

Československá psychologie 2007 / ročník LI / číslo 2

Výzkumné studie

SEBEPOJETÍ ROZUMOVĚ NADANÝCH DĚTÍ¹⁾

VĚRA KONEČNÁ, ŠÁRKA PORTEŠOVÁ

Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, Fakulta sociálních studií MU, Brno

MARIE BUDÍKOVÁ

Katedra aplikované matematiky, Přírodovědecká fakulta MU, Brno

HELENA KOUTKOVÁ

Ústav matematiky a deskriptivní geometrie, Stavební fakulta VUT, Brno

ABSTRACT

Self-concept of intellectually gifted children

V. Konečná, Š. Portešová, M. Budíková, H. Koutková

The investigation of the gifted children's self-concept is one part of the wider research focused on the sociability and emotionality of the gifted in the Czech Republic. The research was carried out in the sample of children at the age of 7-10 from the primary schools. Raven's Coloured Progressive Matrices were used to screen the intelligence of the children in the classrooms. 52 gifted children ($IQ_{\text{Raven}} \geq 130$) were compared with 73 less-gifted children ($IQ_{\text{Raven}} \leq 129$) on five domains of the self-concept and the global self-worth (Harter's Self-perception profile for

children was used). The research revealed that gifted children have better self-concept in the domain of school competence than children from the control group. In the other domains there are no significant differences between gifted and less-gifted children. Gifted children's global self-worth is determined especially by the field of behavioral conduct.

key words:

multidimensional self-concept,
global self-esteem,
giftedness

klíčová slova:

multidimenzionální sebepojetí,
globální sebehodnocení,
nadání

ÚVOD

Problematika intelektově nadaných dětí je v zahraničí často diskutovaným problémem, zejména pak v USA. V našem odborném kontextu se této oblasti nevěnovala doposud dostatečná pozornost, v posledních letech se však objevuje i v české společ-

Studie je součástí širšího výzkumu, který probíhá v Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií v Brně. Výzkum byl podpořen výzkumným záměrem MSM0021622406.

Došlo: 15. 3. 2006; V. K. Š. P., Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, Fakulta sociálních studií MU, Joštova 11, 602 00 Brno; e-mail: vkonecna@phil.muni.cz, portes@fss.muni.cz; M. B., Katedra aplikované matematiky, Přírodovědecká fakulta MU, Brno; e-mail: budikova@math.muni.cz; H. K., Ústav matematiky a deskriptivní geometrie, Stavební fakulta VUT, Brno; e-mail: koutkova.h@fce.vutbr.cz

¹⁾ Děkujeme neznámému recenzentovi za pečlivé přečtení textu a mnohé cenné připomínky k obohacení jeho obsahu.

nosti stále větší zájem o tuto skupinu dětí a jejich vývoj. V oblasti zahraničního výzkumu nadaných dětí se poměrně výrazně vydělují dvě odlišné skupiny názorů.

Na jedné straně autoři (např. Betts, 1996; Webb, 1993; Roedell, 1984 a další) docházejí k závěrům, že nadané děti a adolescenti trpí řadou sociálních a emocionálních obtíží. Jsou zejména neurotičtější, zvýšeně perfekcionistačtí, mají nízké sebepojetí a často patří mezi skupinu tzv. „underachievers“ (jedinců, u nichž je patrný rozpor mezi schopnostmi a podávaným výkonem). Také v oblasti sociálních vztahů zažívají nadané děti v dětském věku pocity sociální izolovanosti, samotárství a neporozumění.

Druhá skupina badatelů naopak soudí, že intelektově nadaní jedinci jsou přizpůsobivější, sociálně zdatnější a mají vyšší míru adaptability. Jsou-li vystaveni konfliktním situacím i déle trvajícím stresorům, bývají často natolik soběstační a kompetentní, že sami velmi dobře zvládají eventuální problémy, které u nich vznikají ve stejné míře jako u běžné populace (např. Dirkes, 1983; Olszewski-Kubilius, Kulieke, Krasney, 1988).

Stejně tak i literatura v oblasti výzkumu sebepojetí a sebehodnocení nadaných dětí poskytuje soubor nejednoznačných zjištění. Mnoho studií uvádí, že nadané děti dosahují vyššího sebehodnocení než děti méně nadané (Ablard, 1997; Lewis, Karnes, Knight, 1995; Manaster a kol. 1994; Kollof, Feldhusen, 1984; Coleman, Fults, 1982; Kelly, Colangelo, 1984) – častější výskyt u dětí zařazených do speciálních vzdělávacích programů pro nadané. Bainová, Bellová (2004) ve svém výzkumu uvádějí, že nadané děti skórovaly výše na škálách sebepojetí vztahujících se k sociální oblasti než děti dosahující vysokých výkonů ve škole, které ale nebyly identifikované jako nadané. Marsh a kol. (1995) uvádějí, že nadané děti selektované ve speciálních programech dosahují nižšího sebepojetí v oblasti školních výkonů než nadané děti v prostředí běžné třídy. Bracken (1980), Klein a Cantor (1976) udávají, že nadaní jedinci mají často nižší sebehodnocení než jejich vrstevníci. Neprokazatelný rozdíl mezi oběma skupinami v sebehodnocení zjistili např. Tong, Yewchuk, 1996; Loeb, Jay, 1987; Janos, Robinson, 1984; Lehman, Erdwins, 1982 či Tidwell, 1980. Tyto nekonzistentní výsledky mohou být způsobené rozdíly mezi výzkumnými soubory (např. definice nadání, identifikační strategie), použitými nástroji či zvolenými metodami analýzy získaných dat.

K variabilitě výsledků přispívá pravděpodobně i nejednoznačnost terminologie používané v oblasti výzkumu já (self). Jáská terminologie zahrnuje celou řadu pojmů: sebepojetí (self-concept), sebeobraz (self-image), sebehodnocení (self-esteem), sebeúcta (self-worth), vědomí vlastní účinnosti (self-efficacy), sebeschématata (self-schemas) atd.

Vyjděme proto z obecně sdílené definice sebepojetí. V psychologii označujeme tímto pojmem souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová (Blatný, 2003). Van der Werff (1990) definuje sebepojetí podobně jako vidění nebo mentální reprezentace sebe. Shavelson a kol. (1976) uvádí, že v nejširším smyslu je sebepojetí percepcí sebe samého.

V posledních desetiletích přestalo být sebepojetí považováno za globální, celistvou představu sebe, konzistentní v čase a situacích. Naopak v současnosti je zdůrazňována jeho multifacetová, hierarchicky uspořádaná struktura a dynamika fungování v závislosti jak na tzv. Já–motivech, tak na situačním kontextu (např. Bandura, 1999; Harter, 1996; Markus, Wurf, 1987).

Termínem „multifacetové“ je vyjádřena skutečnost, že sebepojetí je tvořeno řadou dílčích mentálních reprezentací Já, označovaných různými autory jako percepcie, schémata či prototypy, které tvoří určitý systém, nebo prostor významů vztahovaných k Já. Posun k multifacetové koncepci sebepojetí a multidimenzionálním modelům nevylučuje a ani neodmítá existenci velmi obecných úrovní vztahu k sobě, jako je globální sebehodnocení či sebeúcta (self-esteem, self-worth).

Z hlediska formování sebepojetí, resp. jednotlivých reprezentací Já i v současnosti platí tradiční názory Cooleyho, Baldwin a Meada, z novějších autorů Bandury, podle nichž se sebepojetí formuje jednak na základě závěrů, které si lidé vytvářejí o svých postojích a dispozicích v průběhu pozorování vlastní činnosti, jednak na základě učení, a to jak sociálním srovnáváním, tak vzájemnou interakcí se sociálním prostředím. Sebepojetí je tedy generalizací poznatků o sobě odvozenou z dílčí zkušenosti v kon-

krétních situacích. Tyto znalosti jsou hierarchicky uspořádány podle míry abstrakce od konkrétních, specifických prvků až po obecné kategorie a podle parametru subjektivní důležitosti (Blatný, 2003; Macek, 1991). S rostoucí obecností obsahů, které člověk vztahuje vůči vlastnímu Já, narůstá i jejich hodnotící význam.

I v současné době je považováno za teoreticky užitečné rozlišení mezi Já jako subjektem poznání a hodnocení, definovaným jako aktivní pozorovatel duševního života, a Já jako objektem poznání a hodnocení, produktem tohoto procesu, definovaným jako sebe-pojetí (James, 1890). Sociálně kognitivní teorie zachovává uvedené pojmové odlišení, současně však zdůrazňuje zážitkovou neoddělitelnost a vzájemnou propojenost obou aspektů Já. Terminologicky se tento přístup odráží v preferování pojmu „jáský systém“ (self-system), u nás je proponentem užívání tohoto pojmu Macek (1997), který jej překládá jako „sebesystém“.

Z vývojového hlediska je obsah sebe-pojetí charakterizován postupným narůstáním informací o sobě, ať už na základě zpětných informací z prostředí, nebo na základě vlastního úsudku v průběhu pozorování vlastní činnosti a duševních procesů a stavů, a zjemňováním struktury jednotlivých mentálních reprezentací Já (Markus, 1980). U dětí je struktura sebe-pojetí závislá na informacích, které jsou jim dostupné, a na jejich schopnosti je zpracovávat. Od sedmi let se dětské sebe-pojetí vyvíjí v hierarchicky organizovanou a multidimenzionální strukturu – hodnotí se v oblastech školních dovedností, sociální akceptace, pohybových dovedností a fyzického vzhledu (Marsh, 1990). Kromě toho jsou školní děti schopné kombinovat jednotlivá hodnocení do celkového obrazu o sobě – globálního sebehodnocení (global self-worth, Harter, 1999).

Školní dítě se při popisu sebe sama nezaměřuje jen na své vnější a zjevné charakteristiky (např. vzhled), ale stále více i na různé psychologické vlastnosti. Okolo sedmého roku si dítě začíná uvědomovat stabilitu osobnosti v čase. Tato nová zkušenost mu umožňuje srovnávání sebe sama s druhými a díky tomu si vytváří i stálejší úroveň sebehodnocení. Rozvoj metakognice přináší i kvalitativně novou úroveň sebehodnocení. Dítě je schopné uvažovat o vlastním poznání, což mu umožňuje hodnotit své znalosti a kompetence. Od osmého roku až do počátku puberty je úroveň sebehodnocení poměrně stabilní. Dítě začíná formovat reprezentace do vyšších uspořádaných zobecnění (higher-order generalizations) či pojetí, která jsou založena na integraci specifitějších vlastností Já (Harter, 1999). Tato nově získaná schopnost dovoluje staršímu dítěti vytvářet celkové ocenění pro své Já jako osobnosti, formulovat reprezentace pro vědomí vlastní hodnoty (self-worth). Toto poznání je v souladu s dřívější prací Harterové (1990), ve které zjistila, že vědomí vlastní hodnoty (self-worth) definované tím, jak někdo dokáže mít rád sebe jako osobnost, se objevuje až ve školním věku. Rozvíjí se také schopnost integrovat pozitivní a negativní představy o sobě. Kognitivní vývojové změny také umožňují rozvíjet schopnost sociálního srovnávání, což přispívá k vytváření individuálních rozdílů v sebehodnocení (Higgins, 1987). Jacobsův výzkum (1983) ukázal, že schopnost srovnání sebe s ostatními činí sebe-pojetí zranitelnější v těch oblastech, které jsou oceňovány (školní schopnosti, pohybové dovednosti a oblíbenost u vrstevníků).

Vzhledem k integrační, regulační a obranné funkci, které sebe-pojetí plní, je výzkum v této oblasti chápán jako velmi významný. Osobní faktory se podle Bandury (1999) účastní na regulaci procesů pozornosti, schematicém zpracování zkušeností, reprezentací událostí v paměti a jejich rekonstrukci, na kognitivně založené motivaci, emoční aktivaci, psychobiologickém fungování a na efektivitě, s níž jsou kognitivní a behaviorální kompetence uplatňovány v každodenním životě. Proto jsme i my v našem výzkumu zaměřeném na sociální a emoční charakteristiky nadaných dětí zvolili jako jedno z klíčových témat právě oblast sebe-pojetí. V této části studie si klademe za cíl zjistit úroveň sebehodnocení mimořádně rozumově nadaných dětí mladšího školního věku v jednotlivých oblastech sebe-pojetí i celkovém sebehodnocení, a zda se v těchto úrovních liší od ostatních dětí stejného věku. Druhou sledovanou oblastí je zkoumání vlivu jednotlivých dimenzí sebe-pojetí na úroveň celkového sebehodnocení nadaných i běžných dětí.

Metody

K identifikaci nadaných dětí jsme použili hromadně zadávané Ravenovy Barevné progresivní matice (CPM, Ferjenčík, 1985). Pro další testování jsme vybrali děti, které v testu neměly žádnou nebo jednu chybu, a děti označené rodiči nebo učitelem. Takto vyselektované děti byly i s jejich rodiči pozváni k individuálnímu testování širokou baterií metod zaměřenou zejména na zjišťování struktury inteligence, úrovně sebepojetí, tvořivosti, osobnostních vlastností, úzkostnosti, zájmů atd. V tomto sdělení však využíváme pouze dílčí data získaná Ravenovým testem a Dotazníkem sebepojetí.

Zvolit metodu, která by nám umožnila změřit úroveň sebepojetí, bylo poměrně obtížné. V našich podmínkách neexistuje žádná metoda vhodná pro děti mladšího školního věku. Na základě prostudování zahraničních článků a literatury jsme zvolili dotazník Susan Harterové Self-Perception Profile for Children (SPPC, Harter, 1985). Tato metoda se hojně používá v oblasti výzkumu sebepojetí u mladších dětí, včetně dětí intelektově nadaných (např. Hoge, McScheffrey, 1991; Van Den Bergh, De Rycke, 2003; Van Den Bergh, Van Ranst, 1998; Cornell a kol. 1995 atd.).

Harterová doporučuje používat tuto metodu u dětí ve věku 8–12 let. Pro děti z prvních tříd a předškolní děti vytvořila obrázkovou formu, která obsahuje 24 položek rozdělených do 4 škál (Harter, Pike, 1983). Někteří autoři (Van Den Bergh, De Rycke, 2003) však rozšiřují užití SPPC již od šesti let. Obsahuje 36 položek rozdělených do 6 subškál po 6 položkách. Pět z nich tvoří samostatné oblasti – školní dovednosti (school competence), sociální akceptace (social acceptance), pohybové dovednosti (athletic competence), fyzický vzhled (physical appearance) a chování (behavioral conduct). Šestá škála měří celkové sebehodnocení (global self-worth). Položky jsou formulované jako bipolární výroky – např. „Některé děti často zapominají, co se naučily“ ALE „Jiné děti si pamatují věci snadněji“. Dítě si nejprve vybírá, kterým dětem se více podobá a potom, zda popisu odpovídá částečně nebo zcela.

Pro potřeby našeho výzkumu jsme zkrátili celou metodu o 6 položek, z každé subškály jsme odebrali jednu položku ($\alpha = 0,8$).

Data jsme zpracovávali pomocí statistického programu Statistica 7. V důsledku rozložení proměnných, které je odlišné od normálního, jsme k testování hypotéz použili metody neparametrické statistiky. Pro hodnocení rozdílů mezi proměnnými jsme použili Friedmanův test. Srovnání úrovně sebehodnocení mezi skupinami nadaných a nenadaných dětí jsme provedli pomocí dvouvýběrového Wilcoxonova testu resp. Kruskalova - Wallisova testu. Pro identifikaci vztahů mezi subskóry jednotlivých subškál a jejich vztahu k celkovému sebehodnocení jsme použili Kendallův koeficient pořadové korelace Kendallovo tau.

Soubor

V první fázi výzkumu jsme oslovili 925 dětí ve věku 7–10 let na 21 základních školách v Brně. K identifikaci rozumově nadaných jsme použili Ravenovy barevné progresivní matice. Požádali jsme také rodiče a učitele, aby označili děti, o kterých se domnívají, že jsou výjimečně rozumově nadané. Z celého souboru jsme vybrali 65 dětí, u kterých jsme předpokládali vysoké rozumové schopnosti (žádná nebo jedna chyba v Ravenově testu, označení rodičem nebo učitelem).

Ve druhé fázi výzkumu byly tyto děti pozvány spolu se svými rodiči na dvě vyšetření, v rámci kterých byla použita široká baterie metod. V této výzkumné zprávě využíváme získaná data nutná pro analýzu vztahu rozumového nadání a sebepojetí dětí.

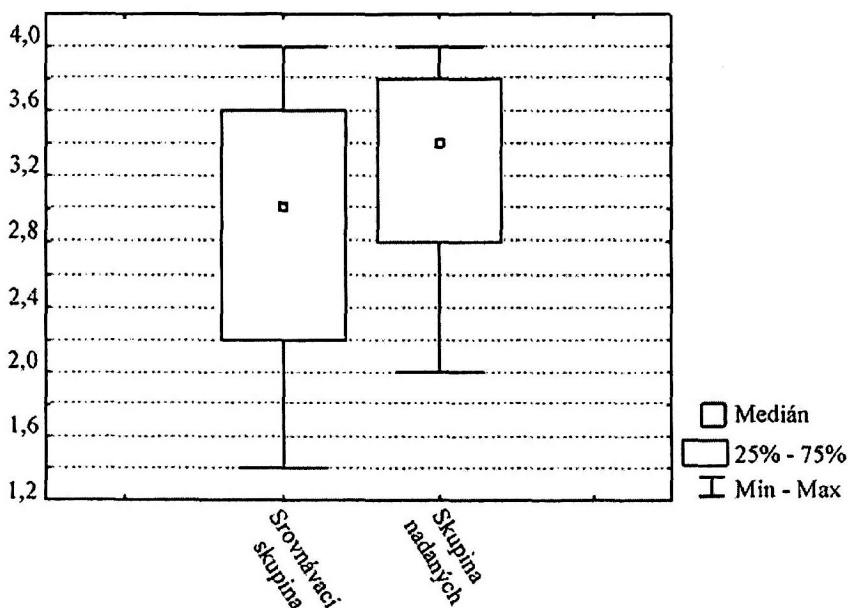
Ve třetí fázi výzkumu jsme vytvořili srovnávací skupinu 60 dětí ze základních škol v Brně ve věku 7–8 let, u kterých jsme data sbírali hromadně.

Celkový soubor 125 dětí jsme rozdělili do dvou skupin podle externího kritéria – IQ dosažené v Ravenovi = 130 (Tab. 1).

Tab. 1 Výzkumný soubor

| Pohlaví | Skupina IQ _{Raven} ≥ 130 | | | | Skupina IQ _{Raven} ≤ 129 | | | |
|---------|-----------------------------------|----------|--------------|-------------|-----------------------------------|----------|--------------|-------------|
| | N | Procenta | Průměrný věk | Průměrné IQ | N | Procenta | Průměrný věk | Průměrné IQ |
| Chlapci | 29 | 55,77 | 8/4 | 136,67 | 32 | 43,84 | 8/1 | 111,78 |
| Děvčata | 23 | 44,23 | 8/2 | 138,67 | 41 | 56,16 | 7/9 | 108,00 |
| Celkem | 52 | 100,00 | 8/3 | 137,68 | 73 | 100,00 | 7/10 | 109,66 |

(Věk je v letech a měsících)



Graf 1 Sebehodnocení v oblasti školních dovedností nadaných a méně nadaných dětí

VÝSLEDKY

1. Rozdíly mezi skupinami dětí s různou úrovní intelektu

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo zjistit, zda se nadané děti liší od dětí ve srovnávací skupině v různých oblastech sebezpojetí. Podle výsledků našeho šetření nacházíme pouze jediný statisticky významný rozdíl (na hladině významnosti 5 %) mezi oběma skupinami (tab. 2). Nadané děti dosahují signifikantně lepších výsledků v oblasti školních dovedností (graf 1). Ve zbylých oblastech sebehodnocení jsme neprokázali statisticky významné rozdíly, i když v oblasti pohybových dovedností je p-hodnota velmi blízká hladině významnosti.

Tab. 2 Rozdíly mezi skupinami v mediánech subškál SPPC

| | Skupiny | N | Medián | Min. | Max. | p |
|------------------------|-------------------|----|-------------|------|------|---------------|
| Školní dovednosti | srovnávací nadaní | 73 | 3,00 | 1,4 | 4 | 0,004* |
| | | 52 | 3,40 | 2,0 | 4 | |
| Sociální akceptace | srovnávací nadaní | 73 | 2,80 | 1,0 | 4 | 0,747 |
| | | 52 | 2,80 | 1,4 | 4 | |
| Pohybové dovednosti | srovnávací nadaní | 73 | 3,00 | 1,0 | 4 | 0,067 |
| | | 52 | 2,50 | 1,2 | 4 | |
| Fyzický vzhled | srovnávací nadaní | 73 | 3,20 | 1,0 | 4 | 0,684 |
| | | 52 | 3,20 | 1,4 | 4 | |
| Chování | srovnávací nadaní | 73 | 3,20 | 1,2 | 4 | 0,978 |
| | | 51 | 3,20 | 1,8 | 4 | |
| Globální sebehodnocení | srovnávací nadaní | 73 | 3,60 | 1,6 | 4 | 0,652 |
| | | 52 | 3,60 | 2,0 | 4 | |

Sebehodnocení dětí ve srovnávací skupině se jeví jako poměrně vyrovnané ve všech oblastech (graf 2). Nejlépe se tyto děti hodnotí v oblasti celkového sebehodnocení. Skór v této oblasti je signifikantně vyšší než dosažené výsledky v oblastech školních dovedností, sociální akceptace a pohybových dovedností (tab. 3).

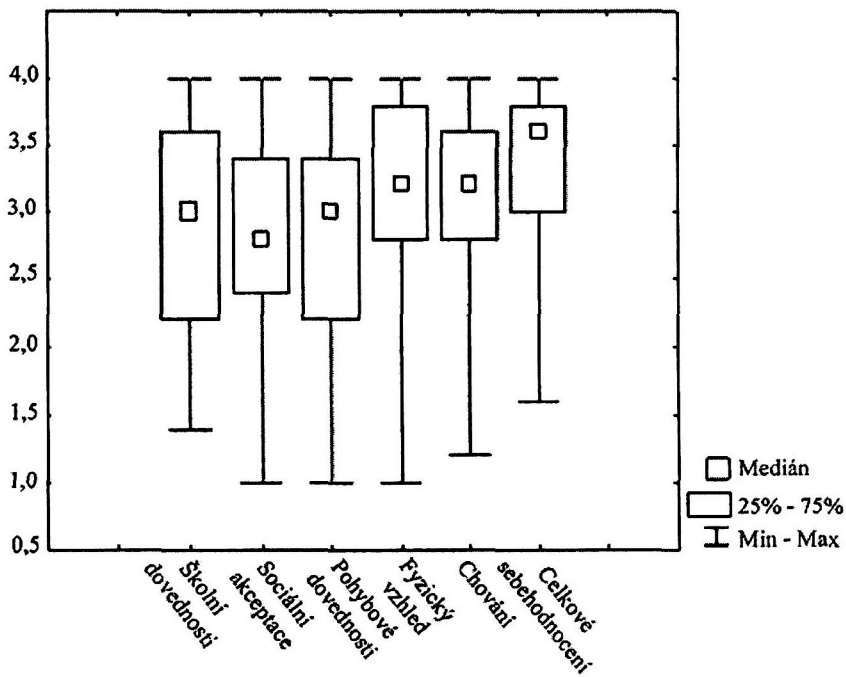
Tab. 3 Významnost rozdílů mezi mediány dvojic proměnných ve srovnávací skupině

| | Školní dovednosti | Sociální akceptace | Pohybové dovednosti | Fyzický vzhled | Chování | Celkové sebehodnocení |
|-----------------------|-------------------|--------------------|---------------------|----------------|---------|-----------------------|
| Školní dovednosti | x | - | - | - | - | + |
| Sociální akceptace | | x | - | - | - | + |
| Pohybové dovednosti | | | x | - | - | + |
| Fyzický vzhled | | | | x | - | - |
| Chování | | | | | x | - |
| Celkové sebehodnocení | | | | | | x |

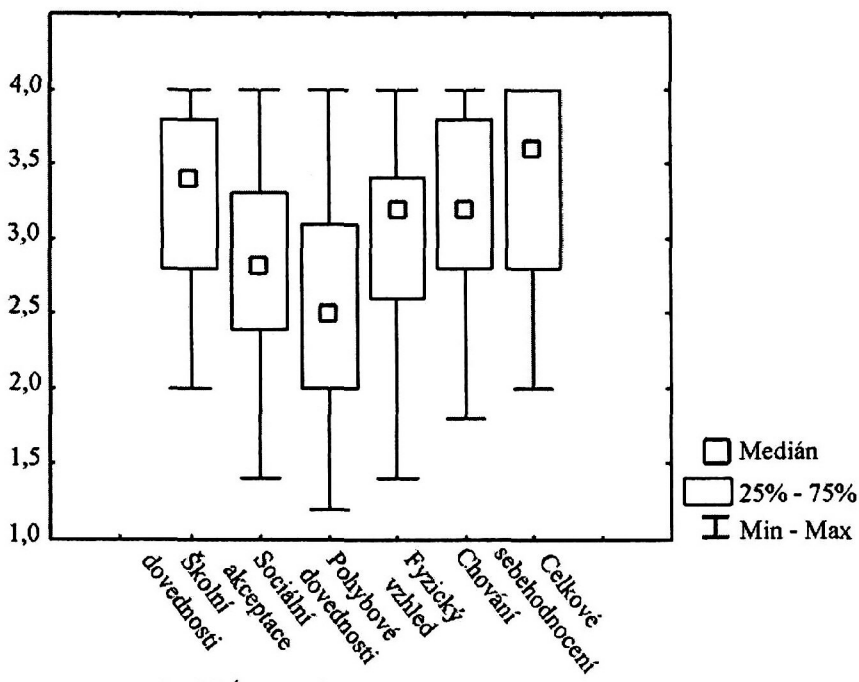
V souboru nadaných dětí nacházíme relativně nevyrovnané sebehodnocení podle typu posuzované oblasti (graf 3). Nejvyšších skórů dosahují tyto děti stejně jako děti ze srovnávací skupiny v oblasti celkového sebehodnocení. Velmi dobře se také hodnotí v oblasti školních dovedností (na rozdíl od dětí méně nadaných) a v chování. V těchto třech zmiňovaných oblastech dosáhly statisticky významně vyšších hodnot než v oblastech sociální akceptace a pohybových dovedností (tab. 4).

2. Prediktory globálního sebehodnocení

Korelační analýza skórů jednotlivých subškál dotazníku sebepojetí odhalila malou sílu asociace mezi těmito specifickými oblastmi i globální škálou a to v obou skupi-



Graf 2 Úroveň sebehodnocení dětí ze srovnávací skupiny



Graf 3 Úroveň sebehodnocení nadaných dětí

Tab. 4 Významnost rozdílů mezi mediány dvojic proměnných ve skupině nadaných

| | Školní dovednosti | Sociální akceptace | Pohybové dovednosti | Fyzický vzhled | Chování | Celkové sebehodnocení |
|-----------------------|-------------------|--------------------|---------------------|----------------|---------|-----------------------|
| Školní dovednosti | x | + | + | - | - | - |
| Sociální akceptace | | x | - | - | + | + |
| Pohybové dovednosti | | | x | + | + | + |
| Fyzický vzhled | | | | x | - | - |
| Chování | | | | | x | - |
| Celkové sebehodnocení | | | | | | x |

nách (tab. 5, tab. 6). Tyto výsledky podporují validitu subskórů, které jsou na sobě relativně nezávislé. Ve skupině nadaných dětí se tato nezávislost jeví jako větší oproti srovnávací skupině s výjimkou naznačené střední síly asociace mezi školními dovednostmi a chováním (tab. 6).

Ve srovnávací skupině výsledky naznačují, že nejsilnějšími prediktory globálního sebehodnocení jsou oblasti školních dovedností, chování a fyzický vzhled. Ve skupině nadaných dětí se zdá být celkové sebehodnocení determinováno zejména sebepojetím v oblasti chování. Přestože jsou tyto míry asociace statisticky významné na hladině 0,001, korelační koeficienty naznačují pouze málo těsný vztah.

DISKUSE

Naším cílem bylo zjistit, zda sebepojetí nadaných jedinců odpovídá svou úrovní tomu, jak se hodnotí děti spadající do pásma průměrné inteligence. Zajímaly nás rozdíly v jednotlivých oblastech sebepojetí, celkovém sebehodnocení a také rozdíly v determinaci celkového sebehodnocení. Zjistili jsme několik statisticky významných rozdílů, ale jejich výskyt se omezil jen na některé oblasti sebepojetí.

Ve shodě se zahraničními výzkumy jsme zjistili, že nejsilnější doménou nadaných dětí je oblast školních dovedností, ve které dosahují statisticky významně vyššího sebe-

Tab. 5 Korelace mezi subškálami SPPC ve srovnávací skupině

| | Sociální akceptace | Pohybové dovednosti | Fyzický vzhled | Chování | Celkové sebehodnocení |
|---------------------|--------------------|---------------------|----------------|---------|-----------------------|
| Školní dovednosti | 0,313** | 0,184* | 0,288** | 0,354** | 0,358** |
| Sociální akceptace | | 0,170* | 0,115 | 0,161* | 0,132 |
| Pohybové dovednosti | | | 0,202* | 0,216* | 0,307** |
| Fyzický vzhled | | | | 0,210* | 0,350** |
| Chování | | | | | 0,358** |

* vztah mezi proměnnými je významný na hladině $p < 0,01$

** vztah mezi proměnnými je významný na hladině $p < 0,001$

Tab. 6 Korelace mezi subškálami SPPC ve skupině nadaných dětí

| | Sociální akceptace | Pohybové dovednosti | Fyzický vzhled | Chování | Celkové sebehodnocení |
|---------------------|--------------------|---------------------|----------------|---------|-----------------------|
| Školní dovednosti | 0,110 | 0,056 | 0,023 | 0,483** | 0,301** |
| Sociální akceptace | | 0,014 | 0,232* | 0,285* | 0,238* |
| Pohybové dovednosti | | | 0,022 | 0,074 | 0,060 |
| Fyzický vzhled | | | | 0,289* | 0,242* |
| Chování | | | | | 0,385** |

* vztah mezi proměnnými je významný na hladině $p < 0,01$

** vztah mezi proměnnými je významný na hladině $p < 0,001$

hodnocení než děti méně nadané. Je přirozené, že děti s vyššími rozumovými schopnostmi dosahují ve škole častěji úspěchů a výborných známek než děti s horšími intelektovými předpoklady. K podobným výsledkům dospěli např. Hoge, McScheffrey, 1991; Kelly, Colangelo, 1985; Schneider a kol., 1989 aj. I tito výzkumníci zjistili statisticky významně vyšší sebehodnocení nadaných dětí v oblasti školních dovedností ve srovnání s „normální“ populací.

Za specifický problém nadaných dětí je považována sociální oblast (Laznibatová, 2001). V literatuře se objevují výzkumně potvrzená zjištění o nedostatečné sociální komunikaci mezi těmito dětmi a jejich vrstevníky (např. Zaffrann, Colangelo, 1979; Pendarvisová, Howley, Howley, 1990). Zjistilo se, že pokrok v kognitivním vývoji je jen relativní oproti pokroku v sociální oblasti. Tyto děti se ve škole často nudí, „obtěžují“ zvědavými a neobvyklými otázkami, hůře se přizpůsobují, používají odlišný slovník, mají rozdílné zájmy, což způsobuje neporozumění ze strany svého sociálního okolí. Proto často uzavírají kamarádství se staršími dětmi, dobře si rozumí s dospělými, kteří jsou jim mentálně blíže. Pokud se jim vhodného kamaráda nepodaří najít, často se spíše než v nudné interakci s náhodným vrstevníkem zabaví četbou knihy. Webb (1993) upozorňuje, že některé sociabilní nadané děti však trpí tím, že si nemohou odpovídající kamarády nalézt. Náš výzkum tyto výsledky příliš nepodporuje.

Z tab. 2 je sice zřejmé, že v oblasti pohybových dovedností a sociální akceptace se nadané děti hodnotí hůře než v ostatních oblastech sebepojetí, ale rozdíl oproti srovnávací skupině méně nadaných není statisticky průkazný.

Obě skupiny dětí celkově hodnotily samy sebe velmi kladně. Tento jev pozitivního vnímání sebe sama celkově jako osoby pravděpodobně souvisí s vývojovým obdobím mladšího školního věku. K podobným výsledkům dospěl také Hoge a McSheffrey (1991). Počínaje tímto věkem si děti začínají uvědomovat, že mohou být šikovné v některých situacích a méně šikovné v jiných. Předpokládají, že jejich schopnosti jsou závislé na situaci. To je, z kognitivně – vývojového hlediska, jeden z rysů reprezentace Já, ukazující, že dokáží nejen lépe integrovat vyšší uspořádané zobecnění, ale dokáží také lépe rozlišovat mezi jednotlivými oblastmi.

Tato nově získaná schopnost vytvářet vyšší uspořádané sebepojetí také dovoluje školnímu dítěti vytvářet celkové ocenění pro jeho Já jako osobnosti, jmenovitě formulovat reprezentace pro vědomí vlastní hodnoty (self-worth). Toto poznání je v souladu s dřívější prací Harterové (1990, 1999), ve které autorka zjistila, že vědomí vlastní hodnoty (self-worth) definované tím, jak někdo dokáže mít rád sebe jako osobnost, se neobjevuje dříve, než ve školním věku. Navíc v tomto věku děti začínají vykazovat předpoklady vedoucí ke zvýšení vědomí vlastní hodnoty. Dobře chápou úspěch v oblasti svých aspirací. Higgins (1987) potvrzuje, že nedostatek úspěchu v oblastech

posuzovaných jako nedůležité, nesnižuje celkové vědomí vlastní hodnoty či sebeocnění. Tak kognitivní schopnosti, které teď dovolují dítěti současně srovnávat dva pojmy, v tomto případě posouzení důležitosti s pochopením úspěchu, zvětšují porozumění pro jeho vlastní hodnotu (Harter, 1999).

Korelační analýza jednotlivých subškál dotazníku sebepojetí potvrdila jen slabou míru asociace mezi jednotlivými oblastmi sebepojetí. Tyto naše výsledky jsou v souladu s psychometrickými vlastnostmi tohoto testu, jak je uvádí Harterová (1985) ve svém manuálu k tomuto dotazníku. Nezávislost jednotlivých subškál potvrdil také např. Hoge a McSheffrey (1991). Podobný výsledek silnějšího vztahu mezi školními dovednostmi a chováním odhalil i Van Den Bergh a De Ruyck (2003), stejně jako Harterová (1985). Tento výsledek naznačuje, že děti, které se cítí být dobré ve školní práci, se také pozitivně hodnotí ve svém chování. Ztotožňují tedy školní výsledky se svým chováním.

Na základě výsledků korelační analýzy jsme se také pokusili identifikovat zdroje globálního sebehodnocení. Předpokládali jsme, že pro nadané děti bude nejdůležitějším zdrojem hodnoty jejich osobnosti oblast školních dovedností. Zdá se však, že oblast chování je pro jejich celkové sebehodnocení významnější. Tato zjištění jsou v rozporu s výzkumy Hoge a McSheffreyho (1991), Byrne a Schneidera (1988) i Harterové (1985). Podle těchto autorů se jako nejdůležitější prediktory globálního sebehodnocení nadaných dětí jeví oblast školních dovedností a sociální akceptace. Na druhé straně uvádějí, že školní dovednosti nebývají důležitým zdrojem sebehodnocení u dětí v běžných třídách (v našem výzkumu je tato oblast významná pro běžné děti). Tato oblast je specifická pro nadané žáky ve speciálních třídách nebo školách, kde je kladen velký důraz na školní výkony a tyto výkony jsou také velmi oceňovány. Rozdílnost našich výsledků může být částečně způsobena právě odlišností výzkumného souboru. Součástí našeho vzorku byly nadané děti, které doposud nebyly označeny jako nadané a zároveň navštěvovaly pouze běžnou školní třídu.

U dětí ze srovnávací skupiny jsme identifikovali odlišné zdroje celkového sebehodnocení, než je tomu ve skupině nadaných dětí. Významnými komponentami globálního sebehodnocení jsou oblasti školních dovedností, chování a také fyzický vzhled. Fyzický vzhled jako nejdůležitější prediktor globálního sebehodnocení odhalili u 8–11 letých dětí také Granleesová a Joseph (1994), podobně se o důležitosti vnějšího fyzického vzhledu zmiňuje Harterová (1990). Významnost hodnocení v oblasti školních dovedností působí ve srovnání se zahraničními výzkumy překvapivě. Uvažujeme o možném vlivu odlišných sociokulturních podmínek. V naší společnosti vždy existoval značný tlak na výkony dětí ve škole, tyto výkony jsou zároveň ze strany blízkých dospělých a autorit velmi oceňovány. Lze tedy předpokládat, že plnění těchto očekávání do značné míry ovlivňuje celkové sebehodnocení školních dětí.

ZÁVĚR

Hlavním cílem našeho zkoumání bylo identifikovat rozdíly v jednotlivých oblastech sebepojetí a celkovém sebehodnocení u skupiny rozumově nadaných dětí a dětí běžných. Nadané děti se hodnotí lépe v oblasti školních dovedností než děti méně nadané.

Celkové sebehodnocení nadaných dětí je do značné míry ovlivněno zejména oblastí chování, na rozdíl od dětí ze srovnávací skupiny, u kterých je celkové sebehodnocení ovlivněno zejména školními dovednostmi, chováním a fyzickým vzhledem.

Do budoucna bychom rádi pokračovali v naznačené linii zkoumání sebepojetí a dalších osobnostních a sociálních charakteristik nadaných dětí s handicapem (s poru-

chou učení), tzn. „dvakrát výjimečných“ (twice exceptional) dětí. Za velmi významné považujeme rozšiřování povědomí o možnostech a postupech identifikace těchto dětí mezi psychology a zejména pedagogy. Dále se chceme zaměřit na studium dalších proměnných, které mohou sebepojetí nadaných dětí ovlivňovat. Řadíme sem např. pohlaví, rodinné vztahy a prostředí, osobnostní vlastnosti dítěte, sociální chování ve skupině atd.

Poznání, pochopení a akceptování osobnostních specifíků, emocionálního a sociálního vývoje nadaných dětí může podle našeho názoru přispět ke zlepšení podpory nadaných dětí v širším kontextu. Bez jejich pochopení nemůžeme proniknout k podstatě problému nadaných a už vůbec není možné adekvátně postupovat při jejich výchově a vzdělávání.

LITERATURA

- Ablard, K. E. (1997): Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roeper Review* 20, 110–115.
- 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. *The Gifted Child Quarterly* 8, 167–179.
- Bandura, A. (1999): Social cognitive theory of personality. In D. Cervone, Y. Shoda (Eds.): *The coherence of personality*. New York/London, Guilford Press.
- Betts, G. T. (1996): Development of emotional and social needs of gifted individuals. *Journal of Counseling and Development*, 64, 587–589.
- Blatný, M. (2003): Sebepojetí z pohledu sociálně – kognitivní psychologie. In: M. Blatný, A. Plháková (Eds.): *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Tišnov, Sdružení Scan, 87–141.
- Bracken, B. A. (1980): Comparison of self-attitudes of gifted children and children in a nongifted normative group. *Psychological Reports* 47, 715–718.
- Byrne, B. M., Schneider, B. H. (1988): Perceived competence scale for children: Testing for factorial validity and invariance across age and ability. *Applied measurement in education* 1, 171–187.
- Coleman, J. M., Fults E. A. (1982): Self-concept and the gifted classroom: The role of social comparisons. *Gifted Child Quarterly* 26, 116–120.
- Cornell, D. G., Delcourt, M. A. B., Goldberg, M. D., Bland, L. C. (1995): Achievement and self-concept of minority students in elementary school gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted* 18, 189–209.
- Dirkes, M. A. (1983): Anxiety in the gifted, pluses and minuses. *Roeper Review* 6, 68.
- Ferjenčík, J. (1985): *Ravenovy barevné progresivní matice pro děti*. Bratislava, Psycho-diagnostika.
- Gordon, Ch. (1969): Self-conceptions methodologies. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 148, 328–364.
- Granleese, J., Joseph, S. (1994): Reliability of the Harter self-perception profile for children and predictors of global self-worth. *Journal of Genetic Psychology* 155, 487–493.
- Harter, S., Pike, R. (1983): The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. Denver, University of Denver.
- Harter, S. (1985): *Self-Perception Profile for Children*. Denver, University of Denver.
- Harter, S. (1990): Causes, correlates, and the functional role of global self-worth. A lifespan perspective. In: R. J. Sternberg, J. Kolligian, Jr. (Eds.): *Competence considered*. New Haven, CT, Yale University Press.
- Harter, S. (1996): Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In: B. A. Bracken (Ed.): *Handbook of self-concept*. New York, Wiley.
- Harter, S. (1999): *The construction of the self. A developmental perspective*. New York, Guilford Press.
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relation self and affect. *Psychological Review* 94, 319–340.
- Hoge, R. D., McScheffrey, R. (1991): An investigation of self-concept in gifted children. *Exceptional Children* 57, 238–245.
- Jacobs, D. H. (1983): Learning problems, self-esteem, and delinquency. In: J. E. Mack, S. L. Ablon (Eds.): *The development and sustenance of self-esteem in childhood*. New York, International Universities Press.
- James, W. (1890): *The principles of psychology*. Cambridge, Harvard University Press.
- Janos, P., Robinson, N. (1984): Psychosocial development of gifted children. In: F. Horowitz (Ed.): *The gifted and talented: A developmental perspective*. Washington, American Psychological Foundation.
- Kelly, L., Colangelo, N. (1984): Academic and social self-concepts of gifted, gene-

- ral, and special students. *Exceptional Children* 50, 551–553.
- Klein, P. S., Cantor, L. (1976): Gifted children and their self-concept. *The Creative Child and Adult Quarterly* 1, 98–101.
- Lazníbatová, J. (2001): Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. Bratislava, Iris.
- Lehman, E. B., Erdwins, C. J. (1981): The social and emotional adjustment of young intellectually-gifted children. *Gifted Child Quarterly* 25, 134–137.
- Loeb, R. C., Jay, G. (1987): Self-concept in gifted children: Differential impact in boys and girls. *Gifted Child Quarterly* 31, 9–14.
- Lewis, J. D., Karnes, F., Knight, H. V. (1995): A study of self-actualization and self-concept in intellectually gifted students. *Psychology in the Schools* 32, 52–61.
- Macek, P. (1997): Sebesystém. Vztah k vlastnímu Já. In: J. Výrost, I. Slaměnk: *Sociální psychologie*. Praha, ISV, 181–209.
- Macek, P. (1991): Příspěvek ke konceptualizaci obsahu sebepojetí. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity*, I, 25, 63–70.
- Manaster, G. J., Chan, J. C., Watt, C., Wieche, J. (1994): Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: A partial replication. *Gifted Child Quarterly* 38, 176–178.
- Markus, H. (1980): The self in thought and memory. In: D. M. Wegner, R. R. Vallacher (Eds.): *The self in social psychology*. New York, Oxford University Press.
- Markus, H., Wurf, E. (1987): Thy dynamic self-concept: A social psychological perspective. In: M. R. Rosenweig, L. W. Porter (Eds.): *Annual Review of psychology* 38, 299–337.
- Marsh, H. W., Shavelson, R. J. (1985): Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist* 20, 107–125.
- Marsh, H., Chessor, D., Craven, R., Roche, L. (1995): The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal* 32, 285–320.
- Marsh, H. W. (1990): The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology* 82, 623–636.
- Olszewski-Kubilius, P., Kulieke, M., Krasney, N. (1988): Personality dimensions of gifted adolescents, a review of empirical literature. *Gifted Child Quarterly* 32, 347–352.
- Pendarvis, E. D., Howley, A. A., Howley, C. B. (1990): *The abilities of gifted children*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- Roedell, W. C. (1984): Vulnerabilities of Highly Gifted Children. *Roeper Review* 6, 127–136.
- Schneider, B. H. et al. (1989): Social relations of gifted children as a function of age and school program. *Journal of Educational Psychology* 81, 48–55.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., Stanton, G. C. (1976): Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research* 46, 407–441.
- Tidwell, R. A. (1980): Psycho-educational profile of 1.593 gifted high school students. *Gifted Child Quarterly* 24, 63–69.
- Tong, J., Yewchuk (1996): Self concept and sex-role orientation in gifted high school students. *Gifted Child Quarterly* 40, 15–23.
- Van Den Bergh, B., De Rycke, L. (2003): Measuring the multidimensional self-concept and global self-worth of 6 to 8 year olds. *Journal of Genetic Psychology* 164, 201–226.
- Van Den Bergh, B. H., Van Ranst, N. (1998): Self-Concept in Children: Equivalence of Measurement and Structure Across Gender and Grade of Harter's Self-Perception Profile for Children. *Journal of Personality Assessment* 70, 3, 564–583.
- Webb, J. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Mönks, A. H. Passow (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. New York, Pergamon, 525–538.
- Zaffrann, R. T., Colangelo, N. (1979): New voices in counselling the gifted. *Dubugue IA, Kendall-Hunt*.

SOUHRN

Zkoumání sebepojetí nadaných dětí je jedním z témat širšího výzkumu zaměřeného na sociabilitu a emocionalitu nadaných dětí v České Republice. Výzkumný vzorek tvořily děti ve věku 7 – 10 let z běžných základních škol v Brně. K identifikaci nadaných dětí ve třídách byly použity Ravenovy barevné progresivní matice. 52 mimořádně nadaných dětí ($IQ_{\text{Raven}} \geq 130$) bylo srovnáváno se 73 dětmi ($IQ_{\text{Raven}} \leq 129$), které tvořily srovnávací skupinu. Pomocí Dětské škály vnímání sebe sama S. Harterové byly zjišťovány rozdíly v pěti oblastech sebepojetí a celkovém sebehodnocení. Výzkum odhalil, že nadané děti dosahují vyššího sebepojetí v oblasti školních dovedností než děti ze srovnávací skupiny. Ve zbylých oblastech sebepojetí i celkovém sebehodnocení se neobjevil žádný statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami. Celkové sebehodnocení nadaných dětí je ovlivňováno zejména sebepojetím v oblasti chování.