted primary aged students and their attitudes towards



- ability grouping and acceleration. *Gifted and Talented International*, vol. 26, no. 1-2, p. 11-24. DOI:10.1080/15332276.2011.11673585
- GIBELLO, B. 1983. Pathological cognitive disharmony and reasoning homogeneity index. *Journal of Adolescence*, vol. 6, no. 2, p. 109-130. DOI: 10.1016/S0140-1971(83)80021-9
- GUÉNOLÉ, F. et al. 2015. Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European Journal of Paediatric Neurology*, vol. 19, no. 4, p. 402-410. DOI: 10.1016/j.ejpn.2015.03.006
- CHRISTOPHER, M. M. – SHEWMAKER, J. 2010. The relationship of perfectionism to affective variables in gifted and highly able children. *Gifted Child Today*, vol. 33, no. 3, p. 20-30. DOI: 10.1177/107621751003300307
- ISHAK, N. M. – ABIDIN, M. H. – BAKAR, A. Y. 2014. Dimensions of social skills and their relationship with empathy among gifted and talented students in Malaysia [online]. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, vol. 116, p. 750-753. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.292
- JIN, S.-U. – MOON, S. M. 2006. A study of well-being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in Korea. *Gifted Child Quarterly*, vol. 50, no. 2, p. 169-184. DOI:10.1177/001698620605000207
- Koncepcia rozvoja nadaných detí a mládeže v SR* [online]. 2007. Bratislava: MŠ SR. [cit. 11.11.2020]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/933.pdf>
- KONEČNÁ, V. 2009. Self-concept of the intellectually gifted children – sex differences. In: SLOVÁČKOVÁ, Z.: *Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity*, P13. Brno: Masarykova univerzita.
- KOŠÍR, K. et al. 2016. Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability studies*, vol. 27, no. 2, p. 129-148. DOI: 10.1080/13598139.2015.1108186
- KROESBERGEN, E. H. 2016. The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, vol. 60, no. 1, p. 16-30. DOI: 10.1177/0016986215609113
- LANDAU, E. 2007. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis.
- LASSIG, C. J. 2009. Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, vol. 18, no. 2, p. 32-42.
- LAZNIBATOVÁ, J. 2012. *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: IRIS.
- LAZNIBATOVÁ, J. – MAČIŠÁKOVÁ, V. 2000. Osobnostné, sociálne a emocionálne charakteristiky vývinu intelektovo nadaných detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 35, č. 4, s. 304-322.
- LEE, S.-Y. – OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. – THOMSON, D. T. 2012. Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, vol. 56, no. 2, p. 90-104. DOI: 10.1177/0016986212442568
- LEHMAN, E. B. – ERDWINS, C. J. 1981. The Social and Emotional Adjustment of Young, Intellectually-Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, vol. 25, no. 3, p. 134-137. DOI: 10.1177/001698628102500311
- LIRATNI, M. – PRY, R. 2011. Enfants à haut potentiel intellectuel: psychopathologie, socialisation et comportements adaptatifs. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, vol. 59, no. 6, p. 327-335. DOI: 10.1016/j.neurenf.2010.11.005
- LITSTER, K. – ROBERTS, J. 2010. The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 11, no. 2, p. 130-140. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x
- LÓPEZ, V. – SOTILLO, M. 2009. Giftedness and social adjustment: evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, vol. 20, no. 1, p. 39-53. DOI: 10.1080/13598130902860739
- LUFTIG, R. L. – NICHOLS, M. L. 1990. Assessing the social status of gifted students by their age peers. *Gifted Child Quarterly*, vol. 34, no. 3, p. 111-115.

- MACHŮ, E. 2010. Nadaný žák. Brno: Paido.
- MACHŮ, E. 2013. Radosti a trápení nadaných dětí. *Studia paedagogica*, roč. 18, č. 2-3, s. 125-140. DOI: 10.5817/SP2013-2-3-8
- MARTIN, L. T. – BURNS, R. M. – SCHONLAU, M. 2009. Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, vol. 54, no. 1, p. 31-41. DOI: 10.1177/0016986209352684
- MENDAGLIO, S. – TILLIER, W. 2006. Dabrowski's theory of positive disintegration and giftedness: Overexcitability research findings. *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 30, no. 1, p. 68–87. DOI: 10.1177/016235320603000104
- Metodické pokyny na zaraďovanie detí do špeciálnych výchovno-vzdelávacích programov pre intelektovo nadaných žiakov č. CD-2005-19376/26377-1:091* [online]. 2008. Bratislava: MŠ SR. [cit. 11.11.2020]. Dostupné na: [https://www.cpppap.sk/data/2005\\_19376\\_aktual.pdf](https://www.cpppap.sk/data/2005_19376_aktual.pdf)
- MCCALLISTER, C. – NASH, W. R. – MECKSTROTH, E. 1996. The social competence of gifted children: Experiments and experience. *Roeper Review*, vol. 18, no. 4, p. 273-276. DOI: 10.1080/02783199609553758
- MERRELL, K. W. – GILL, S. J. 1994. Using teacher ratings of social behavior to differentiate gifted from non-gifted students. *Roeper Review*, vol. 16, no. 4, p. 286-289. DOI: 10.1080/02783199409553600
- MUDRÁK, J. 2015. Nadané děti a jejich rozvoj. 1. vyd. Praha: Grada.
- MUELLER, C. E. 2009. Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, vol. 53, no. 1, p. 3-14. DOI: 10.1177/0016986208326552
- NAIL, J. M. – EVANS, J. G. 1997. The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, vol. 20, no. 1, p. 18-21. DOI: 10.1080/02783199709553845
- Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania [online]. 2018. Bratislava: MŠVVaŠ SR. [cit. 11.11.2020]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>
- NEIHART, M. 1999. The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, vol. 22, no. 1, p. 10-17. DOI: 10.1080/02783199909553991
- NEIHART, M. 2007. The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, vol. 51, no. 4, p. 330-341. DOI: 10.1177/0016986207306319
- NEIHART, M. – PFEIFFER, S. I., – CROSS, T. L. 2016. What Have We Learned and What Should We Do Next? In: NEIHART, M. – PFEIFFER, S. I. – CROSS, T. L.: *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* Waco, Tx: Prufrock Press.
- NEIHART, M. – REIS, S. M. – ROBINSON, N.M. – MOON, S. M. (Eds.) 2002. *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, Tx: Prufrock Press.
- NUSBAUM, F. et al. 2017. Hemispheric differences in white matter microstructure between two profiles of children with high intelligence quotient vs. controls: a tract-based spatial statistics study [online]. *Frontiers in Neuroscience*, vol. 11. DOI: 10.3389/fnins.2017.00173
- OGURLU, U. – YALIN, H. S. – YAVUZ BIRBEN, F. 2018. The relationship between psychological symptoms, creativity, and loneliness in gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 41, no. 2, p. 193-210. DOI: 10.1177/0162353218763968
- PEAIRS, K. F. 2010. The social world of gifted adolescents: sociometric status, friendship and social network centrality. Dissertation [online]. Department of Psychology and Neuroscience, Duke University. [cit. 20.08.2020]. Dostupné na: [https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/5628/Peairs\\_duke\\_0066D\\_10583.pdf?sequence=1](https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/5628/Peairs_duke_0066D_10583.pdf?sequence=1)
- PIECHOWSKI, M. M. 1999. Overexcitabilities. In: *Encyclopedia of Creativity*, vol. 2, p. 325-334. San Diego, CA: Academic Press.
- PFEIFFER, S. I. – STOCKING, V. B. 2000. Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, vol. 16, no. 1-2, p. 93-93. DOI: 10.1300/J008v16n01\_06

- PORTEŠOVÁ, Š. et al. 2014. Rozumově nadaní studenti s poruchou učení: Cesty od školních výkonových paradoxů k úspěchu. Brno: Masarykova univerzita.
- REIS, S. M. – RENZULLI, J. S. 2004. Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, vol. 41, no. 1, p. 119-130. DOI: 10.1002/pits.10144
- RICHARDS, J. – ENCEL, J. – SHUTE, R. 2003. The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, vol. 14, no. 2, p. 153-164. DOI: 10.1080/1359813032000163889
- ROEDEL, W. C. 1984. Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, vol. 6, no. 3, p. 127-130. DOI: 10.1080/02783198409552782
- ROEPER, A. 1982. How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, vol. 5, no. 2, p. 21-24. DOI: 10.1080/02783198209552672
- ROST, D. H. – CZESCHLIK, T. 1994. The psycho-social adjustment of gifted children in middle-childhood. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 9, no. 1, p. 15-25. DOI: 10.1007/BF03172882
- SEMRUD-CLIKEMAN, M. 2007. *Social Competence in Children*. New York: Springer Science; Business Media.
- SHAUNESSY, E. et al. 2006. School functioning and psychological well-being of International Baccalaureate and general education students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, vol. 17, no. 2, p. 76-89. DOI: 10.4219/jsge-2006-683
- SHECHTMAN, Z. – SILEKTOR, A. 2012. Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers, *Roeper Review*. vol. 34, no. 12, p. 63-72. DOI: 10.1080/02783193.2012.627555
- SILVERMAN, L. K. 1990. Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth. *Roeper Review*, vol. 12, no. 3, p. 171-178. DOI: 10.1080/02783199009553265
- SILVERMAN, L. K. 1997. The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, vol. 72, no. 3-4, p. 36-58.
- STEHLÍKOVÁ, M. 2018. *Nadané dítě: Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada.
- SZOBIOVÁ, E. – BOLEKOVÁ, V. 2012. Sebaúcta a tvorivosť nadaných pubescentov. In: HERETIK, A. – ROŠKOVÁ, E.: *Psychologica XLI*. Bratislava: Stimul; FiF UK, s. 897-910.
- TERMAN, L. M. – ODEN, M. H. 1947. *The gifted child grows up: Twenty-five years follow-up of a superior group*. Stanford, California: Stanford University Press.
- TERRASSIER, J.-C. 2009. Les enfants intellectuellement précoces. *Archives de pédiatrie*, vol. 16, no. 12, p. 1603-1606. DOI: 10.1016/j.arcped.2009.07.019
- TIESO, C. L. 2007. Patterns of overexcitabilities in identified gifted students and their parents: A hierarchical model. *Gifted Child Quarterly*, vol. 51, no 1, p. 11-22. DOI: 10.1177/0016986206296657
- Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning* [online]. 2017. American Psychological Association. [cit. 11.11.2020]. Dostupné na: <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.pdf>
- TOURÓN, J. – FREEMAN, J. 2017. Gifted education in Europe: Implications for policymakers and educators. In: PFEIFFER, S. I. (Ed.): *APA Handbook on Giftedness and Talent*. Washington: American Psychological Association (APA), p. 55-70.
- VIALLE, W. – HEAVEN, P. C. – CIARROCHI, J. 2007. On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, vol. 13, no. 6, p. 569-586. DOI: 10.1080/13803610701786046
- VILLATTE, A. – COURTINAT-CAMPS, A. – DE LÉONARDIS, M. 2014. Typology of self-concept of adolescents in France: A comparison of gifted and nongifted French high school students. *Roeper Review*, vol. 36, p. 30-42. DOI: 10.1080/02783193.2013.856828

- VOGL, K. – PRECKEL, F. 2014. Full-time ability grouping of gifted students: Impacts on social self-concept and school-related attitudes. *Gifted Child Quarterly*, vol. 58, no. 1, p. 51-68. DOI: 10.1177/0016986213513795
- WEBB, J. T. 1993. Nurturing social-emotional development of gifted children. In: HELLER, K. A. – MÖNKES, F. J. – PASSOW, A. H. (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon, p. 525-535.
- WEBB, J. T. 2014. Gifted children and adults: Neglected areas of practice. *National Register of Health Service Psychologists. The Register Report*, vol. 40, p. 18-27.
- WISKOW, K. – FOWLER, V. D. – CHRISTOPHER, M. M. 2011. Active advocacy: Working together for appropriate services for gifted learners. *Gifted Child Today*, vol. 34, no. 2, p. 20-25. DOI: 10.1177/107621751103400207
- YAN, K. – HAIHUI, Z. 2005. A decade comparison: Self-concept of gifted and non-gifted adolescents. *International Education Journal*, vol. 6, no. 2, p. 224-231.
- Zákon č.245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*
- ZEIDNER, M. – MATTHEWS, G. 2017. Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, vol. 33, no. 2, p. 163-182. DOI: 10.1177/0261429417708879
- ZEIDNER, M. – SHANI-ZINOVICH, I. 2011. Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, vol. 51, no. 5, p. 566-570. DOI:10.1016/j.paid.2011.05.007
- ZEIDNER, M. – SCHLEYER, E. J. 1999. The effects of education context on individual difference variables, self-perceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 28, no. 6, p. 687-703. DOI: 10.1023/A:1021687500828
- ZELDNER, M. – SHANI-ZINOVICH, I. 2015. A comparison of multiple facets of self-concept in gifted vs. non-identified Israeli students. *High Ability Studies*, vol. 26, no. 2, p. 211-226. DOI: 10.1080/13598139.2015.1095076

*Súhrn:* Prehľadová štúdia poukazuje na význam systematickej podpory a pozornosti venovanej sociálnemu a emocionálnemu vývinu intelektovo nadaných detí a adolescentov. Sumarizuje dostupné výskumné zistenia podporujúce hypotézu o nadaní ako protektívnom, alebo naopak rizikovom faktore výskytu sociálnych a emocionálnych ťažkostí, pričom konštatuje prevahu výskumných dôkazov v prospech predpokladu, že nadané deti sú sociálne a emocionálne adjustované prinajmenšom rovnako dobre ako ich rovesníci. Skúma možné príčiny protichodných zistení a názorov odbornej verejnosti, ktoré v tejto oblasti historicky panujú. V neposlednom rade sa štúdia zameriava na problematiku vytvorenia vhodného výchovno-vzdelávacieho prostredia pre rozvoj sociálnych schopností a adekvátny emocionálny vývin nadaných detí a poukazuje na nedostatok výskumov realizovaných na túto tému doma i v zahraničí.

*Kľúčové slová:* intelektovo nadané dieťa, sociálny vývin, emocionálny vývin, integrovaná edukácia, segregovaná edukácia

*Mgr. Eva Rajčániová pôsobí vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie, aktuálne na pozícii internej expertky v národnom projekte Aktualizácia systému usmerňovania a rozvoja ďalších zložiek v systéme poradenstva a prevencie. Zároveň je externou doktorandkou na Filozofickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Výskumne sa venuje problematike intelektovo nadaných detí a čitateľskej gramotnosti.*