

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Bakalářská práce



Mojmír Mykiska

**Stres a copingové strategie u nadaných jedinců ve  
vynořující se dospělosti**

**Stress and coping strategies in gifted individuals in  
emerging adulthood**

Vedoucí bakalářské práce: doc. Mgr. Kateřina Zábrodská, Ph.D.

2023

**Poděkování:**

Zde bych moc rád poděkoval své vedoucí práce, doc. Mgr. Kateřině Zábrodské, Ph.D. za veškeré úsilí a čas, které věnovala konzultacím k této bakalářské práci. Velmi si vážím všech rad, komentářů či připomínek bez kterých bych tuto práci v této podobě nedokončil. Dále bych poděkoval všem respondentům, kteří souhlasili s účastí na výzkumu a všem těm, kteří mi pomohli s korekturou práce, aby v ní bylo minimum gramatických chyb a překlepů.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité zdroje a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 21. dubna 2023

Jméno a příjmení: Mojmír Mykiska

Podpis:



## **Abstrakt**

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou zvládání a prožívání stresu u nadaných jedinců. Jejím cílem je identifikovat specifika prožívání zátěžových situací a copingových strategií u nadaných osob v období vynořující se dospělosti. Obsahem teoretické části je nejprve vymezení klíčových definic a teorií vztahujících se ke konceptům inteligence, nadání a výjimečného výkonu. Následně je práce zaměřená na definování konceptů stresu, zátěže a copingu. Jsou zde popsány hlavní současné teorie zvládání stresu a jejich implikace pro nadané jedince.

Empirická část práce byla realizována za využití kvalitativního výzkumného designu. Cílem výzkumu bylo porozumět tomu, s jakými stresory se nadaní jedinci v průběhu přechodu do dospělosti setkávají, jak se s nimi vyrovnávají a jakou roli hraje v těchto procesech vnímání vlastního nadání. Data byla získána na základě polostrukturovaných rozhovorů s šesti nadanými respondenty a respondentkami. Získaná data byla analyzována za využití principů tematické analýzy. Výsledky analýzy ukázaly, že vnímání a zvládání stresu u nadaných probíhalo na třech úrovních: na osobní, sociální a meta-úrovni. Osobní úroveň byla definována tématy: vnitřní tlak na výkon, vědomí svých schopností, silnější prožívání a ambivalence rutiny. Na sociální úrovni se jedná o témata vnějšího tlaku na výkon, sociální opory a součást skupiny. V meta-úrovni jsou identifikovaná témata: racionální analýza, overthink a aktivní prevence. Na všech úrovních nadaní jedinci preferovali na problém zaměřený coping a stres vnímali především racionálně a analyticky, a tedy jako přirozený mechanismus organismu, který je jim spíše prospěšný.

## **Klíčová slova**

nadání, nadaný dospělý, talent, vynořující se dospělost, copingové mechanismy, stresor, tematická analýza

## **Abstract**

This bachelor thesis focuses on and experiencing stress and coping with it among gifted individuals. It aims to identify the specifics of experiencing stressful situations in the gifted in emerging adulthood. The scope of the teoretical section is first to delineate key definitions and theories related to the concepts of intelligence, giftedness and exceptional performance. Subsequently, the paper focuses on defining the concepts of stress, strain and coping. It will sum up major current theories of stress management and their implications for gifted individuals.

The empirical part of the thesis was conducted using a qualitative research design. It's aim was to understand the stressors that gifted in emerging adulthood encounter, how they cope with these stressors and what role does perception of their giftedness play in these proceses. Data were obtained through semi-structured interviews with six gifted male and female respondents. The data obtained were analysed using the principles of thematic analysis. The results of the analysis then provide insights into the themes of stress perception and coping in the gifted on three different levels: personal, social and meta-level. The personal level was defined by the themes of: intrinsic pressure to perform, awareness of one's abilities, awareness of one's own abilities and the ambivalence of routine. At the social level, the identified themes were: external pressure to perform, social support and being part of a group. At the meta-level, the identified themes were : rational analysis, overthinking and active prevention. At all levels, gifted individuals preferred problem-focused coping and perceived stress as primarily rational and analytical, and thus as a natural mechanism of the organism that is more likely to benefit them.

## **Key words**

giftedness, gifted adult, talent, emerging adulthood, coping, stressor, thematic analysis

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>5</b>
<b>1. NADÁNÍ</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1 ZÁKLADNÍ KATEGORIZACE NADÁNÍ</b> .....	<b>9</b>
1.1.1 <i>Nadání z hlediska typologie</i> .....	9
1.1.2 <i>Statistický pohled na nadání</i> .....	10
1.1.3 <i>Vrozenost vs. naučenost nadání</i> .....	11
<b>1.2 SPECIFICKÉ PROJEVY NADÁNÍ</b> .....	<b>13</b>
<b>1.3 NADÁNÍ V NEUROVĚDÁCH</b> .....	<b>15</b>
<b>1.4 NADÁNÍ VE VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGII</b> .....	<b>16</b>
1.4.1 <i>Nadání od dětství do stáří</i> : .....	16
1.4.2 <i>Nadání ve vynořující se dospělosti</i> .....	18
<b>2. STRES A COPING</b> .....	<b>23</b>
<b>2.1 DEFINICE STRESU</b> .....	<b>23</b>
<b>2.2 TYPY STRESORŮ</b> .....	<b>25</b>
<b>2.3 STRES A EMOCE</b> .....	<b>26</b>
<b>2.4 COPING</b> .....	<b>27</b>
<b>2.5 STRES, COPING A NADÁNÍ</b> .....	<b>28</b>
<b>3. EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>30</b>
<b>3.1 METODOLOGIE</b> .....	<b>30</b>
<b>3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b> .....	<b>31</b>
<b>3.3 SBĚR DAT</b> .....	<b>31</b>
<b>3.4 PARTICIPANTI</b> .....	<b>32</b>
<b>3.5 TECHNIKY ANALÝZY DAT</b> .....	<b>34</b>
<b>3.6 VÝSLEDKY ANALÝZY DAT</b> .....	<b>35</b>
3.6.1 <i>Osobní úroveň</i> .....	36
3.6.2 <i>Sociální úroveň</i> .....	41
3.6.3 <i>Meta-úroveň</i> .....	45
<b>3.7 ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK</b> .....	<b>51</b>
<b>4. DISKUZE</b> .....	<b>55</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>59</b>

<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>60</b>
<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>I</b>

## Úvod

V současné době vzrůstá počet studií a knih zaměřujících se na nadání u dospělých jedinců (Corten, 2021; Rinn & Bishop, 2015; Ven, 2022). To lze považovat za poměrně nový trend: zatímco problematika nadaného dítěte je dlouhodobě předmětem intenzivního výzkumu (Gere et al., 2009; Pfeiffer, 2018; Webb, 2016), nadání dospělí donedávna stáli spíše stranou zájmu odborníků i laické veřejnosti. Téma nadání a talentu je velmi atraktivní, protože jsou to často právě nadaní lidé, kteří mění společnost, přicházejí s novými vynálezy a posouvají lidstvo dopředu. Přesto je v České republice rozvoj nadání často opomíjen, jak ukazuje i zpráva školní inspekce z minulého roku (Pavlas et al., 2022). I to je důvod, proč bychom se měli o nadání a rozvoj našich talentů více zajímat. Zatímco zkoumat nadané děti je díky povinné školní docházce přístupnější, zabývat se tím, jak se potenciál těchto nadaných jedinců uplatňuje v dospělosti, je podstatně obtížnější. Toto téma je přitom klíčové, neboť se ukazuje, že ne všichni v dětství identifikovaní nadaní se svými talenty dlouhodobě dokáží pracovat a využívat svůj potenciál (Mudrak & Zabrodska, 2015). Zároveň zatím v českém kontextu dle dostupných informací dosud nevznikl výzkum procesu přechodu nadaných ze školního prostředí a adolescence do dospělého života. Toto období tzv. vynořující se dospělosti (Arnett, 2000, 2007) je specifické množstvím stresorů a výzev, které je třeba zvládnout, abychom se stali plnohodnotnými dospělými. Právě na stres spojený s nadáním ve vynořující se dospělosti se zaměřuje moje bakalářská práce.

Jedním z důvodů, proč jsem si toto téma vybral, je skutečnost, že se pohybuji v sociálních skupinách, ve kterých se nadaní často vyskytují (vysoká škola, šachový oddíl, Letní Akademia Discover, a další), takže mám přímý kontakt s lidmi, kteří přecházejí do dospělosti a zažívají stres spojený s nadáním. Z výzkumů zabývajících se kognitivní a neurobiologickou stránkou nadání se ukazuje, že se nadaní jedinci odlišují od běžné populace (Mrazik & Dombrowski, 2010; O'Boyle, 2008; O'Boyle et al., 2005). Pokud se na odlišné kognitivní kapacity podíváme v kontextu prožívání stresu, a konkrétněji prizmatem teorie kognitivního zpracování stresu od Richarda Lazara (Lazarus, 2006; Lazarus & Folkman, 1984), nabízí se otázka, zda nadaní zvládají stres jinak než běžná populace, a pokud ano, v čem tato specifická spočívá. Zkoumání nadané populace a



jejich prožívání a zvládání stresu tak může přispět jak porozumění kognitivním aspektům nadání, tak prohloubit Lazarovu teorii.

Cílem bakalářské práce je blíže porozumět tomu, s jakými obtížemi se nadaní v průběhu tranzice do dospělosti potýkají, jak se s nimi vyrovnávají, a jakou roli v těchto procesech hraje vnímání vlastního nadání.

Teoretická část práce je rozdělená na dvě části. V první se zaměříme na to, co se ví o nadání. Podíváme se na různé typologie nadání a rozebereme si otázku vrozenosti talentů. Shrňme si, co se ví o nadaném mozku a s čím se nadaní mohou potýkat v jednotlivých životních etapách s důrazem na vynořující se dospělost. V druhé části se podíváme na základní teorie stresu, rozebereme si především Lazarovu teorii kognitivního zpracování a spojíme poznatky o stresu spojeného s nadáním.

Výzkumná část bakalářské práce má formu kvalitativního výzkumu v podobě hloubkových rozhovorů s nadanými jedinci na téma jejich zvládání stresu. Tato část je rozdělena na metodologii výzkumu, analýzu a interpretaci dat a následný závěr a zhodnocení, zda práce naplnila svůj cíl.

## 1. Nadání

Koncept nadání se skládá z mnoha abstraktních podkategorií: inteligence, kreativita, motivace, empatie, emoční prožívání (Pfeiffer et al., 2018; Rinn & Bishop, 2015; Siaud-Facchin & Labric, 2017; Sternberg & Davidson, 2005). To jsou všechno významné součásti nadání, které je nutné při definování nadání integrovat. Na obecné úrovni lze konstatovat, že nadání je „*stabilní osobnostní rys předurčující výsledky, kterých děti mohou dosáhnout*“ (Mudrák, 2015, s. 9). V této definici nadání se nejvíce zaměřujeme na možný výsledek. Na jakousi potencialitu, o které předpokládáme, že ji nadaní budou mít vyšší než běžná populace. Tato potenciální úroveň úspěšnosti a mimořádné aktivity se může projevit v různých oblastech. Francois Gagné (2000) uvádí, že nadání označuje „*vlastnictví a využívání netrénovaných a spontánně projevených vynikajících přirozených schopností (nazývaných vlohy nebo nadání) alespoň v jedné oblasti schopností v takovém rozsahu, že se jedinec řadí alespoň mezi 10 % nejlepších vrstevníků svého věku.*“ (Gagné, 2000, s. 1). Gagné dále uvádí, že tyto projevy jsou dané částečně geneticky, ale potřebují mít vhodné prostředí k tomu, aby se rozvinuly (Gagné, 2000, 2007; viz také Kaufman, 2013). Abychom si lépe představili, v jakých oblastech se nadání projevuje nejčastěji, navrhuje James T. Webb (2016) tuto definici: „*(nadané osoby) vykazují nebo mají potenciál vykazovat výjimečnou úroveň výkonu v jedné z následujících oblastí: obecné intelektové schopnosti, specifické studijní nadání, tvůrčí myšlení, vůdčí schopnosti, výtvarné nebo muzikální umění.*“ (Webb, 2016, s. 17)

Teorie nadání se často zaměřují na děti a jejich rozvoj (Gere et al., 2009; Mudrák, 2015; Rinn & Bishop, 2015; Webb, 2016), proto je důležité si uvědomit, že nadání je celoživotní proces, a měli bychom ho proto sledovat a podporovat ve všech vývojových stádiích, nikoliv pouze v dětství. Rena Subotnik (2012) přichází s definicí, která se zaměřuje na výkon a úspěch jako hodnotící prvek nadání:

„*Nadání je projevem výkonu, který je v určité oblasti zřetelně na horní hranici rozložení, a to i ve srovnání s ostatními vysoce funkčními jedinci v dané oblasti. (...) v pozdějších stádiích je měřítkem nadání výkon; (...) jak kognitivní, tak psychosociální proměnné hrají zásadní roli v projevech nadání v každém vývojovém stadiu, jsou tvárné a je třeba je záměrně kultivovat.*“ (Subotnik et al., 2012, s. 1)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve své vyhlášce z roku 2016 definuje mimořádně nadaného žáka nebo žačku takto: „*Žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.*“ (Vyhláška MŠMT ČR, 27/2016). Tato vyhláška dále říká, že nadaný žák je charakteristický i tím, že o své talenty pečuje, prohlubuje je a vyhledává další samostatné aktivity pro jejich zdokonalení. Velký důraz bych zde kladl na tvořivost čili kreativitu. Ta je pro nadání naprosto zásadní (Renzulli, 2011; Sternberg & Davidson, 2005). To je patrné i v následující definici: „*Nadání je tvořeno interakcí tří základních souborů lidských vlastností – nadprůměrnými obecnými rozumovými schopnostmi, vysokou osobní angažovaností v úkolu a vysokou úrovní kreativity*“ (Renzulli, 2011, s. 83). Právě díky tvořivosti se nadání často odlišují, přicházejí s novými originálními koncepty, myšlenkami, spojeními různých vzorců, jak nikdo předtím.

Velmi podobné pojetí představuje i americká Národní asociace pro nadané děti (NAGC): „*Žáci s nadáním a talentem dosahují – nebo jsou schopni dosahovat – vyšších výkonů ve srovnání s ostatními žáky stejného věku, prostředí a stejných zkušeností v jedné nebo více oblastech.*“ (National Association for Gifted Children, 2023). Tato definice klade důraz na vymezení nadání na základě porovnávání nadaných s ostatními dětmi stejného věku a ze stejného prostředí. Tím už tato definice naznačuje, že nadání je něco vrozeného, co nemůže mít každé dítě. Jak je vidět, možných definic je mnoho, ale zásadní a společné pro všechny je předpoklad, že nadání zahrnuje výrazně nadprůměrný výkon v určité činnosti v porovnání s jedinci podobného věku a pocházejících z podobných podmínek.

Další způsob, jak bychom nadání mohli definovat, je založen na výkonu v různých testech. V těchto testech se zpravidla měří inteligenční kvocient (IQ). O nadání obvykle uvažujeme, je-li výsledek 2 směrodatné odchylky výš než průměr (Havigerová, 2011). Zjednodušeně bychom tak mohli říct, že lidé s  $IQ=130$  a více jsou nadaní. Proč tento pohled pro definici a diagnostiku nadání nestačí, si vysvětlíme v dalších kapitolách.

## 1.1 Základní kategorizace nadání

### 1.1.1 Nadání z hlediska typologie

Nejprve se podívejme na nejslavnější teorie inteligence. Howard Gardner formuloval teorii mnohočetných inteligencí (Gardner, 2018). Podle jeho původní teorie existuje 7 na sobě nezávislých inteligencí: verbální, logicko-matematická, prostorová, hudební, kinestetická, interpersonální a intrapersonální. Později přidal ještě inteligenci přírodní a existenciální. Nadání podle Gardnerovy teorie může mít vícero podob. Buď se jedná o velmi nadprůměrného jedince ve vícero dimenzích, což je označováno jako „nevyhraněné nadání“. Nebo se jedná o extrémní výjimečnost v jedné či dvou složkách, zatímco v ostatních se jedinec pohybuje v průměru či dokonce zaostává. Tato nerovnoměrnost schopností je u mimořádně nadaných velmi častá (Callahan et al., 2004; Pfeiffer et al., 2018; Steiner & Carr, 2003).

Odlišný pohled od Gardnera představuje další slavná teorie: Sternbergova triarchická teorie (Sternberg, 1985, 2016). Sternberg zkoumá, co dělá inteligentního člověka úspěšným v kontextu jeho sociokulturních podmínek. Definuje tři složky inteligence, které společně predikují úspěšnost jedince. Jedná se o analytickou, syntetickou a praktickou inteligenci. Analytickou inteligencí je míněno logické myšlení, schopnost analýzy problému a návrhu vhodné strategie pro řešení. Syntetická, či tvořivá inteligence je schopností zvládat nové situace a vymýšlet originální řešení. Často spoléhá na intuici. Praktická inteligence je pak zodpovědná za vhodné využívání analytické a syntetické inteligence v běžném životě a převážně pak v sociálním prostředí (Sternberg, 1985).

Následující typologie navržená Georgem Bettssem a Maureen Neihart se zaměřuje už přímo na nadání a rozlišuje celkem 6 typů (Betts & Neihart, 1988). Domnívám se, že ačkoliv je tato teorie staršího data, je velmi užitečná. Nezaměřuje se přímo na schopnosti nadaných, ale dělí nadané podle toho, jak jsou úspěšní ve svém sociokulturním systému. Betts a Neihart tím upozorňují na to, že existuje velké množství talentů, které nebudou identifikované, jelikož v jejich prostředí nejsou dostupné prostředky k rozvíjení jejich potencialit. Zda bude nadaný jedinec úspěšný tak závisí na tom, jak moc dokáže pracovat v sociokulturním systému, do kterého se narodil či narodila. Betts a Neihart (ibid) rozlišují následující skupiny nadaných:

- *Úspěšní*: ti, kteří pochopili systém a začlenili se do něj. Přes 90 % diagnostikovaných nadaných patří do této kategorie.
- *Divergentně nadaní*: jsou většinou vysoce kreativní jedinci, kteří kvůli tomu nevyhovují systému. Bojují proto často s autoritami a kvůli častému nepřijetí i s nízkým sebevědomím.
- *Undergroundově nadaní*: jedná se většinou o nadané dívky, které pod sociálním tlakem začnou potlačovat svůj talent.
- *Odpadlíci*: zájmy odpadlíků jsou systémem odmítané, což v nich vyvolává vztek a vede často k zaměření proti společnosti. Tito nadaní často odcházejí ze škol či často střídají zaměstnání.
- *S dvojitou nálepkou*: nadaní s dvojitou nálepkou jsou v dnešní době známí také jako s tzv. dvojitou výjimečností, tedy s nějakou diagnostikovanou poruchou či hendikepem.
- *Autonomní studenti*: podobně jako úspěšní nadaní jsou autonomní studenti často velmi úspěšní ve svém oboru. Jejich hlavní výhodou je, že nepotřebují systém k tomu, aby se učili, nýbrž ho využívají, aby dosáhli svého.

### 1.1.2 Statistický pohled na nadání

Statistické pojetí nadání vychází z teorie normálního rozložení v populaci. Tedy z předpokladu, že v jakékoliv doméně či charakteristice se budou lidé shlukovat kolem průměru: v rámci jedné směrodatné odchylky od průměru je přes 68 % veškeré populace. Jak již bylo uvedeno výše, za nadaného je považován jedinec od IQ 130+, což tvoří 2,1 % populace. Důležité však je si uvědomit, že i v rámci těchto dvou procent existují velké individuální rozdíly v kognitivních kapacitách (Laznibatová, 2001; Lubinski et al., 2001; Webb, 2016). Matematicky to vychází, že IQ 130 bude mít každý 50. člověk. Ovšem IQ 180 a větší už má pouze 1 člověk z milionu (Webb, 2016). Právě jedinci spadající do vrchního kvartilu top procenta jsou signifikantně úspěšnější ve STEM (science, technology, engineering, mathematics) předmětech (Lubinski et al., 2001; Rinn & Bishop, 2015). Z hlediska tohoto pohledu tedy musí být obrovské individuální rozdíly v populaci mimořádně inteligentních. Individualita spjatá s těmito rozdíly už je tak odlišná od běžné populace, že je nadále těžko zkoumatelná. To je jeden z hlavních problémů statistického

přístupu k nadání. Dokáže zaznamenat pouze výsledek jednoho testu v jednom konkrétním čase. Na jeho základě se pak usuzuje, jaký nadaný jedinec vlastně je. Ačkoliv se na základě testování dá dedukovat, že každý nadaný bude individualita a mezi jednotlivými mimořádně inteligentními jedinci budou velké rozdíly, test nemá šanci tyto rozdíly zaznamenat (Gottfried et al., 2009; Matthews & Foster, 2014). Jelikož už IQ 130+ už představuje velkou odchylku od průměru, je těžké nadále sledovat a standardizovat ještě větší a větší odchylky.

Přestože má tento statistický pohled velké nedostatky, především pak v samotné práci s nadanými, má také svá velká pozitiva (Kaufman & Harrison, 1986; Matthews & Foster, 2014). Především vytvoření standardizovaných testů velice pomáhá s objevováním talentů. Různá celostátní testování dokáží identifikovat velké množství potenciálních nadaných a pomoci jim tak v jejich vzdělávání a seberozvoji. Jiné nadané, kteří například v den testování měli špatný den, však může tento výsledek poznamenat a odebrat jim sebedůvěru. Proto by se dle mého názoru statistický pohled na nadání měl používat spíše jen jako jeden z více nástrojů při identifikaci a diagnostice nadání, nikoliv jako nástroj všemocný.

### 1.1.3 Vrozenost vs. naučenost nadání

Snad nejslavnější psychologickou otázkou, kterou se zabýval například už Francis Galton (Galton, 1892), je konflikt „nature“ versus „nurture“. Jinými slovy, jedná se o otázku, zda je určité chování, osobnost či talent vrozené nebo naučné. Logicky tak tato diskuze vstupuje i do problematiky inteligence a nadání. Do jaké míry je intelekt dán vrozenou či genetickou komponentou a do jaké je ovlivněn výchovnými vlivy, je otázka, která je i v současné psychologii stále živá (Deary et al., 2006; Kaufman, 2013; Mudrák, 2015; Pfeiffer et al., 2018).

Tezi o vrozenosti nadání zastával již zmíněný Francis Galton, dále pak například Charles E. Spearman, který inteligenci vysvětloval jediným vrozeným faktorem, tzv. g-faktorem (general factor) (Ruisel, 2000). Tento faktor byl podle Spearmana pevně daný a obsahoval obecnou schopnost řešit problémy. Každý jedinec podle Spearmana disponuje g-faktorem, avšak tento faktor je u každého člověka v jiné míře rozvinutý, což je podle autora dáno právě geneticky. Butcher et al. (2005) či Plomin et al. (2004) tvrdí, že existuje genetická komponenta, která je opravdu zodpovědná za určitou míru inteligence. Plomin

však nenašel přímo gen, který by byl určoval míru kognitivních schopností. Jedná se spíše o určité biomarkery, které mají sice signifikantní, avšak malý efekt. Deary et al. (2006) objevili další překvapivý prediktor inteligence, a to váhu dítěte při narození. Deary uvádí, že pokud je váha dítěte po narození velmi nízká, má to negativní vliv i na IQ. Jiná studie, tentokrát dvojčat, vysvětlovala rozdílností váhy při narození až 72 % variance pozdějšího IQ ve věku 16 let. (Luciano et al., 2004). Luciano a kolektiv také docházejí k závěrům, že 4 % variance rozdílné váhy při narození je dáno čistě geneticky.

Teze o vrozenosti nadání se velmi často opírá o vliv dědičnosti, který je typicky založen na výzkumu dvojčat. Na základě těchto výzkumů se ukazuje, že příbuznost zkoumaných osob vysvětluje mezi 44 % a 75 % variability IQ (Mudrák, 2015). Je však důležité si uvědomit, že to, co platí pro určité populace, nelze zobecnit na všechny populace. Zde se jedná o příbuznost dvojčat, nikoliv genetiku. Ovlivňujícím faktorem tak mohou být jevy jako stejná výchova, kultura. apod.

Tím se dostáváme k druhému, opozitnímu pohledu na nadání, který je založen na tezi, že nadání je výsledek vlivů prostředí a dlouhodobé přípravy (angl. „nurture“). Karl Ericsson, jakožto přední představitel této perspektivy, uvádí (Ericsson et al., 2009), že studijní výsledky nejsou nutně dané stabilní schopnosti, ale spíše důsledkem dlouhodobé systematické přípravy. To je v souladu se známou teorií nastavení mysli (ang. Mindset theory) formulovanou Carol Dweck, podle níž výkon podporuje tzv. růstový mindset propojený s ochotou věnovat určité činnosti dlouhodobé úsilí i přes případné neúspěchy (Dweck, 2008). To, co je pro rozvoj nadání zásadní, je systematická příprava zohledňující potenciály jedince (Ericsson et al., 2009). Proto je z této perspektivy zásadní role učitele, rodiče, trenéra či jiné osoby, která může zaujmout roli vzoru. Student či studentka, kteří se mají od koho učit, také mají větší šanci na rozvoj nadání (Mudrák, 2015). Do toho je zásadní postoj k učení se a motivace (Leana-Taşçılar, 2015). Výrazným faktorem určující rozvoj schopností je motivace k učení. Mnozí teoretici nadání udávají jako jeden z významných rysů nadání vysokou motivaci pro učení se nového (Dweck, 2008; Havigerová, 2011; Laznibatová, 2001; Mudrák, 2015). Gallagherova studie uvádí, že nadání mívají vysokou míru otevřenosti novým zkušenostem v modelu BIG FIVE (Gallagher, 2022).

Debata o vrozenosti versus naučenosti nadání se stále řeší a nacházíme příznivce obou přístupů (Deary et al., 2006; S. B. Kaufman, 2013; Leana-Taşçılar, 2015; Mudrák,

2015; Pfeiffer et al., 2018). Žádné jednoznačné konkluzivní výsledky nebyly nalezeny, a tak nezbyvá než shrnout, že je pravděpodobné, že existuje určitá genetická podmíněnost k potencialitě nadání. Její rozvinutí však bude zřejmě záviset na vnějších podmínkách. Domnívám se, že oba přístupy tak mají co nabídnout z hlediska zkoumání rozvoje nadání. Díky nim se můžeme zaměřit na to, podle čeho nadání identifikovat a začít s rozvojem talentů co nejdříve (důležitost vrozené komponenty). Následně je pro nás důležité vědět, jak talenty správně rozvíjet, jak nastavit podmínky pro optimální vývoj (důležitost vlivu prostředí).

## 1.2 Specifické projevy nadání

Hovoří-li se o nadání, je nutno si uvědomit, že diagnostika nadání nespolehá pouze na IQ test. Jedná se o složitější proces, který zkoumá další charakteristiky. Každý nadaný či nadaná jsou individualita, a proto nelze zobecnit různorodá specifika na všechny nadané: aby mohl být jedinec diagnostikován jako mimořádně inteligentní, musí splňovat alespoň některé z nich. Co se kognitivní stránky týče, tak se jedná například o vlastnosti, jako je lepší pracovní paměť, vysoká motivovanost učit se či dobrá prostorová představivost (Geake, 2008; Havigerová, 2011; Laznibatová, 2001; Myers et al., 2017; O'Boyle, 2008; Siaud-Facchin & Labric, 2017; Sternberg, 2016; Sternberg & Davidson, 2005). Autoři se shodují, že dva kognitivní aspekty, bez kterých by se diagnostika neobešla, je divergentní myšlení a vysoká míra kreativity.

Dalším projevem, který je u nadání velmi častý, je perfekcionismus (Rice & Taber, 2018), který je obvykle zaměřený na vlastní výkon a výsledky (Callahan et al., 2004; Mofield et al., 2016). Nadaní zkrátka často chtějí dělat kvalitní práci sami za sebe a stanovují si pro sebe vysoké standardy výkonu. Nadaní také téměř vždy mají tzv. hyperstezii, což je zvýšená citlivost smyslů na podněty zvenčí (Siaud-Facchin & Labric, 2017). Jak uvádí Siaud-Facchin (2017), spojení hyperstezie s latentní inhibicí<sup>1</sup> je pro nadané náročné z hlediska přemíry podnětů a neschopností je všechny uchopit. Hyperstezie také může souviset se zesílenou emoční citlivostí (Hoogeveen et al., 2012; Laznibatová, 2001; Siaud-Facchin & Labric, 2017), která může vést k silnějším emočním reakcím, jako

---

<sup>1</sup> Neschopností hierarchizovat podněty zvenčí. Latentní inhibice je často dávana do kontextu právě s divergentním myšlením.



jsou výbuchy vzteku, brání si věci příliš osobně či silný smutek. Obecně tak lze mluvit o hypersenzibilitě ke stimulům, která zároveň podporuje zájem, motivaci a radost z nových podnětů.

Nadané děti také často řeší problém nerovnoměrného vývoje (Callahan et al., 2004). Zatímco v některých, zvláště pak kognitivních, úkolech excelují, v jiných, jako třeba motorických či emočních mohou zaostávat (Callahan et al., 2004; Havigerová, 2011; Pfeiffer et al., 2018; Steiner & Carr, 2003). To může přinášet značné problémy převážně v sociálním kontextu a adaptaci na vzdělávací systém. Vzpomeňme na typologii Betts a Neihart. Právě tato nerovnoměrnost může hrát velkou roli ve schopnosti se adaptovat na školní systém. Co může mít velký vliv na přijetí nadaného v kolektivu, je smysl pro humor. Ulus et al. (2019) k tomu uvádějí, že nadaní disponují od malička silným smyslem pro humor – vysvětlují to například rychlejším verbálním vývojem. Tento smysl pro humor je však často velmi specifický, a tudíž nemusí být mezi vrstevníky přijímán. Zivův výzkum humoru u nadaných žáků rozděluje nadané do bimodálního rozdělení, tedy že jsou vnímání buď jako velmi zábavní a vtipní nebo naopak jako nehumorní (Ziv, 1990).

Pro nadané děti a adolescenty je také typický pocit jinakosti (Callahan et al., 2004; Guthrie, 2020; Hoogeveen et al., 2012). Pokud se nadaný nedostane do skupiny nadaných, čeká na něj pocit odlišnosti, se kterým pak často bojuje celý život (Siaud-Facchin & Labric, 2017). Znova bych však rád zdůraznil, že každý nadaný je jiný a proto se všechny výše zmíněné charakteristiky těžko zobecňují. Každopádně je dobré uvedená specifika nadaných sledovat, jelikož je pravděpodobné, že ve větší či menší míře se u nadaných tyto projevy budou vyskytovat.

Nový pohled na nadání přináší také Frans Corten. Ten identifikoval 16 aspektů, které nadaný dospělý může, ale nemusí mít (Corten, 2021). Aby mohl být jedinec definován jako nadaný, musí splňovat alespoň 5 z těchto aspektů, čímž podtrhuje rozdílnost osobností nadaných. Mezi ně patří například:

- schopnost vybavit si vzpomínky a pocity z věku mladšího tří let
- akcelerace ve škole, která proběhla bez větších problémů
- jako dítě v náročných podmínkách (např. rodiče s poruchou osobnosti) bez zjevných problémů
- zesílené cítění pachů, chutí či slyšení zvuků

- silná odezva na léky, nabuzovací a psychoaktivní látky
- množství zkušeností, ve kterých měl nadaný pocit, že má pravdu, což se později ukázalo jako pravdivé
- silný osobnostní růst v reakci i na relativně malé intervence
- úspěch zároveň ve vícero různých polích zájmu
- a další...

Tento přístup sice není vědecky úplně podložen, jedná se spíše o koučovací a terapeutickou metodu, jak k nadaným dospělým přistupovat. V praxi má pak bohaté využití a ukazuje na další specifické projevy nadání. Podobně rozvoj nadání podporuje například koučka nadaných, Rianne van de Ven (van de Ven, 2022).

### 1.3 Nadání v neurovědách

Díky technologickému vývoji zobrazovacích metod se v posledních letech začala sledovat neurologická specifika mozku u nadaných. Jen díky tomuto pokroku můžeme dnes už poměrně přesně zachytit místa, která u nadaných fungují jinak než u běžné populace. Už v 19. století si například slavný chirurg Paul Broca myslel, že velikost, respektive váha mozku úzce souvisí s inteligencí. Dnes již víme, že velikost mozku nemá téměř žádný vliv na inteligenci (Pietschnig et al., 2015). Z této metaanalýzy také víme, že se sice velmi nízká korelace vyskytuje, ale efekt je tak malý, že je zanedbatelný. Co má však mnohem větší vliv na inteligenci, je hustota bílé a šedé kůry mozkové ve frontálním laloku (Geake, 2008; Menary et al., 2013; Mrazik & Dombrowski, 2010; Myers et al., 2017; Ohtani et al., 2014). I přes to je vliv nejistý a obecně se v literatuře vyskytuje mnohem více neuropsychologických korelátů nadání. Aktuální výzkumy se shodují, že nadaní jedinci si mnohem rychleji vytváří neuronová spojení, čímž mají propojenější mozek a hemisféry (Kalbfleisch & Gillmarten, 2013; Mrazik & Dombrowski, 2010; Myers et al., 2017; Siaud-Facchin & Labric, 2017).

Chceme-li pochopit „nadaný mozek“, je třeba si uvědomit, že v něm procesy neprobíhají nutně rychleji nebo přesněji než v „běžném mozku“. Spíše je zpracovává jinak. Propojuje více mozková centra. Využívá své zkušenosti a myšlenky pomocí „jiného algoritmu“ (Siaud-Facchin & Labric, 2017). Pro různé úkoly pak zapojuje více oblastí. Při zkoumání pomocí fMRI se po úkolech obsahující např. mentální rotace nebo vybavování

si informací ukázala mnohem rozšířenější aktivita po celém mozku. (Havigerová, 2011; O'Boyle, 2008; O'Boyle et al., 2005). Zkrátka při jednotlivých úkolech byla používána i ta centra, která s daným úkolem obvykle nejsou vůbec asociována. Tím je možné částečně vysvětlit i kreativitu nadaných. Je-li během úkolu zapojeno více oblastí, můžeme předpokládat, že mozek předává jiné, originální informace, které nikoho jiného ani nemohly napadnout.

Uvedené současně podporuje slavné tvrzení, že nadaní se učí, i když dělají úplně jinou činnost. Jana Havigerová (2011) v tomto kontextu uvádí, že nadaný může například počítat násobilkou a u toho si opakovat anglická slovíčka. Právě toto jiné fungování mozku může vysvětlovat výše zmíněnou latentní inhibici a zvýšenou smyslovou citlivost. Je-li při všech činnostech mozek více aktivní, je jen logické, aby byl také citlivější ke změnám a k zisku informací skrz smyslové receptory.

Zajímavé je podívat se také na způsob řešení problémů u nadaných. Nadaní často pracují s Occamovou břitvou (možná aniž by věděli, že něco takového existuje). Dokáží si úkol rozdělit na menší části a ty pak spojovat (Steiner & Carr, 2003). To zvyšuje rychlost a efektivitu při hledání řešení. Zároveň při provádění více jednoduchých úkolů je mozku ponechán prostor pro úkoly vyšší úrovně (například propojování s dříve naučeným). Vyšší aktivita frontálního laloku také napomáhá schopnosti plánování.

## **1.4 Nadání ve vývojové psychologii**

V následující kapitole si představíme jednotlivé vývojové výzvy a specifika pro nadanou populaci.

### **1.4.1 Nadání od dětství do stáří:**

Jelikož se moje práce zabývá nastupující dospělostí, zbylá vývojová stádia pro ni nejsou zásadní. Pro bližší pochopení toho, co to vlastně znamená být nadaný je však dobré rozumět jednotlivým specifickým každé vývojové fáze. Pro přehlednost jsem nejzásadnější poznatky shrnul do tabulky 1.

V prvních stádiích vývoje, tedy v novorozeneckém a kojeneckém věku, dosud není přesně známo, jak přesně nadání identifikovat. Přesto Vaivre-Douret nachází jisté náznaky nadání (viz tabulka 1.) (Vaivre-Douret, 2004a, 2004b). Oproti tomu v předškolním a školním věku je nadání snadněji identifikovatelné (Gere et al., 2009; Havigerová, 2011;

Steenbergen-Hu & Moon, 2011; Wirthwein et al., 2019). Je to dané především častým testováním a neustálým porovnáváním s vrstevníky. I proto je většina výzkumů nadání zaměřena na tento věk. Zásadní období vývoje pro nadané je adolescence. Pro toto období je typická potřeba být součástí kolektivu a formují se v něm sociální role a identita (Mofield et al., 2016; Pelcák et al., 2015; Schunk, 1984). Pro nadané může být toto období obzvláště obtížné, často se cítí odlišní, jiní (Siaud-Facchin & Labric, 2017). Podle Siaud-Facchin je právě tento pocit jinakosti, nikoliv jinakost samotná, hlavní problém pro sociální adaptaci nadaných.

Tabulka č.1: Přehled projevů nadání a výzev dle vývojových stadií

	Projevy nadání	Výzvy a rizika pro vývoj
Novorozenecký až batolecí věk	O měsíc dříve udrží samostatně hlavu, uchopují volně předměty, sami se posadí, až o 6 měsíců dříve jí samostatně lžící <sup>2</sup> . Signifikantně rychlejší verbální vývoj <sup>3</sup> .	Největší výzvou při výzkumu nadání od raného věku je momentálně nedostatek literatury. Nadané děti jsou však aktivnější a živější než běžné, stačí jim méně spánku, a tak největší výzvou může být naplnění jejich potřeb rodiči <sup>1,4</sup>
Předškolní věk	Jsou patrné specifické projevy (viz kapitola 1.2) <sup>5,6,12</sup> : vysoká motivace, expresivní komunikace, neobvyklé zájmy, problem-solving schopnosti, kreativita, dobrá paměť, neustálé otázky, propojování znalostí a vytváření konceptů, rychlý humor, objevování světa, rychle se učí číst	Sociální výzvy – nepochopení vrstevníky, hypersensibilita, setkání s nudou, emoční výkyvy, nerovnoměrný vývoj schopností (u intelektuálního nadání často logické a verbální schopnosti napřed, pozadu jsou schopnosti motorické) <sup>1,5,7</sup> .
Školní věk	Lehkost zvládnání předmětů, Hluboký zájem o konkrétní předměty, výborná paměť,	Výzvy jsou stále převážně sociální, pocity jinakosti, nezapadání do kolektivu, nuda.

<sup>2</sup> (Vaivre-Douret, 2004a, 2004b)

<sup>3</sup> (Ulus et al., 2019)

<sup>4</sup> (Siaud-Facchin & Labric, 2017)

<sup>5</sup> (Laznibatová, 2001)

<sup>6</sup> (Wellisch, 2019)

<sup>7</sup> (Havigerová, 2011)

<sup>7</sup> (Nelson & Smith, 2001)

<sup>8</sup> (Lubinski et al., 2001)

<sup>9</sup> (Guthrie, 2020)

<sup>10</sup> (Bergold et al., 2020)

<sup>11</sup> (Jackson & Peterson, 2003)

<sup>12</sup> (Myers et al., 2017)

<sup>13</sup> (Bessou et al., 2003)

<sup>14</sup> (Pezzuti et al., 2022)

	jinak podobné projevy jako u předškolního věku <sup>3,6</sup>	Také se mohou ukazovat problémy s autoritou.
Adolescence	Silná schopnost analytického myšlení, při správném rozvoji už jsou schopni svoji motivaci a talent přenést do reality a začít tvořit <sup>8,9</sup> . Silnější vnitřní motivace než u nenadaných <sup>10</sup> .	Pokládání existenciálních otázek, pocity odlišnosti <sup>3,4</sup> , mohou se stydět za svůj talent a skrývat ho <sup>7</sup> . Jejich zájmy mohou snižovat snahu o navazování sociálních kontaktů <sup>10</sup> . To vše může vést k sociální izolaci, silným depresím <sup>11</sup> a vzteku <sup>3</sup> .
Dospělost	Viz kapitola 1.4.2	Viz kapitola 1.4.2
Stáří	Vyšší pocit spokojenosti s uběhlým životem. <sup>13</sup> Vyšší intelektuální schopnosti napříč spektrem (oproti běžné populaci se nezhoršují tolik). <sup>14</sup>	Literatura na toto téma je velmi omezená až neexistující.

#### 1.4.2 Nadání ve vynořující se dospělosti

Po krátkém přehledu vývojových stádií se dostáváme k vynořující se dospělosti, která je tématem mé práce. Pojmenování tohoto stadia pochází z anglického výrazu „emerging adulthood“ a bylo původně věkově ohraničeno od 18 cca do 25 let (Arnett, 2000, 2007). Dalo by se argumentovat, že v dnešní době, zejména mezi studujícími vysokých škol, může trvat i o něco déle, přibližně do 30 let. Trvá totiž déle, než člověk například najde svou identitu, životního partnera a založí rodinu. To byly přesně Arnettovy argumenty, proč s termínem „vynořující se dospělost“ přišel. Dával do kontrastu věk žen v době narození prvního potomka. Před 90. léty 20. století se v ČR tento věk pohyboval mezi 22-23 lety. V době, kdy Arnett termín vynořující se dospělosti vytvořil (tedy rok 2000), byl tento věk už 25,5 let. V roce 2019 už průměrný věk ženy při porodu prvního potomka překročil hranici 28 let (Statistický úřad ČR, 2020).

Tradiční vývojové teorie se zabývají především vývojem v dětství a adolescenci a na dospělost se často nedostane. Prvním z psychoanalytiků řešící celoživotní vývoj byl Erik Homburger Erikson. Aby se člověk mohl dostat do mladé dospělosti, musí podle Eriksona překonat konflikt identity a konfuzi rolí (Erikson & Simek, 2015). Ziskáním vlastní identity získává ctnost poctivosti a věrnosti. Díky tomu může přesunout svou pozornost ven a začít se učit vztahovosti, intimity a sebeupozadování se. Tento konflikt intimity s izolací je podle Eriksona hlavním konfliktem mezi věkem 20 a 25 let.

Vynořující se dospělost je specifická tím, že jedinci už nejsou dětmi, které jsou závislé na rodičích či zákonných zástupcích, ale ještě nejsou nezávislí například finančně. V tomto věku dochází k velké konfuzi rolí. Jedinec tak musí najít oblast, ve které bude pracovat, najít si partnera, mít cíl směřování, osamostatnit se finančně, přijmout za sebe plnou zodpovědnost. Jedná se o mezistádium mezi adolescencí a dospělostí (Arnett, 2007). Arnett (ibid) formuloval pět rysů tohoto období: Podle něj je to věk: hlubšího průzkumu vlastní identity, nestability, zaměření se na sebe, pocitu „být mezi“ a věk možností.

Během tohoto období je obecně na jedince vytvářen velký tlak mít životní plán. O to větší tlak pak je na nadané, jelikož se od nich kvůli jejich potenciálu očekávají velké věci (Guthrie, 2020). Guthrie (2020) uvádí, že 74 % nadaných dívek zmiňovalo, jak vysoké nároky na výkon měly negativní vliv na jejich vývoj. Velmi zajímavé výsledky ukazují výzkumy sledující nástup dospělosti a pozdější výběr zaměstnání. Lubinski et al. (2001) zjistili, že děti identifikované ve 13 letech jako extrémně úspěšné, se ve škole více věnovaly svým tématům, převážně pak v odvětví STEM. Tito studující pak vykazovali podobný životní styl. To včetně času investovaného do studia, závazku vůči budoucí kariéře či účasti na různých vzdělávacích programech ještě před nástupem na vysokou školu. Bergold et al. (2020) uvádí, že studující nadaní jedinci mají vyšší vnitřní motivaci pro učení a vyšší self-efficacy. Tyto výsledky se shodují s dalšími výzkumy (Bergold et al., 2020; Wirthwein et al., 2019; Wirthwein & Rost, 2011). Vliv vynořující se dospělosti se ukazuje tehdy, postavíme-li výsledky vedle dalšího longitudinálního výzkumu. V něm se sledovaly pracovní preference, životní hodnoty a osobní pohledy mimořádně nadaných ve věku 25 až 35 let (Ferriman et al., 2009). Výsledky ukazují, že nadaní muži se soustředili mnohem více na kariéru a pracovní úspěch ve svém oboru. Dávali důraz na vysoký plat a ochotu jít do rizika. Ženy se oproti tomu zaměřovaly více na rodinu, satisfakci v práci či dobré vztahy na pracovišti. Rozdíl byl také v tom, že ve 25 letech se nadaní spíše snažili najít cíl svého směřování, ve 35 letech už po sobě spíše chtěli něco zanechat. Tyto výsledky odpovídají podobným výzkumům realizovaným na běžné, „nenadané“ populaci (Caspi et al., 2005). Jedná se tedy spíše o vliv vývojového období než nadání.

Pro úspěšné zvládnutí přechodu do dospělosti je důležité, aby se nadanému dovyvinula jeho identita (Siaud-Facchin & Labric, 2017). Velkou roli hraje, zda nadaný přijme, že je nadaný. Pokud nebyl diagnostikován jako nadaný už v dětství, může mu

připadat náročné se do této role dostat (Corten, 2021; Ven, 2022). Ukazuje se, že pokud nadaný či nadaná přijmou svůj potenciál, zvyšuje to jejich self-efficacy, motivaci, sebedůvěru a vnímání svých úspěchů (Rinn & Bishop, 2015). Právě výběr vhodného zaměstnání je zásadním tématem pro nadané. Převážně pak u nadaných mužů je kariéra v tomto období na jednom z prvních míst (Ferriman et al., 2009; Lubinski et al., 2001). Zároveň dobrá práce je jeden z klíčových prediktorů well-beingu nadaných (Wirthwein & Rost, 2011). Důležité je, aby měli nadaní lidé v práci dostatek autonomie. Jak již bylo uvedeno, vztah k autoritám není vždy jednoduchý a nadaný či nadaná si často potřebují dělat věci po svém. Nejspokojenější nadaní jsou tedy ti, kteří zastávají nějaké manažerské pozice, nemají přímého nadřízeného či jim nadřízený dává potřebnou volnost (Persson, 2009).

Pro úspěšný rozvoj a pokračování v životě jsou i pro nadaného důležité vztahy. Někdy je však o dost těžší najít si vhodného partnera, jelikož musí odpovídat aspoň do nějaké míry jeho intelektovým schopnostem a emocionálním potřebám (Callahan et al., 2004). Potřeba najít si partnera se zesiluje až později, v tu chvíli je však o to silnější (Wirthwein & Rost, 2011). Ke konci rané dospělosti tak může docházet k tzv. krizi třicátníků, kdy, pokud nejsou naplněny potřeby práce a vztahů, dochází k „*přeskupování hodnotové orientace včetně vztahu k profesi. Častá je idea budování společenské pozice, sebedůvěry, případně pracovní postup, získání autority.*“ (Paulík, 2017, s. 104). Zvládnutí této krize bych označil za jeden z konců období nastupující dospělosti.

Zabývejme se ještě problematikou největších rizik a problémů nadaných v této věkové kategorii, často vedoucí k nedosahování očekávaných výsledků (underachievement).

Spojíte-li následující faktory v různých kombinacích a mírách, hned vás napadne, proč mohou nadaní jedinci dosahovat výsledků neadekvátních jejich potenciálu. Grobman (2006) publikoval pozorování 15 dospívajících a mladě dospělých nadaných, kteří nedosahovali svého potenciálu. Tyto nadané měl ve své psychologické praxi, měl tedy možnost zkoumat jejich situaci do hloubky. Velký problém může být podle Grobmana jejich již zmíněná zvýšená citlivost. Ta se projevuje ve většině dalších faktorů a zesiluje je. Problémem může být také vnitřní vnímání nadání, které může zvýšit úzkost či depresi. Pokud sama sebe nadaná osoba nevnímá jako nadanou (může být např. vlivem přílišného perfekcionismu a uvědomování si vlastních nedostatků), může tlak na výsledek vést až ke

studu (za talent i za neschopnost dosahovat potenciálu). Toto Grobmanovo pozorování se shoduje s dalšími výzkumy (viz Guthrie, 2020; Tsai & Fu, 2016; Vreys et al., 2016). Dalším problémem může být např. vztah k autoritám a potřeba autonomie nadaných (Grobman, 2006; Mofield et al., 2016; Persson, 2009; Wirthwein & Rost, 2011). S tím souvisí, že nadaní velmi často „vidí“, jak by se práce měla dělat správně, efektivněji. Což může vést k příliš vysokým standardům pro sebe i kolegy, tvrdohlavosti, sociální neohebnosti a následně k úzkostem a depresím (Vreys et al., 2016). Na otázky Vreysové 100 % nadaných uvedlo, že od sebe očekávají vysoké výsledky a 81 % je očekává i od spolupracovníků. Dalším problémem v nástupu na vysokou školu či do zaměstnání může být nenaučení se pracovní morálce a vytrvalosti během školních let (Grobman, 2006). Nadaní často úkoly a aktivity chápou velmi rychle, a tak nikdy neměli potřebu systematicky pracovat – vždy jim stačil talent a nebylo potřeba práce. Často se tak nenaučili dlouhého soustředění a spolu se zvýšenou citlivostí to může vést k nižší míře frustrační tolerance. Zároveň se nikdy nemuseli naučit říct si o pomoc. To se ve vynořující se dospělosti může rychle ukázat jako kritický problém, když jsou po nadaném vyžadovány náročnější úkoly a samostatná práce (spojme to s perfekcionismem a problém je na světě). V neposlední řadě se nadaní i v práci setkají s nevyužitím svého potenciálu, což může být frustrující (Vreys et al., 2016). Ve studii Vreys (2016) uvádí 80 % nadaných, že cítí, že jejich potenciál není využit, 77 % zaznamenává nudu, 81 % musí vždy čekat na spolupracovníky, 95 % dělá více práce, než je od nich očekáváno a 78 % opravdu nemá rádo opakující se úkony. K tomu se 73 % neustále bojí neúspěchu. Toto všechno může vést k nespokojenosti v práci, vysoké frustraci, úzkostem, depresím, a tedy nedosažení vlastního potenciálu. Zároveň se zvedá riziko vyhoření či „vynudění“ (z angl. bore-out) v brzkém dospělém věku (Fiedler & Nauta, 2020). Grobman uvádí ještě riziko viny a tzv. imposter syndromu. Může se stát, že díky svému potenciálu dosáhne nadaný velmi rychle úspěchu, vysoké pozice apod. V takové situaci je možné, že se bude nadaný cítit nekompetentní, že si to nezaslouží apod., což je velké riziko pro zmíněné vyhoření či nedosažení potenciálu – stane se z toho sebenaplňující se proroctví.

Vše výše zmíněné může vést k různým poruchám a psychickým problémům. V roce 2011 byl v Americe proveden průzkum psychických poruch u nadaných neziskovou organizací SENG (Supporting Emotional Needs of the Gifted). Přes 3000 nadaných a rodičů nadaných dětí vyplnilo otázky týkající se diagnóz této populace (Webb, 2016).



Výsledky mohou působit alarmujícím dojmem a upozorňují na důvod, proč je vhodné se o nadanou populaci zajímat. U 31 % nadaných bylo diagnostikováno nebo předpokládáno ADHD (oproti 11 % v běžné populaci), 17 % mělo diagnostikován nebo předpokládán Aspergerův syndrom (oproti 5 % v běžné populaci), 13 % obsesivně kompulzivní poruchu (oproti 2,7 % v běžné populaci). Dále 35 % trpělo úzkostmi (oproti 25 % v běžné populaci), 57 % alergiemi (oproti 25 % v běžné populaci), 19 % depresemi (oproti 3-6 % v běžné populaci). Jak je vidět, nadaná populace může být v těchto ohledech zranitelnější a senzitivnější než běžná populace. Z toho je navíc určitá část nesprávně diagnostikovaná (Webb, 2016) a užívá medikaci, jejíž vhodnost je pak diskutabilní, protože u nadaných se nemusí nutně jednat o chování navázané na duševní poruchu, nýbrž o projevy nadání.

## 2. Stres a coping

Než spojíme koncept nadání se stresem, je důležité se věnovat stresu a jeho zvládání.

### 2.1 Definice stresu

Stres je reakce organismu na zátěž a na neznámou situaci (Biggs et al., 2017; Lazarus, 2006). Bývá spojen s rizikem, s hrozbou a s výzvou. Je úzce spjatý s emocemi a tím pádem ovlivňuje naše emoční, behaviorální i kognitivní rozpoložení (Cooper & Quick, 2017). Jedním z hlavních průkopníků výzkumu stresu byl Hans Selye, který chápal stres jako běžnou neurofyzilogickou reakci na vnější podněty (Paulík, 2017). Stres je tedy přirozený a celoživotně přítomný. Toto pojetí stresu je zjednodušeně chápáno jako snaha organismu být v homeostázi, kterou neustále něco narušuje. Podle intenzity vnějšího podnětu je poté přikládána stresu váha a bude ovlivňovat naše emoční rozpoložení a kognitivní funkce. Selyeho teorie obecného adaptačního syndromu (GAS = General Adaptation Syndrom) popisuje reakci organismu v závislosti na délku a intenzitu působení stresoru (Selye, 1975). Počáteční poplachová fáze je prvotní reakcí na stres, je zodpovědná za velké uvolnění energie a reakci „boj nebo útěk“. Pokud během této fáze stresor nezmizí, poměrně rychle nastane fáze druhá – do fáze rezistence. V ní už nejsme v počátečním šoku a energie se vyplavuje z našich dlouhodobějších zásob. Zůstáváme v ní, dokud se buď podnět nevyřeší, nebo dokud máme z čeho čerpat sílu. Dojdou-li nám zdroje, nastává třetí fáze GAS, což je vyčerpání. V ní už se organismus neadaptuje a mohou tak nastat různé dysfunkce organismu. Za tuto teorii je Selye někdy označován za „otce zkoumání stresu“.

Významně k teorii stresu a zvládání stresu přispěl také Richard Lazarus, podle něhož stres označuje „*vztah mezi jedincem a jeho prostředím, který je jedincem hodnocený jako překračující jeho zdroje a ohrožující jeho tělesnou i duševní pohodu.*“ (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19). Kromě reagování na vnější stimul zde Lazarus přidává složku kognitivního hodnocení. To, jak budeme situaci vnímat je podle něj stejně důležité, ne-li důležitější, jako podnět samotný. Stres tedy nevzniká pouze v důsledku fyzického ohrožení, ale i tehdy, když situaci jako ohrožující hodnotíme (Lazarus, 2006). Proto je pro Lazara důležitý i coping, tedy způsob vyrovnávání se se zátěží. Lazarově teorii kognitivního zpracování a copingu se budu věnovat v dalších kapitolách.

Dalšími vlivnými teoretiky stresu jsou například Stevan E. Hobfoll, Johan Cullberg či Thomas H. Holmes (Paulík, 2017). Hobfoll chápe stres jako ztrátu zdroje, hodnoty či nenaplněného očekávání zisku. Cullberg už pracuje s reakcí na stres a udává tři základní fáze, což jsou šok, odezva a zpracování. Zajímavý přístup volí také Holmes, který se při řešení stresu nezaměřuje na člověka a organismus, ale na stresor jako takový. Vytváří rozsáhlé tabulky, kde každému možnému stresoru přidává určitou hodnotu. Ty se sčítají a po překročení určitého bodu je člověk ve vážném stresu.

Při vymezení pojmu stresu je také na místě zmínit akutní stresovou reakci, což je porucha, klasifikovaná v MKN 10 pod kódem F43.0. Jedná se o takový stav, kdy se u jinak zdravého člověka rozvine silná stresová reakce. Její symptomy jsou často měnící se sebeobraz, dezorientace, neschopnost pochopit podněty, snížení pozornosti. Z fyziologických projevů je to pocení, zvýšený srdeční tep a podobné projevy jako u panické úzkosti. Příznaky se objeví několik minut po objevení stresoru a trvají několik hodin či dní. Velkou roli při zvládnutí akutní stresové reakce hraje individuální resilience a také zranitelnost (MKN-10, 2022). S tímto souhlasí i Lazarus, který kritizuje mnohé výzkumy stresu s tím, že není možné zkoumat a predikovat stresovou reakci, pokud neznáme osobnostní charakteristiky a individualitu jedince (Lazarus, 2006).

Kromě subjektivního prožitku stresu, který je těžko zkoumatelný, se dá pozorovat biologická reakce organismu. Nejdůležitější částí lidského těla pro prožívání stresu je autonomní nervový systém (Cooper & Quick, 2017; Harkness & Hayden, 2020). Ten je složen ze sympatiku a parasympatiku. Tyto dva systémy jdou navzájem protichůdně. Zatímco sympatikus je zodpovědný za reakce bojů nebo úteč („fight or flight“), parasympatikus za odpočívání a zažívání („rest and digest“). Sympatikus tedy připravuje tělo na akci, čehož dosáhne zvýšením průtoku krve kosterní a srdeční svalovinou, zvýšením srdeční frekvence, rozšířením zornic a odvodem krve z trávicí soustavy a kůže. Parasympatikus se naopak zaměřuje na uklidnění organismu a jeho fungování v bezpečí. Například velmi pomáhá při trávení, zužuje zornice a čočky či stimuluje sekreci slin. Za reakci na stres a aktivaci různých částí nervového systému jsou také zodpovědné stresové hormony. Mezi ně patří kortizol, ACTH či adrenalin. Právě tyto stresové hormony se budou lišit, pokud se jedná o stres fyzický či psychologický. Pokud bude sympatikus aktivovaný např. fyzickou aktivitou, která však nebude spojena s přímou psychickou

zátěží, nebudou se vyplavovat kortikosteroidy (Lazarus, 2006). Proto je při zkoumání stresu důležité zajistit konstantní fyzické podmínky.

Na závěr této kapitolky bych ještě uvedl dva pojmy – eustres a distres. Tyto termíny zavedl již zmíněný Hans Selye, který definuje eustres jako pozitivní zátěž (Selye, 1975). Díky ní je člověk více motivovaný a aktivace organismu s ním spojená mu pomůže k dosahování lepších výkonů. Opakem je distres. To už je zátěž, která přesahuje adaptační schopnosti organismu. Proto může způsobit onemocnění, poškození jedince či dokonce smrt.

## **2.2 Typy stresorů**

Stresorem je nazýván podnět, který má potenciál vyvolat stresovou reakci (Harkness & Hayden, 2020; Lazarus, 2006). Co může být stresorem, je velmi subjektivní a záleží na jedincově vnímání aktuální situace. Stresory můžeme rozdělit do mnoha kategorií a podle různých kritérií. Vztah jednotlivých stresorů k nadání budu rozebírat v třetí kapitole. Lze je rozdělit podle místa vzniku stresu. Jedná se o stresory způsobující pracovní/studijní stres, sociální stres (sem může spadat jak stres v osobních kontaktech, tak projevoování se ve společnosti), celospolečenský stres a stres vycházející z míry odpovědnosti.

Další způsob rozdělení stresorů je například na chronické a akutní (Baum et al., 1990). Zatímco chronický je dlouhodobý a může být i mírný, avšak nikdy nekončící, akutní stres je náhlý. U akutního stresu je základem velký šok a náročnost podnětu. Hodně souvisí s akutní stresovou reakcí. Právě z něj se nejčastěji může vyvinout stres traumatický, tedy stres vycházející z minulé zkušenosti. V její nejsilnější formě se může jednat o posttraumatickou stresovou poruchu (PTSD). PTSD je v podstatě opožděná reakce na stresovou událost (MKN-10, 2022).

Vedle těchto rozlišení můžeme rozdělit stresory na psychické a fyzické (Lazarus, 2006). Zatímco fyzické vycházejí zvenčí, psychické vycházejí z nás. Respektive z našeho vnímání naší subjektivní reality a pohledu sám na sebe a přerámování tlaku na naši psychiku.

## 2.3 Stres a emoce

Jak už jsem zmínil výše, stres jde ruku v ruce s emoční reakcí. Vidina stresu, stres samotný i jeho překonání způsobuje emoční reakci. Podle Lazara existují emoce, které jsou přímo zodpovědné za vytváření stresu a prohloubení jeho prožitku. Tyto emoce jsou hněv, závist, strach, vina, zděšení, stud a smutek (Lazarus, 2006). Vedle toho však existují i emoce, které když pocítujeme, snižují stresovou reakci a pomáhají tak k překonání zátěže. Jedná se například o naději, hrdost, vděčnost, lásku, úlevu či radost. Zkrátka jakákoliv stresová situace vyvolá nějakou emoci. To, kterou vyvolá, je ovlivněno mnoha osobnostními faktory, jako je například resilience, nezdolnost (hardiness), smysl pro soudržnost (sense of coherence), self-efficacy, optimismus, emoční inteligence, lokalizace kontroly (locus of control), spiritualita apod (Paulík, 2017). Pojďme se na jednotlivé faktory podívat.

Pojem resilience se často překládá jako odolnost, není to však úplně přesné. Odolnost je mnohem širší pojem zahrnující schopnost odolávat tlakům, reagovat na ně flexibilně, schopnost se dlouhodobě adaptovat, správně identifikovat a využívat vlastní i vnější zdroje. Jedná se o schopnost ze zátěžové situace získat to nejlepší a využít ji pro zisk svých cílů. V pojmu odolnosti bychom mohli zaznamenat schopnost realisticky zhodnotit své pozitivní i negativní prožitky a na jejich základě zvolit vhodnou tělesnou odezvu (Paulík, 2017). Resilience je pak spíše flexibilita, pružnost a plasticita reagující na psychickou nepřízeň. Díky ní se dokážeme lépe adaptovat a uchovat mentální zdraví (Herrman et al., 2011). Největší rozdíl mezi odolností a resiliencí je ten, že odolnost jako celek není studován nutně v kontextu rizika. Jsou to každopádně velmi podobné pojmy.

Dalším velmi podobným pojmem je nezdolnost (z anlg. hardiness). Jedná se o koncept, který v sobě zahrnuje mnoho dalších charakteristik. Součástí nezdolnosti je: „*optimismus, pozitivní myšlení, neuropsychická stabilita, sebedůvěra, vnímaná osobní účinnost (self-efficacy), smysl pro humor, lokalizace kontroly (locus of control), styl chování, spiritualita, typ chování či osobnosti.*“ (Paulík, 2017, s. 162). Jak je vidět, nezdolnost z velké části postihuje ty osobnostní charakteristiky, které jsou obecně uznávané jako pomáhající při zátěži. Obecně se má za to, že je nezdolnost hodně spojovaná s nízkou mírou neuroticismu (Eschleman et al., 2010; Funk, 1992). Eschleman a kolektiv (2010) ji popisují jako rys osobnosti, který pozitivně koreluje se schopností zvládat stres,

vyhledat sociální podporu a mít aktivní coping. Negativně pak koreluje s osobnostními rysy zesilující vnímaný stres (neuroticismus) a s vnímáním množství stresorů a s pasivním copingem. Blízkým pojmem k nezdolnosti je smysl pro soudržnost (z angl. sense of coherence). Jeho základem je vnímání světa jako smysluplného a pochopitelného celku, který se může dát předpovídat a ovlivňovat (Pelcák & Kasal, 2014). Tento pohled pozitivně ovlivňuje reakci na stres a podporuje zdravý životní styl (Pelcák et al., 2015).

## 2.4 Coping

Copingem se rozumí „*neustále se měnící kognitivní a behaviorální úsilí o zvládnání vnějších a/nebo vnitřních požadavků, které jsou zhodnoceny jako zatěžující nebo překračující zdroje osoby.*“ (Lazarus & Folkman, 1984, s. 141). Jedná se tedy o vyrovnávací mechanismy na změny v prostředí, které jsou pro nás obtížné či stresující. Zásadním autorem zabývajícím se copingem je již zmíněný Richard Lazarus a ve své teorii kognitivního zhodnocení rozlišuje dvě základní copingová zaměření. Zaměření na regulaci emocí (EFC = emotion focused coping) a zaměření na problém (PFC = problem focused coping) (Biggs et al., 2017; Lazarus, 2006; Lazarus & Folkman, 1984). Obě zaměření mají své benefity a nedostatky. Obecně má však Lazarus za to, že zaměření na problém je pro většinu situací efektivnější strategií. Zaměření na regulaci emocí se zabývá aktuálním prožíváním. Snaží se snížit emoční stresovou reakci. Toho dosáhne především přesunutím pozornosti či aktivitami modulující emoční rozpoložení. Mezi adaptivnější možnosti na emoce zaměřeného copingu patří například trávený čas s kamarády, čtení knihy, meditace, sport, kreativní tvorba či pomoc druhým. Maladaptivní varianty jsou například alkohol, drogy, potlačování problému, hraní počítačových her, přejídání, impulzivní nakupování apod. Oproti tomu, na problém zaměřený coping se snížení emoční reakce nevěnuje přímo, ale dosahuje jí skrz řešení stresoru. Většinou se jedná o zjišťování informací, trénování, žádání o pomoc druhé, vytváření plánu pro další postup či jednání přímo řešící stresovou situaci (Lazarus, 2006).

Podle Lazara je reakce na stres volená na základě dvou vedle sebe jdoucích procesů. Jedná se o tzv. primární a sekundární zhodnocení (ač název napovídá, že by mohly jít za sebou, není tomu tak. Jdou souběžně a jedna ovlivňuje druhou. Rozlišení na primární a sekundární hodnocení spíše odkazuje na hloubku procesu). Primární zhodnocení je úzce spojeno s dosahováním cíle. Jestliže nám v něm něco brání, primární zhodnocení

situaci začne velmi rychle vyhodnocovat (Lazarus, 2006; Lazarus & Folkman, 1984). Výsledkem je jeden ze tří postojů k problému. Buď situaci vyhodnotíme jako *ztrátu* (fyzická či psychologická zátěž, která se stala v minulosti, avšak stále nás ovlivňuje), jako *hrozbu* (přítomnost podnětu potenciálně zabraňuje v dosažení cíle) nebo jako *výzvu* (překážka pro nás představuje možnost vyzkoušet si své dovednosti a případně se něco nového naučit). Vedle toho probíhá zhodnocení sekundární, které nás připravuje na možnosti copingu. Zkoumá naše minulé zkušenosti a podle situace (a výsledku primárního zhodnocení) začneme vybírat, kterou copingovou strategií zvolíme. Důležité je si uvědomit, že vyhodnocování je zpočátku spíše automatické, intuitivní, avšak v určitém momentě se z něj může stát vědomý, rozsáhlý a dlouhodobý proces (Biggs et al., 2017; Lazarus, 2006).

Dalším zajímavým teoretikem copingu je Ellen A. Skinner. Tato autorka ve své teorii rozděluje coping podle tří adaptivních funkcí s tím, že každá má 4 dimenze (Skinner et al., 2003). Jedná se o:

- *kompetenci*. Míra řízení chování schopnostmi osoby, a jak je jedinec dokáže využívat a zdokonalovat. Její dimenze jsou řešení problémů, hledání informací, bezmocnost a únik.
- *vztahování se* (z angl. relatedness). Míra toho, jak moc spoléháme na ostatní. Její dimenze jsou spoléhání se na sebe, vyhledávání podpory, schopnost delegování a izolace.
- *autonomii*. Míra osobní váhy a postoje k situaci. Její dimenze jsou přizpůsobení, překonání, submise a vzdor.

Podle mého názoru má teorie Skinnerové velkou výhodu ve svém větším počtu dimenzí. Díky nim se dá copingový mechanismus zařadit do škály podle míry jednotlivých funkcí.

## 2.5 Stres, coping a nadání

Nyní už známe důležité termíny a můžeme se podívat, jaká jsou specifika prožívání stresu a výběru copingových strategií u nadané populace. Domnívám se, že u nadaných jedinců bude nejzásadnější změna v kognitivním zpracování stresu. Jak již bylo uvedeno v kapitolách 1.2 a 1.3, „nadaný mozek“ je odlišný od „nenadaného“, některé kognitivní procesy probíhají jinak a zapojují vícero mozkových center (viz kapitola 1.3.). Proto se lze

domnívat, že subjektivní vnímání stresu, jeho příčin a projevů, může být u nadaných odlišné. Rozdílný by mohl být i výběr copingových strategií. Právě racionální pohled a analýza problému vede k častějšímu využívání na problém zaměřeného copingu (Lazarus, 2006). Ten například podle výzkumu Preuss u nadaných zásadně převažuje oproti EFC (Preuss & Dubow, 2004). To, že nadaní využívají spíše PFC se ukazuje i v dalších studiích (Callahan et al., 2004; Shaunessy & Suldo, 2010). Shaunessy však kromě častějšího PFC u nadaných nenašla rozdíl v prožívání stresu oproti nenadané populaci. Callahan et al. (2004) zase uvádí mezi častější copingové strategie nadaných reflexivní uvažování, vlastní učební program, sport, relaxaci a zaměření na vyřešení problému. Zajímavé je, že výzkum těchto autorů poukázal na nekonzistence v resilienci a nezdolnosti nadaných. V závislosti na typu stresoru byli nadaní buď signifikantně odolnější, nebo častěji rezignovali. Domnívám se, že by to mohlo mít souvislost s výraznějším prožíváním emocí. Tedy emoce je buď zahltí a sníží výkon nebo naopak namotivují k aktivitě. Senzitivnější emoční reakci nadaných na stresovou situaci reportuje například Gere et al. (2009) nebo Mofield et al. (2016).

Zatím není jisté, jestli existují pro nadané specifické stresory, Niehart (1999) však ve svém odborném review upozorňuje na potřebu vyžít se kreativně a autonomně. Pokud to nadanému není umožněno, může to způsobovat stres. Jako další rizikové faktory pro stres u nadaných je již zmíněný perfekcionismus (Mofield et al., 2016; Rice & Taber, 2018), nuda (Callahan et al., 2004), tlak na výkon (Guthrie, 2020; Tsai & Fu, 2016) či vztah k autoritám (Ferriman et al., 2009; Persson, 2009). Zajímavé je zjištění, se kterým přichází metaanalýza Abdulla Alabbasi et al., (2021). Ta uvádí tendenci k vyšší emoční inteligenci u nadaných jedinců napříč 32 studiemi. Ačkoliv na většině škál nadaní dosahovali vyšších skóre (např. škála empatie, pozorování...), hůře na tom byli právě ve stres managementu a sociálních schopnostech.

Velkým limitem studií o nadaných a jejich stresu je, že se přihlásí především diagnostikovaní, otevření jedinci, kteří jsou ochotní sdílet své zkušenosti. Zároveň se jedná převážně o adolescentní či dospělou populaci. Přejít mezi těmito obdobími bývá upozaděno.



### 3. Empirická část

Na základě poznatků uvedených v teoretické části práce se lze domnívat, že nadaní budou na stres reagovat jinak, a to díky svým specifickým vlastnostem, projevům a kognitivním kapacitám. Výzkumná část této bakalářské práce proto prozkoumává vyrovnávání se se stresem a jeho prožívání u nadaných ve vynořující se dospělosti. Cílem je blíže porozumět hlubším prožitkům spojeným se stresem této populace.

Empirická část je rozdělena do tří částí. První část je věnována metodologii výzkumu. Prezentuji výzkumné otázky, způsoby sběru dat a charakteristiky jednotlivých participantů a participantek. Druhá část se věnuje analýze a interpretaci dat získaných od jednotlivých participantů a participantek. Třetí část bude diskutovat výsledky výzkumu, jeho limity a jeho potenciální možnosti aplikace do praxe

#### 3.1 Metodologie

Pro svůj kvalitativní výzkum jsem zvolil metodu tematické analýzy po vzoru Virginie Braun a Victorie Clarke (Braun & Clarke, 2006, 2013). Tematická analýza (TA), která se někdy považuje spíše jako způsob analýzy dat než samostatná metoda kvalitativního výzkumu, je vhodná především pro identifikaci, analýzu a reportování vzorců, tzv. témat, napříč celým data setem i jeho částmi (Braun & Clarke, 2006). Tato témata jsou vázaná na výzkumnou otázku, je zde tedy důležitá aktivní role výzkumníka. Pro úspěšnou TA je podle Braun a Clarke důležité provést následujících šest kroků:

- *seznámit se s daty*. Velmi důležitá část výzkumu obsahující přepis dat, opakované čtení dat, zapisování si úvodních myšlenek. Výzkumník se zde ponoří do dat, aby věděl, co který participant říkal.
- *vytvořit kódy*. Kódování „*obecně představuje operace, pomocí jichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem*“ (Švaříček & Šedová, 2007, s. 211). Tato část je pro výzkum zásadní, jelikož dokáže oddělovat jednotlivé textové jednotky od zbytku textu. Těmto jednotkám přidáme jméno (kódy) a nadále s nimi pracujeme
- *najít základní témata*. Jedná se o seřazování jednotlivých kódů do základních kategorií a témat. Jestliže jsme u kódování oddělili kódy od textu, nyní je shlukujeme a hledáme potenciální zastřešující témata

- *revidovat témata*. V této fázi se díváme na základní témata a zkoumáme, zda pro ně máme v datech dostatečný podklad, nebo zda se navzájem nepřekrývají
- *zpřesňovat definice a pojmenování témat*. Na základě témat, které jsme vytvořili v přechozím kroku, nadále zpřesňujeme jejich významy a hledáme jakousi esenci, která je pro každé téma vlastní. Závěrem toho kroku už víme přesné hranice definující, co přesně spadá do našich témat a co už ne
- *sepsat výsledky*. Závěrečná fáze výzkumu, kdy jednotlivá témata sepíšeme, vysvětlíme a interpretujeme tak, aby čtenář souhlasil s validitou našich zjištění a vše bylo řádně podpořené jednotlivými výroky.

Tematické analýze (TA) se někdy říká reflexivní analýza, jelikož je zde klíčová role výzkumníka, který musí pozorně reflektovat, jaký je jeho pohled, jaké postupy analýzy používá a jaké má předchozí zkušenosti s tématem. V rámci TA výzkumník musí sledovat, o co mu v práci jde a jak to může ovlivnit výsledky.

### 3.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky (VO) pro tento výzkum byly formulovány následovně:

VO1: Jak nadaní ve vynořující se dospělosti prožívají stres?

VO2: Jak se nadaní ve vynořující se dospělosti vyrovnávají se stresem?

VO3: Jak nadaní ovlivňuje prožívání stresu u nadaných ve vynořující se dospělosti?

### 3.3 Sběr dat

Data k mé bakalářské práci jsem získal pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Ten se vyznačuje „*stanoveným okruhem otázek, na které účastníci/ce volně odpovídají*“ (Řiháček et al., 2013, s. 109). U každého respondenta jsem předem připravené otázky mírně přeformuloval pro zachování plynulosti a přirozenosti rozhovoru. Rozhovory byly uskutečněné v klidném ničím nerušeném neutrálním prostředí a byly nahrávány na diktafon. Nahrávky trvající hodinu až hodinu a půl byly přepsány a následně smazány. Přepisy byly řádně anonymizovány. O celém procesu sběru dat byli participanti informováni a souhlasili s ním prostřednictvím podpisu informovaného souhlasu (viz Příloha č.1).

Po vytvoření otázek pro rozhovory jsem provedl pilotní rozhovor. Na jeho základě jsem některé otázky vyřadil a jiné přidal, abych se co nejvíce přiblížil výzkumným otázkám. Ve finální verzi byl rozhovor rozdělen na 4 okruhy otázek. V prvním okruhu se vyskytovaly otázky na stres a stresory obecně. Druhý už se zaměřil na prožitek nadání v kontextu stresu. Zda podle nich má jejich talent vliv na prožívání stresu a případně jaký. Třetí blok byl zaměřen na vyrovnávání se se stresem a čtvrtý opět na spojení copingových mechanismů a jejich nadání. Tímto rozdělením jsem se snažil snížit riziko atribuční chyby. Jelikož na jednotlivé otázky odpovídali účastníci nejdříve obecně a poté až v kontextu nadání věřím, že bude tento bias zastoupený v menší míře.

### 3.4 Participanti

Kritéria pro vzorek byl identifikovaný nadaný ve věku 18 až 30 let. Jako identifikaci jsem považoval naměřený IQ skóre vyšší než 130, identifikace v pedagogicko-psychologické poradně či diagnostiku od psychologa. Participanty jsem získal pozvánkou přes jednotlivé instituce zabývající se sdružováním a rozvojem nadaných v ČR.

Tabulka č. 2: Základní údaje účastníků

<b>Pseudonym</b>	<b>Pohlaví</b>	<b>Věkové rozmezí</b>	<b>Jak dlouho jsou identifikovaní</b>	<b>Oblast Práce/Studia</b>
Alan	M	23-25	Od školky	Doktorand
Cyril	M	24-27	Od školky	Student a Učitel
David	M	26-29	Na gymnáziu	Doktorand
Eva	Ž	27-30	Od školky	Podnikatelka
Františka	Ž	24-27	Cca rok a půl	Doktorandka
Gabriela	Ž	19-22	Cca 5 let	Studentka

#### **Participant č. 1: Alan**

Alan je muž ve věkovém rozmezí 23-25 let. Je studentem doktorského studia na technické škole v Praze. Od mala ho zajímají technické obory, vystudoval gymnázium a následně inženýrství na prestižní zahraniční univerzitě. Jako nadaný byl Alan považován od školky, následně přeskočil třídu. Na škole mu chybělo konkurenční prostředí a až do

univerzity vše „zvládal levou zadní“. Vždy měl mnoho aktivit zaměřených na předměty, které ho bavily jako například fyzikální olympiády. Momentálně na doktorátu dělá mnoho věcí včetně práce ve firmě, psaní disertační práce a výzkumu a učení studentů. Večery často tráví s kamarády. Na otázku, co se mu vybaví, když se řekne stres, odpověděl: „*Stres je pro mě asi v první řadě nějaká nejistota. Nejistota ve významu něčeho, na čem mi záleží, a nevím, jestli to dopadne dobře.*“

### **Participant č. 2: Cyril**

Cyril je muž ve věku mezi 24 a 27 let. Momentálně studuje bakalářské studium pedagogického zaměření a současně učí na základní škole v Praze. V předškolním věku byl zapojený do programu pro nadané a následně během základní školní docházky přeskočil dvě třídy. Vždy se zabýval hudbou a do kolektivů moc nezapadal: „*Fakt netuším proč, ale vždycky v jakýmkoliv kolektivu jsem já a ostatní*“. Mimo práce a studia se věnuje hudbě nebo cvičení ve vlastní posilovně. Když se řekne stres, tak se mu vybaví: „*pracovní týden. Takovej ten chronický stres než jako nějakaj palčivej, že ted'ka se něco hroutí. V podstatě nějakaj tlak na člověka na pracovišti, mimo pracovišti v osobním životě.*“

### **Participant č. 3: David**

David je muž mezi 26 a 29 lety. Nyní je doktorandem na technické univerzitě v Praze. Pracuje v IT, a kromě práce učí bakalářské a magisterské studenty a účastní se na výzkumu. Identifikací prošel během gymnázia, když si na doporučení svého učitele šel udělat IQ test. Vnímá, že mu nadání „*otevřít dveře k něčemu dalšímu, ne jen tomu klasickému studiu.*“ Ve volném čase se věnuje různým projektům, jako například tvoření deskové hry, psaní povídek či malování obrazů. Když se řekne stres, tak se mu vybaví „*vystupování před lidmi, protože se to bere jako něco, s čím lidi neumí pracovat. Znáám to od sebe, ale i od svých studentů.*“

### **Participantka č. 4: Eva**

Eva je žena ve věku mezi 27 a 30 lety. Má dokončené magisterské studium v pedagogických oborech na vysoké škole v Plzni. Nějakou dobu učila, ale momentálně spolu s manželem podniká v odvětví marketingu. Tato práce je pro ni momentálně hlavní priorita a zajišťuje v ní komunikaci s klienty, kalkulaci či produkční práce. Jako nadaná se

vnímala od školky, nicméně procesem identifikace prošla až na začátku vysoké školy: „*víceméně náhodou, když jsme se s mladším bratrem vsadili, kdo dopadne líp (v IQ testu).*“ Mimo práci je šéfredaktorkou jednoho časopisu. Když se řekne stres, tak se jí vybaví: „*Pocit, že nestíhám, přehlcení, strach nějakým způsobem, nějaký finanční tlak. Stav napětí, nepříjemnej.*“

#### **Participantka č. 5: Františka**

Františka je žena ve věku 24 až 27 let. Studuje doktorské studium v oblasti geodézie. Kromě povinností vázajících se ke studiu pracuje jako terénní pracovník: „*Pořád sedím u počítače, tak abych to měla jako vyvážený*“ a k tomu občas dělá různé výkresy jako jednorázové zakázky. Identifikace nadání proběhla rok a půl před rozhovorem na popud tehdejšího přítele. Na testování šla spíše z důvodu, aby svou inteligenci vyvrátila a ukázala, že tak chytrá není. Mimo školu a práci se zajímá například o LARP, horolezení a vede kroužek pro děti. Když se řekne stres, tak se jí vybaví: „*když mám nějaký deadline a dokončuju projekt. Je to něco, co určitě není zdravá věc, ale posouvá mě to dopředu.*“

#### **Participantka č. 6: Gabriela**

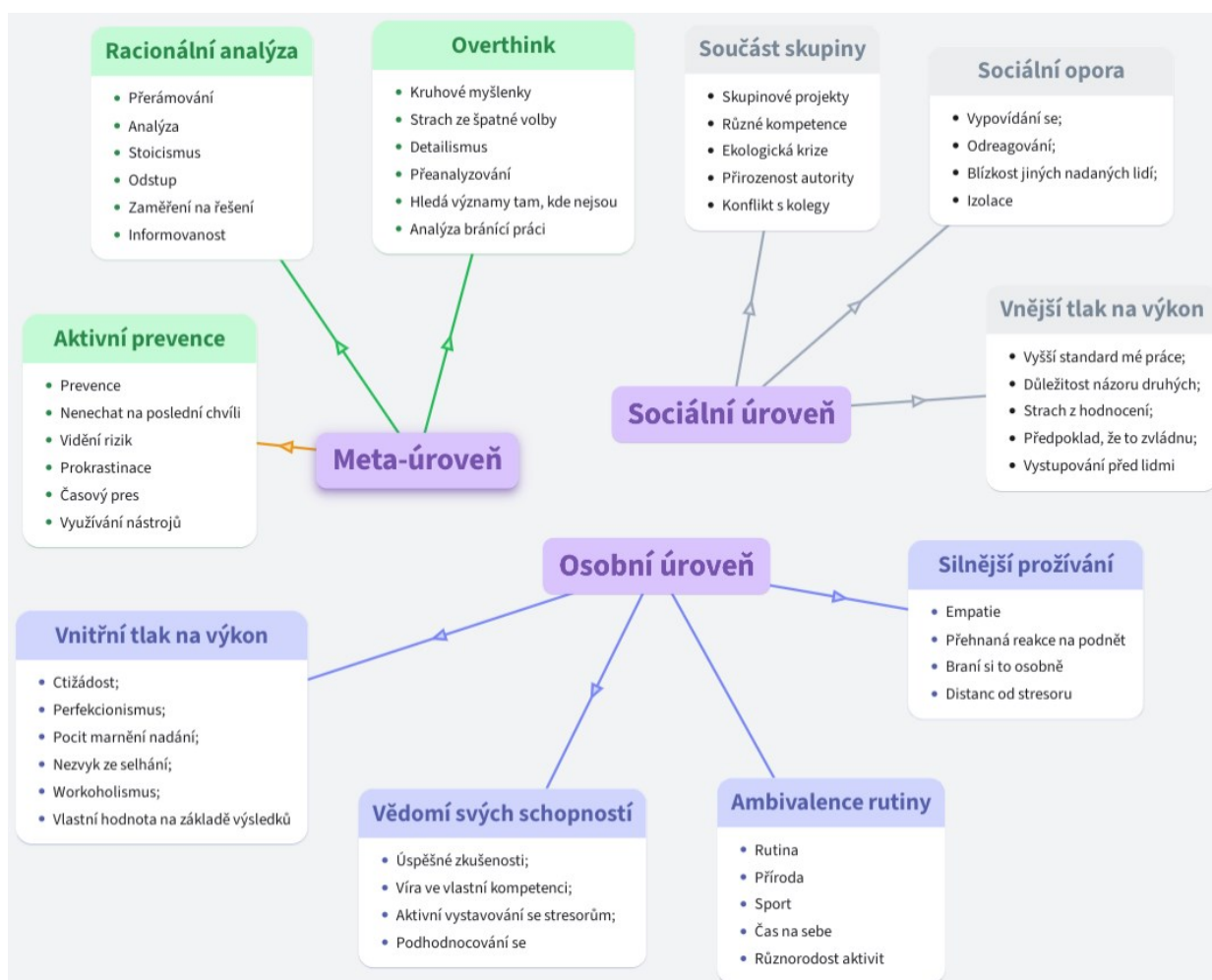
Gabriela je žena ve věku 19 až 22 let. Studuje bakalářské studium fyzioterapie. Identifikovaná jako nadaná byla kolem roku 2017, když si šla udělat IQ test, protože „*jsem se nějak nudila nějaký odpoledne*“. Výsledek testu pro ni tolik neznamenal, měla takové tušení už dříve, protože pro ni bylo „*vždycky naprosto intuitivní, že jako já se žívím hlavou.*“ Gabriela pořád bydlí u rodičů, a kromě studia se věnuje canis terapii a aktivitám studentského spolku, který spoluzaložila. Obecně se považuje za komunitně aktivního člověka, pouze kvůli náročnému studiu toho aktuálně dělá méně než obvykle. Jako první se jí u stresu vybaví: „*zkoušky, neúspěch a neznámo a chaos.*“

### **3.5 Techniky analýzy dat**

Přepsané rozhovory jsem anonymizoval a následně kódoval v programu QDA Miner lite. K tomu jsem tvořil poznámky do excelové tabulky, která mi následně pomohla vytvořit kategorie ze sloučených kódů. Kódy jsem následně přepracovával a zpřesňoval na stránce orgpad.com, která slouží k tvoření grafického znázornění myšlenkových map. Výsledné grafické znázornění vytvořených kategorií i s příklady kódů, je k vidění na

obrázku 1. Pro interpretaci dat jsem využil techniky „vyložení karet“, která slouží k vytvoření souvislého a navazujícího textu na základě kategorií (Švaříček & Šedová, 2007). Tento text musí být vázaný na výzkumné otázky a jeho cílem je přehledně předat klíčová témata výzkumu.

Obrázek. 1: Tematická mapa kategorií na třech různých úrovních



### 3.6 Výsledky analýzy dat

Jako výsledek tematické analýzy jsem získal celkem deset témat, která jsem rozdělil na tři úrovně: osobní, sociální a meta-úroveň. Tato kapitola postupně prezentuje výsledky analýzy v každé z těchto tří úrovní.

### 3.6.1 Osobní úroveň

Osobní úroveň se zaměřuje na prožitek nadaného jako jednotlivce v kontextu jeho vlastního prožívání a vnímání stresu. Témata, která byla na základě analýzy vytvořena jsou znázorněna v tabulce č. 3 společně s příklady kódů, které byly vytvořeny a využity pro tuto kategorii.

Tabulka č. 3: Identifikovaná témata na osobní úrovni

Kategorie	Název tématu	Příklady kódů
Osobní úroveň	Vnitřní tlak na výkon	Ctižádost; Perfekcionismus; Pocit marnění nadání; Nezvyk ze selhání; Workoholismus; Vlastní hodnota na základě výsledků
	Vědomí svých schopností	Úspěšné zkušenosti; Víra ve vlastní kompetenci; Aktivní vystavování se stresorům; Podhodnocování se
	Ambivalence rutiny	Rutina; Sport; příroda; Čas na sebe; Různorodost aktivit
	Silnější prožívání	Empatie; Přehnaná reakce na podnět; Braní si to osobně; Distanc od stresoru

#### 3.6.1.1 Vnitřní tlak na výkon

Často opakovaným tématem identifikovaným v rozhovorech ve vztahu k osobní úrovni byl vnitřní tlak na výkon. Tím je myšleno přesvědčení, které nadaného nutí k aktivitě, k výkonu. Je to nějaký vnitřní pocit, který nadané/mu říká: „že já bych to měl zvládnout“, že musí „vědet, že to, co dělám, dělám dobře“. Tento tlak se často vázal na výsledky. Vědomí toho, že je člověk nadaný, zvyšovalo stres, jelikož při nedostatečném úsilí mohl přijít pocit, že nadaný „*marní ten talent*“.

To, že tlak na výkon a na výsledek způsoboval stres, popisoval například Cyril: „*Jsem tak nějak zvyklej na nějaký standard, že věci jsou nejlepší, jaký mohou být, pokud je tak udělám a když ne... Když udělám někde chybu, tak si to hrozně vyčítám (...)* To je taky prostě zhoubnej perfekcionismus, ale já prostě, když něco existuje, tak to musí existovat v té nejlepší možný verzi a buď to tak udělá někdo jinej, nebo to musím udělat já.“ U perfekcionismu Cyril zmiňoval vlastní pocit zodpovědnosti za výsledek práce. Podobně se k tomu vyjádřila i Františka, která přidala jako další faktor nedostatek času na perfektní práci: „*Já sama tlačím na sebe, že to musím stihnout do toho deadlinu a pak jsem schopná fungovat nonstop, což samozřejmě asi zdravotně není úplně v pořádku. (...) No, já chci, aby moje práce byla dokonalá, ale už jsem se s tím smířila že nebude, že ne vždy na to je čas (...) ale pak z toho mi není úplně příjemně, protože mám pocit, že bych mohla dělat něco lepšího, že se cítím nedostatečně uplatněná.*“

Ne každý nadaný/á však prezentoval tendenci k perfekcionismu. Například Gabriela říkala: „*(Sklon k) perfekcionismu úplně ne. Jakoby samozřejmě jsem ráda, když se to povede.*“ Vnitřní tlak na výkon však vnímala formou strachu: „*z toho, že nezvládnou něco, co si myslím, že je ode mě očekávaný. (...) Ale to je asi spíš jako vnitřní, vnitřního původu než nějakých vnějších nároků.*“ U Gabriely byl opět vidět pocit zodpovědnosti za svou práci v tom, že se bála, že by to mohla nezvládnout. David, který se také nevnímal jako perfekcionista, k tomu dodává, že pocit zvládnout výzvy vycházel: „*(Z tlaku) vnitřního, určitě z vnitřního. Vlastně nemám pocit, že by ty lidi cejtli, že jsem nějak špatnej (...) ale ten pocit, že já bych ho (úkol) měl zvládnout, prostě, že se to ode mě očekává tam furt je.*“

Vázanost na výsledky své práce byla zřejmá také u Evy, která podle nich hodně stavěla svou vlastní hodnotu. Byla by ráda: „*kdybych dokázala vnímat, jakože, že jako člověk mám hodnotu prostě implicitně. Tak pořád mám pocit, že si to musím nějakým způsobem zasloužit. Takže mám pocit, že když ten výkon není optimální, tak prostě že selhávám jako člověk a že nemám tu dostatečnou hodnotu.*“ Aniž by svou práci dokončila tak, jak si představovala, měla pocit, že je nedostatečná. Gabriela na tom byla podobně: „*mám velký strach z neúspěchu, což je samozřejmě třeba velké stres, že jo. Anebo z nějakýho selhání a takhle.*“

Vnitřní tlak na výkon jako kategorie do sebe zahrnuje i stres ze stagnace, který například Alan popisoval jako vnitřní potřebu: „*setrvat v životní dráze, že se učím nové*



*věci, zlepšuju se, že se posouvám. Nechci stagnovat na místě. Takže mě třeba v těch studijních a pracovních věcech stresuje, že jsem na místě, že nemám čas se učit nové věci, protože musím dělat furt to samé dokola.“ V momentech, kdy se neposouval a dělal věci „pořád dokola“, tak přišel pocit nevyužívání svého potenciálu a svých možností: „Že mám pocit, že to, že jsem nadaný dává jakýsi tlak, který je víc než přirozený. I když dělám něco, co mě samotnému přijde, že je to pro mě dostačující, že mě to naplňuje, a že se nemám za co stydět, tak když si uvědomím, že jsem nadaný a vystudoval jsem jednu z nejlepších univerzit na světě a mám třeba vlohy, které někdo jiný nemá, tak má člověk občas blbý pocit, že marní ten talent. To ve mně často vyvolává, ne nutně stres, ale neklid.“ S tím, souhlasí i David, který to komentoval slovy: „Nadání je v tomhle dar a je škoda ho zahodit.“*

### **3.6.1.2 Vědomí svých schopností**

Tato kategorie se zabývá hodnocením vlastních schopností, vlastní kompetence a toho, co to přináší v kontextu zvládnání stresu. U všech respondentů se vyskytovalo vědomí svého talentu, a přesvědčení, že jim toto vědomí pomáhá zvládat stres. V tom jim mimo jiné pomáhalo vnímání sebe jako aktéra, který mohl „svou přípravou ovlivnit ten výsledek.“

K tomu, aby bylo vědomí svých schopností protektivním faktorem, se nadaní často odrazili od své minulosti, svých minulých cílů. To, jak jejich zvládnutí přispělo ke snižování aktuálního stresu, dokumentuje například Alanova výpověď: „Podle mě, co snižuje míru stresu je, že vše, co jsem si v životě řekl, že dokážu, tak se mi nějak povedlo. Ne nutně tou nejkratší cestou. Občas člověk prostě udělá věci, co by zpětně udělal jinak. Ale vlastně vliv na to, že snížím míru stresu má to, že věřím, že když jsem dokázal ty věci předtím, tak že další cíle, co si stanovím, dokážu splnit. Dá se to nazvat asi sebevědomím.“

To, že jim minulé zkušenosti pomohly, nadaní reflektovali a často se tak vědomě vystavují stresovým situacím, aby se s nimi naučili lépe pracovat. David reflektoval vliv nadání na množství aktivit „Takže i to, že asi náky nadání mám, mě vystavuje, mě dostává do těch stresujících situací. (...) Víc si jdu za tím, co chci než jiní.“ a zároveň tento aktivní přístup k životním situacím aplikoval i na práci se stresem, který se v poslední době aktivně snažil řešit: „Dá se s tím pracovat. (...) naštěstí v poslední době už se to zlepšuje

*tím, že prostě když nějaká takováto situace má přijít, tak neříkám, že se toho nebojím, ale snažím se situace vyhledávat, abych si na ně zvyknul.“*

Pro Cyrila bylo zase velmi důležité vědomí, že tu věc dokáže udělat právě on. Že vnímal, že je jediný, kdo to zvládne. Zdrojově tak vnímá: *„vědomí, že když to neudělám já, tak to nikdo jiný už to neudělá. A že mám natolik výjimečnej skillset, že v podstatě věci, který můžu udělat já, můžu udělat jenom já. To je hrozná kotva. Když se všechno začne hroutit, tak tohle je opravdu něco, co mě tak nějak drží nad vodou.“* Prakticky nepochyboval, že to nějak zvládne. Se stresem mu také pomáhalo zalézt si do: *„svoji komfortní zóny, ve které vím, že jsem dobrej a dělám si věc, ve který jsem dobrej“*. Tento způsob zaměření na vlastní kompetenci a produktivní čas využívali i další participanti. Například Eva to komentovala slovy: *„Takže když se mi dobře pracuje, (...) tak jsem schopná prostě... nejlíp se mi dělá přes noc, takže začnu třeba v devět v deset a končím třeba v šest ráno.“* Dále mluvila o tom, jak si je jistá, že toho zvládne hodně a umí si stanovovat *„realistické“* to-do listy.

Uvědomovat si své talenty však může být také stresové. Zvláště v těch momentech, kdy nadanému není dovoleno je rozvíjet. Alan si nedokázal představit, že by své nadání nemohl rozvíjet a dodal: *„Je důležité mít tu příležitost se realizovat. Pokud je někdo na něco nadaným, ale nemá možnost to dělat, tak to v tom člověku automaticky může vyvolat kombinaci stresu a odporu k čemukoliv jinému“*

### **3.6.1.3 Ambivalence rutiny**

Pět ze šesti participantů zdůrazňovalo jako protektivní faktor různorodost aktivit, které dělají. Velmi jim záleželo na tom, aby je rutina *„nesvazovala“*. Těchto pět respondentů se snažilo mít život co nejvíce nerutinní, jak to shrnul David: *„Snažím se tady nějak kombinovat tuhle školní a pracovní činnost, abych měl život méně stereotypní a víc různorodej“* Přesto všechno se u každého z nich našly rutinní prvky, většinou ve formě rituálů, které dělali rádi. Velmi často se jako rituál objevila nějaká sportovní činnost. U mužských participantů se jednalo o poměrně zásadní zdroj energie, jak o tom mluvil například David *„Takže to ranní cvičení mě tak jako nabudí do dalšího dne, dodá mi tu energii, trošku vyčistí hlavu hned po ránu, takže to je asi to, co mi funguje nejlíp.“*

U participantek byl sport vázaný spíše na přírodu či čas trávený venku, jak to popsala třeba Františka: *„já dělám taky jako sporty, hlavně v přírodě mám ráda (...) prostě*

*takovéhle sporty, a to je něco jako co bych řekla, že mě asi hodně nabíjí.*“ Mimo sport se ukázalo, že každý provozoval nějakou individuální rutinní činnost, která jim pomáhala antistresově. Jednalo se například o: *„usíná na mě kočka“*, *„jít si sednout do kavárny“*, *„tréninkovou procházku se psem“*, a další.

Největší extrém v neudržování rutiny prezentovala Františka: *„problém je ten, jakože nemám, nemám že bych jako vstala a pak udělala nějaké jako kroky, to absolutně. V tu chvíli si vzpomenu, že potřebuju na něčem pracovat a uteču někam anebo sednu k počítači.*“ Druhý pól zastával Cyril, který si jako jediný z respondentů na rutinně výrazně zakládal. Proto pro něj byl velký stresor zkouškové období, kdy jeho pracovní týden ztratil strukturu: *„mám problém s touhle ztrátou režimu. Jsem zvyklý na nějaký svůj týden. (...) A teď když najednou všechno teď přestane, tak je to nejhorší období v roce pro mě.*“ Cyril popisoval stres jako: *„ubíjející každodennost všeho.*“ Ačkoliv potřeboval mít všechno vždy stejné, tak si Cyril v celém rozhovoru na rutinu stěžoval. O pracovním týdnu mluvil jako o: *„chronickým stresu“* a několikrát opakoval, že i když něco zvládne, tak ho stresuje, že: *„druhý den jedu znova.*“ Na jeho případě můžeme vidět i ubíjející stránku rutiny.

Celou ambivalenci rutiny s tím spojenou shrnula Gabriela, když mluvila o potenciální škodlivosti rituálů: *„ten špatnej rituál se prostě stane rituálem a hrozně blbě se to odbourává, takže si na jednu stranu využívám rituály, na druhou stranu se je snažím omezovat, aby mě nesvazovaly.“*

#### **3.6.1.4 Silnější prožívání**

Poslední kategorií na osobní úrovni je silnější prožívání. Jedná se především o emoční rovinu, ale i obecně o jakousi zvýšenou citlivost na vnější podněty. Do této kategorie určitě patří i silnější emoční reakce. Tuto kategorii jako celek nejlépe popsala Eva: *„(Nadaní) jsou citlivější ať už prostě na tady ty stimuly, nebo na světlo, hluk, pachy. (...) Já to u sebe určitě vnímám, jako ta citlivost tam prostě vyšší je. A dost jsem s ní mívala problém i jako dítě, že jsem se prostě jako snadno rozbřečela i na veřejnosti a bylo pro mě prostě hodně problematický naučit se to ovládat aspoň tak, abych se stihla přesunout do nějaké bezpečný vzdálenosti, než se rozbřečím.“* Tato zvýšená citlivost se taky projevovala vyšší mírou vztahovačnosti na vnější podněty, jak uvádí například David: *„Takže jsem vždycky měl pocit, že ty chytřejší lidi si věci víc berou.“*

Emoční reakce může nabývat i formu agresivity. To reflektoval například Cyril: „*A když se teda bavíme o nějakých, jako vyhocený situaci (...) tak já se snažím tak nějak se uzavřít. Abych nebyl zbytečně agresivní na ostatní (...) (moje reakce na stres je) agrese, protivnost na okolí, které si to sice často zaslouží, ale ne vždy, a když ne, tak je to opravdu hloupý.*“ Cyril se snažil tuto agresivní složku vyřešit tím, že se uzavře. Frustraci a agresivní tendenci reflektoval i Alan, který ji však řešil tím, že: „*(se jde) třeba vymlátit do boxovacího pytle. Vzít nějakou bez hodnotnou věc a mrštit s ní o stěnu.*“

Další složka zvýšené emoční citlivosti už je na pomezí osobní a sociální úrovně. Jedná se o empatii, která u nadaných bývá velmi často vysoká. Reakci na citlivost spojenou s empatií oglosovala například Gabriela, když s nadsázkou povídá, že „*já se rozbrečím i z večerničku*“ Dále to rozvedla takto: „*Ale strašně jsem citlivá na to, když někdo někomu ublíží nebo ukřivdí, i když nechce. Když prostě jakoby si řeknu – hele, ale ty by ses měl chovat takhle, aby jemu jako potom nebylo špatně. (...). A na tohle jsem jako brutálně citlivá a furt si ty situace jako omílám v hlavě, i když jsem jako v nich nebyla, natož když jsem v nich byla, to je jako – o tom nemůže být řeč.*“

### 3.6.2 Sociální úroveň

V kategorii sociální úrovně jsem se zaměřil na vlivy ostatních lidí na prožitek stresu u nadaných, a jak tyto kontakty pomáhají či zhoršují vyrovnávání se se stresem. Témata a příklady kódů pro tuto kategorii jsou v tabulce č.4.:

Tabulka č.4: Identifikovaná témata na sociální úrovni

Kategorie	Název tématu	Příklady kódů
Sociální úroveň	Vnější tlak na výkon	Vyšší standard práce; Důležitost názoru druhých; Strach z hodnocení; Předpoklad, že to zvládnou;
	Sociální opora	Vypovídání se; Odreagování; Blízkost jiných nadaných lidí; Využití pomoci druhých; Izolace

	Součást skupiny	Práce na skupinových projektech; Vnímání kompetencí druhých; Ekologická krize, Přirozenost autority; Konflikt s kolegy
--	-----------------	--

### 3.6.2.1 Vnější tlak na výkon

Dalším ze stresorů, se kterými se nadaní setkali, je tlak na výkon vycházející z okolí, do kterého spadají požadavky na kvalitu, na bezchybnost nebo třeba deadlines. Nadaní dělají zpravidla více aktivit a k tomu často nadprůměrně, což zvyšuje očekávání ostatních. David to komentoval takto: *„Jo, samozřejmě má člověk pocit, že s čím víc věcí dělám, tím víc je na mě tlak, že se ode mě očekává, že to zvládnu, že jsem dobřej.“* O to víc bylo pro respondenty důležité splnit očekávání těch nejbližších lidí, což dále rozvedl Alan: *„Asi je to taková touha sobě a lidem, kteří mi věří a lidem, které třeba považuju za ty autority, tak dokázat jim, že něco zvládnu. Je to něco, na čem mi záleží v životě. A projevuje se to třeba tím, že se v některých situacích dostanu do stresu kvůli tomu.“*

Pokud okolí vnímá nadané jako „šikovnější“, může se to projevit na vnějším tlaku např. formou výše postavené laťky, podle které může být práce nadaných hodnocena. Cyril si přál, aby na něj mělo okolí stejné nároky jako na ostatní: *„Když někdo z pedagogů pochopí, z profesorů na vejšce pochopí, že něco málo vím a umím, tak samozřejmě je ta laťka nastavená jinak. A posledně mi nejmenovaná profesorka na pedagogický fakultě řekla, ale já jsem o vás slyšela, že jste hrozně šikovnej, tak jsem myslela, že budete šikovnej i na tu teorii. Tak jsem tam tehdy seděl a nevěděl co říct. Do dneška si tu větu pamatuju slovo od slova. Protože prostě já bych jako chtěl mít podmínky jako mají všichni ostatní.“*

Zároveň si okolí často nepřipustí, že by nadaný člověk mohl udělat chybu, že by mohl selhat. To samozřejmě také vytvářelo tlak na výkon, jak pověděla například Gabriela: *„Ať už se jedná o školu nebo o to, že se mi nepovede nějaká věc, která jako... se kterou všichni počítají, že se mi povede. Protože mně se věci přece daří vždycky, že jo a tak. No, takže spíš jako, že to je nějaký zvyk, že jako mi byla nastavena nějaká laťka tím, jak jsem se jako automaticky projevovala v minulosti a mě stresuje to, že bych ji jako mohla někdy nenaplnit.“*

Na základě toho pak všechny respondentky mluvily o tom, že do určité míry vnímaly svou hodnotu v kontextu výkonu, ve svých výsledcích. Pro Evu byl pohled ostatních velmi důležitý: *„Furt vnímám, že to tam jako je, že prostě mi záleží na tom, jak mě vnímají ostatní, že potřebuju mít pocit, že mám tu hodnotu jako člověk.“* Gabriela k tomu přidala náročnost hodnocení samy sebe nezávisle na názoru ostatních: *„Ale možná od toho (pocit, že musí uspět v testech) se mi trošku odvinulo, že strašně moc si zakládám svoji hodnotu od pohledu ostatních. Je pro mě strašně těžké vytvořit si názor sama na sebe jenom na základě svých schopností a svého pohledu.“* Mužští respondenti tuto skutečnost v rozhovorech nereflektovali.

### 3.6.2.2 Sociální opora

Jedním z nejčastěji zmiňovaných protektivních faktorů na sociální úrovni byla v rozhovorech sociální opora. Do ní spadá mít se na koho obrátit, mít lidi kolem sebe, mít někoho, kdo pomůže s řešením. Právě orientace na řešení je něco, co bylo u sociálních faktorů důležité například pro Alana: *„Pokud se jedná o nějaký faktor externí, ať už ho můžu ovlivnit jen částečně, nebo vůbec, tak mi pomáhá se s někým, byť jen poradit, jak to mám řešit. Ne nutně, aby mě někdo poplácal po zádech, že to dělám dobře, nebo že by mě litoval, jaký jsem chudák. To ne. Spíš si cením racionálního názoru“*

Ženské participantky využívaly své kamarády a rodinu pro emoční uklidnění. Pro Evu bylo důležité mít mezi nejbližšími opravdovou oporu, která ji podpoří v době, kdy to potřebuje: *„A mám i nějaký strategie, kterými to (stres) prostě třeba zmírnit nebo prostě zastavit trochu. (...) Takže prostě jdu a řeknu manželovi hele potřebuju obejmout, jsem ve stresu... On mě popláca po ramenou, obejmě a je to jako trošku víc v pohodě.“* O tomto se mužští participanté zmiňovali spíše v obecné rovině jako nějaký podporující mechanismus, což je vidět například u Davida: *„Naštěstí mám rodinu, která mě podporuje ve všem, co dělám, podporuje mě i v těch věcech, co mi nejdou, což je super.“*

Jiný příklad dával Cyril, který sociální oporu prakticky nevnímal, protože kolem sebe neměl moc lidí. Říká: *„Nemám se na koho obrátit a další věc, když řeknu naprosto egoticky, že taky slavná věta, že: „na vrcholku je člověk sám“ (...) Svou rodinu popisoval tak, že jsou: „dost nepříjemní lidé, se kterými se těžko vychází.“* A dál mluvil o tom, že je často sám: *„V podstatě, jak přijdu domů z práce, tak bydlím na bytě sám, tak jako v oblasti vztahů je těžké se ptát, to není úplně možné odpovědět, v současné době. Já jako mám*

*kolem sebe naprostý minimum lidí. Jako s kolegy v práci vycházím dobře. Oni se mi do toho nepletou, já se jim do toho nepletu.“*

Všichni respondenti mluvili o tom, že pokud se jedná o nějaký problém, za který si vyloženě mohou sami nebo je možné ho vyřešit jejich přičiněním, tak sociální oporu tolik nevyužívali. Zato její důležitost všichni zmínili v kontextu vztahů, jak o tom mluví třeba Alan: *„Asi závisí na situaci. Pokud se jedná o vztahové problémy, tak to mi pomůže se s někým pobavit a získat jeho názor. Třeba pokud je kritický ke mně, tak mi to pomůže zamyslet se nad sebou, co bych třeba mohl dělat jinak. A pokud jde o jiné věci, kdy ten stres třeba pramení jen z nároků sám na sebe, tak tehdy se z něj můžu dostat jen já sám.“*

Problém, který se při využívání sociální podpory vyskytoval byl, že jim okolí nabízí řešení místo emoční podpory. Z podstaty nadání a analytického myšlení bývají tyto rady často zbytečné, protože alternativy už zvážili, a jak je zmíněno výše, věci, co zvládnou si zpravidla řeší sami. Frustraci z toho vyjádřila například Františka: *„já jim chci povědět o tom problému, a ne aby ho hned začali řešit, a většinou ty lidi v mém okolí to začnou řešit, Takže na to mám v podstatě jedinou kamarádku, kterou vím, že ona mi zavolá, když má problém, já jí můžu zavolat, vím že ona mě poslouchá.“*

### **3.6.2.3 Součást skupiny**

Kategorie součást skupiny se zaměřuje na aspekty související se spoluprací nadaných s ostatními spolupracovníky/členy skupiny. Jak spolu vycházejí, na co se kdo zaměřuje a jaké stresové či protektivní faktory to přináší. Přínos nadaných může být jejich detailismus a výkon, který skupinu často posouvá, jak to reflektovala Gabriela: *„nějakej logickej problém nebo se musí zvládnout nějakej velkej projekt nebo takhle, a takže tam dokážu jakoby vnímat detaily, který mi pomůžou k celému tomu zvládnutí, který nikdo jinej nevidí. Třeba když pracujeme v týmu, tak jakoby vím, že oni to tam prostě nenašli, ačkoliv pro mě je to očividná věc.“* To, že detaily nikdo jiný neviděl, bylo často zdrojem frustrace a toho, že si toho nadání na sebe brali moc. Když se to spojilo s perfekcionismem, přineslo to neschopnost dělit práci, jak o tom mluvila například Františka: *„nemám často důvěru jako v to okolí natolik, abych jim svěřila nějakej pro mě zásadní úkol, takže jo, je trošku, když jsem byla někde ve vedoucí pozici je pro mě problém dělit tu práci. Pokud tam nemám, jako pokud neuznám, že ty lidi jsou dostatečně schopní tak nejsem schopná jim dělit tu práci“*

Pokud nadaný není ve vedoucí pozici a stýká s autoritami, často docházelo k problémům, jelikož nadaní se zpravidla nebojí říkat svůj názor a postavit se za to, čemu věří. Například David se kvůli tomu dostával častěji do konfliktů: „*Mám pocit, že se do konfliktu dostávám častěji než ostatní lidi, protože jsem se nějak naučil ve spoustě věcech být angažovanéj a aktivní a nebojím se říct svůj názor, když mi něco vadí. Což právě často znamená, že jsem v konfliktu s někým, koho považuju za autoritu a uznávám ho za autoritu. Ale to mi nebrání, abych řekl svůj názor, který je rozdílný od toho, co má ta moje autorita. (...) Autority uznávám, ale všeho s mírou*“ Všichni respondenti kladli důraz na to, aby byla autorita přirozená. Jen titul autority pro ně moc neznamenal. Alan se k tomu vyjadřoval takhle: „*Ani mě to nevystresuje, ani mě to nijak neparalizuje. Spíš to na mě nemá vliv. Ale naopak, když někoho vnímám jako přirozenou autoritu, tak mi hodně záleží na jeho názoru a ovlivní to hodně, jak se k věcem stavím. (...) ale když někdo začne na mě křičet jen z titulu autority, ale nemá to podložené argumenty, tak je mi to vlastně pro smích.*“

Nejedná se nutně jen o autority, kde může nastat nějaký konflikt. Například Eva se vyjadřovala k tomu, že je pro ni důležité říkat svůj pohled, i když je jí to nepříjemné a jde proti její původní tendenci lidem neodporovat: „*Dřív jsem byla jako takový people pleaser, že jsem se snažila vycházet víc lidem vstříc (...) už to není, že bych se tiše rozhodla tolerovat, co chtějí ostatní, ale jsem schopná prostě i za cenu toho nějakýho dočasnýho stresu se do toho prostě pustit a trošku hádat.*“

Do této kategorie je určitě vhodné zmínit opět empatii a s ní přicházející jakousi zodpovědnost za ostatní lidi, která vedla k pomáhání lidem, což bylo patrné například u Gabriely: „*Jsem zvyklá jakoby pomáhat lidem. Tím, že s nima prostě někam jdu, nějak s nima mluvím nebo pomáhám jim řešit všechny problémy. A potom jako mi přijde, že dělám něco špatně, když prostě nemám kapacitu na to zrovna někomu pomáhat, ačkoliv on by to potřeboval.*“ Zatímco ostatní nadaní zmiňovali jakousi schopnost číst v lidech, tak Františka to měla opačně, vnímala, že má empatii nižší, což taky způsobovalo stres: „*Jsem ve stresu z toho, že to okolí zažívá nějaké emoce, takové, jako které nechápu.*“

### **3.6.3 Meta-úroveň**

Meta-úrovň se myslí úroveň nad osobní i sociální. Je to jakési uvažování nad těmito úrovněmi a následné ovlivňování svého vlastního chování i myšlení. Proto jsou hlavní témata této úrovně racionální analýza, přehnané přemýšlení (ve zbytku práce budu



používat anglické „overthink“, jelikož lépe vystihuje podstatu věci) a aktivní prevence, jak je vidět v tabulce 5 i s příklady kódů daných témat.

Tabulka č.5: Identifikovaná témata na meta-úrovni

Kategorie	Název tématu	Příklady kódů
Meta-úroveň	Racionální analýza	Přerámování; Analýza; Stoicismus; Odstup; Zaměření na řešení; Informovanost
	Overthink	Strach ze špatné volby; Detailismus; Přeanalyzování, Hledá významy tam, kde nejsou; Analýza bránící práci;
	Aktivní prevence	Prevence; Nenechat na poslední chvíli; Vidění rizik; Časový tlak; Prokrastinace; Nástroje

### 3.6.3.1 Racionální analýza

Tato kategorie ukazuje na schopnosti nadaných analyzovat, přemýšlet na meta-úrovni své psychiky, a tím ovlivňovat své prožívání stresu a vyrovnávání se s ním. Zaměření se na racionalitu, analýzu a logické uvažování bylo významnou částí všech rozhovorů. Považuji ji jako klíčovou kategorii, a pro ilustraci její důležitosti, jí budu věnovat více prostoru než kategoriím ostatním.

Do této kategorie rozhodně patří vědomí, že jedinec může udělat jen svou část a nezmění celý svět, celý systém. O realističnosti svého přínosu hovoří například Alan: „Můžu pomoci konkrétním lidem, můžu do toho dát finanční obnos, který je adekvátní mému příjmu, abych to dokázal rozdělit mezi věci, na kterých mi záleží. Dokážu tomu věnovat čas. Ale nezměním to, co dělá sedm miliard lidí na světě. Jako jeden člověk to nezměním a tím pádem se tím snažím nestresovat. Dělam jen to, co je v mých silách.“ David přidává komentář, že když s něčím nemůže něco dělat, tak ho to prakticky nestresuje

a spíš se zaměřuje na to, co může udělat: „*Takže ty věci, který mě stresují, tak jsou spíš věci, co vím, že s nimi můžu něco udělat, kdybych pro to něco dělal.*“

Myšlenky, jako měl Alan a David měli i ostatní nadaní. Hodně jim pomáhalo uvědomění, že opravdu nemohli ovlivnit vše a mají vliv jen na některé věci a situace kolem sebe. Tyto pro nadané zásadní stoické myšlenky popisovala Františka těmito slovy: „*Hodně hodně mi pomáhá třeba přístup (...) nemá smysl zaobírat a stresovat něčím co nemůžu ovlivnit. A ovlivnit v podstatě můžu jenom moje vlastní dejme tomu já nevím myšlení moje vlastní, vnímání, emoce a tak dále. Takže prostě tohle si vždycky jako když by měla přijít nějaká situace, ze který by asi lidi byli ve stresu, tak já si řeknu můžu, můžu to nějak prostě něco s tím dělat nějak to ovlivnit nebo ta situace tady bude pořád i beze mě? A když to tam bude pořád i beze mě, tak si prostě nějak řeknu, že tak proč bych se tím vůbec trápila a opravdu mi to tímhle způsobem jde úplně odbourat, že z toho pak nejsem ve stresu.*“ Jak je vidět v poslední větě, tato strategie Františky i ostatním velmi pomáhala.

Kromě uvědomění odstupů nadaným pomáhalo si o tématu zjistit více informací. Aby mohla analýza proběhnout co nejefektivněji, je pro Gabrielu důležité aktivně vyhledávat nové informace: „*Jo, takže to (informovanost) určitě. To je super. Nebo kontakt s tím tématem ve smyslu, (...) abych se dostala do nějakýho kontaktu s tím tématem, které mě stresuje a pronikla do něj nějak jakoby hlouběji, mi hodně pomůže.*“

Další úroveň analýzy je zaměřená na to, co opravdu mohou udělat. Toto orientace na řešení byla velmi silně přítomná u všech respondentů. Evě například pomáhá vytvoření plánu na základě katastrofického scénáře: „*když si vymyslím aspoň nějaký teoretický plán řešení. A případně i nejhorší možnou situaci, která se může stát. V kontextu tohohle, abych věděla, kde prostě jsou ty hranice toho vlastně, jak moc špatný to může být, abych se neděsila představama něčeho, co je jako výrazně horší.*“

Pro nadané bylo důležité si věci plánovat a prioritizovat (více v kapitole 3.6.3.3). Bylo pro ně tedy důležité vědět, čemu věnovat úsilí a čemu ne. Cyril zastává názor, že buď aktivitu dělá na plno, nebo s minimálním úsilím podle míry smyslu, který v ní vidí: „*Tak jakmile mi na něčem záleží, to znamená, jakmile do toho chci investovat jakýkoliv úsilí, tak do toho musím investovat maximální úsilí. Tím teda taky na tohle vlastně navazuje to, že pro mě děsně věci je dost nepodstatných, takže tím pádem do nich věnuju minimální úsilí, jen aby to bylo hotový.*“

Asi nejvyužívanější copingovou strategií vedle analýzy bylo přerámování, tedy aktivní dívání se na situaci z různých pohledů a vybrání si toho, který je méně stresující. Na základě toho se člověk může aktivně poučovat ze svých chyb a brát je jako příležitosti. To demonstruje výrok Gabriely: *„Přerámování využívám vlastně asi úplně vždycky. Protože to je jakoby jeden z těch mechanismů, kterým to (chyby) jako kompenzuju. A že si řeknu jako – okej, nepovedlo se. Dobře, pojďme vzít něco dobrýho z toho. Já jsem brutální optimista (...) ale vlastně jsem docela ráda, že se to stalo, protože si z toho můžu vzít ty chyby a zase to přenést někam dál“*

Na přerámování hodně navazuje obecné vnímání stresu. To, jak se k němu jednotliví nadaní stavěli je zajímavé, protože nikdo z nadaných nevnímal stres čistě jako něco negativního. Vždy se zaměřovali na pozitivní stránky stresu, jak je vidět třeba u Františky: *„Ale spíš tomu přikládám tu pozitivní stránku, že jsem schopná teda něco dokončit za velmi krátkej čas, s ne moc velkým úsilím v podstatě, protože jsem ve stresu, a v tu chvíli jedu prostě naplno a jsem schopná naplno fungovat.“* Výhody stresu viděli úplně všichni respondenti, ne vždy to však bylo stoprocentně jednoznačné. To ilustruje výrok Davida, který vnímá pozitivní i negativní složky stresu: *„Tak je to asi spíš smíšeně nebo, už jsem to trošku nakous, je to něco, čemu se člověk nevyhne, vždy bude nějaká stresová situace, a takže jako není to tak, že bych se těšil, že budu dneska ve stresu, to rozhodně ne, ale zároveň se nevyhejbám těm stresovejším situacím, protože to je podle mě důležitý se s nima naučit pracovat, takže tam vidím i ta pozitiva i negativa toho stresu.“*

### **3.6.3.2 Overthink**

Na zvýšenou analýzu a přemýšlivost respondentů navazuje její stres zvyšující stránka, overthink. Tedy přeanalyzování, točení se v neproduktivních kruhových myšlenkách, zvyšování citlivosti na potenciální špatné myšlenky a pocity.

Právě neustálé přemýšlení bylo pro nadané unavující a stresující. Gabriele to například zabraňovalo možnost relaxace: *„Overthinking, rozhodně. Jako sice, analýza super, ale nemusí být dvacet-čtyři sedm (...) jdu si odpočinout a pustím si písničky a dobrý, tak se stejně o minutu později přistihnu při tom, jak prostě přemýšlím nad tím, jak s někým budu řešit nějakou věc a aby to dopadlo co nejlíp. Nedokážu to jako vypnout. A takže to může být problém, nějaká relaxace určitě.“*

Overthink se často týkal zaměřování a neustálého opakování stejných myšlenek a hledání těch správných řešení i když už se s tím nedá zpětně nic dělat. David o tom mluví takto: *„Mám samozřejmě tendenci se na některý věci moc zaměřovat, nebo třeba přemejšlet, nad věcma který už byly a byly samozřejmě už ve stresu a furt je probírat v hlavě, co jsem mohla udělat jinak, to už taky člověka moc neposune, ale přidá to trošku ke špatný náladě, když si to pořád promítám v hlavě.“*

Někdy zároveň nadaní přemýšleli tak moc, že situaci až přeanalyzovali. Cyril například hledal v potenciálních problémech až moc detailů, čímž mu vše trvá déle: *„Jedna ze záporných stránek vysoký inteligence je že člověk všechno zbytečně přemejšlí. A mě tohle jde hrozně dobře. A když mám před sebou jednoduše problém, tak já vymyslím to nejpřekombinovanější nejsložitější možný řešení, přestože bych nad tím mohl strávit půl hodiny, a vymyslet něco jednoduchýho a funkčního.“*

K přeanalyzování také patří to, že nadaný hledal významy i tam, kde nejsou. Pro Františku je zásadní problém, že když si v něčem není úplně jistá, tak hledá všechny možné potenciální vysvětlení a řešení: *„To přílišné přemýšlení, to je problém prostě. Mám tendenci z komára udělat velblouda, protože nad tím moc přemýšlím, vidím za věcma něco, co tam není. Vymyslím dvacet variant prostě jak by to mohlo být a přemýšlím, jestli to není nějaká z těch špatnejch variant, to je ten jeden jako z těch zásadní problémů“*

### 3.6.3.3 Aktivní prevence

Tuto kategorii zařazuji do meta-úrovně, protože o ní respondenti mluvili s meta-rozměrem. Na rozdíl od rutiny (probrané v kapitole 3.6.1.3) se zde jedná o aktivní a vědomou aktivitu vedoucí k předcházení stresu. Jelikož je často stresovaly termíny odevzdání a obecně práce s časem, většina prevence se nějak dotýká tohoto aspektu, jak uvádí například Alan: *„Nejdůležitější je pro mě najít si dostatek času, aby to, co potřebuju splnit, udělat, abych to stihl v požadované kvalitě. Snažím se předejít stresu z toho, že na to nebudu mít čas.“* Nadaní přemýšleli dopředu nad tím, co se může stát i mimo časovou rovinu. Například Františka obecně dost přemýšlí o budoucnosti a na základě toho se snaží: *„myslet nějakým způsobem takhle dopředu a předcházet tomu. Abych se do nějaké špatné situace jako nedostala.“*

Obecnou preventivní strategií, kterou nadaní využívali úplně vždy, je již zmíněný odstup a stoicismus, tedy uvědomění, že mohou ovlivnit jen svůj díl (viz kapitola 3.6.3.1).

K tomu však využívají i různé aktivní nástroje. Mezi ně patří například to-do listy<sup>15</sup>. S těmi pracuje hodně například Eva, která si řadí, jaké úkoly pro ni mají největší váhu či jsou nejvíce zatěžující a na základě toho si stanoví, který úkol ji nejvíce uleví: „Píšu si to do listy. Realistický. (...) A hodně se mi osvědčilo, když jsem přehlcená a mám pocit, že těch úkolů je fakt jako hodně moc, tak si vyloženě si jako nacítit a říct si okej, který z těch úkolů, když zmizí mi nejvíce uleví. A že prostě to vybírám podle toho, jak moc velkej projekt to je, jak moc se mi do něj chce, ale prostě vyloženě jdu po tom, co mi teď aktuálně způsobuje nejvíce stresu, a to prostě vyřadím, abych měla potom kapacitu na ty další věci. A úkoly si pak škrtnám, takže tam je ten prvek tý odměny, že prostě jako dokončeno.“ Mimo to aktivně používá i kalendář, který má: „barevně rozkódovaný podle oblasti.“

To-do listy používá i Gabriela. Ta kromě toho využívá i myšlenkové mapy a tabulky k prioritizaci a k naplánování s důrazem na časové kapacity: „A co mi strašně moc pomáhá, jsou myšlenkové mapy a tabulky a já se hrozne moc orientuju tím, že vidím něco pohromadě. Takže když mám velkej problém, tak si prostě vezmu A4, už mám i A3ky v pokoji a prostě to celý rozložím na ten papír, abych si mohla srovnat jako, okej, čeká mě takovejhle objem věcí a mám na to tolik času. Takže si dám prostě rezervu dva tři dny ještě a do toho zbytku jako musím naměstnat tohle to všechno.“

To doplňuje Alan, který kromě samotného rozplánování úkolů přidává do tabulky jednotlivým problémům hodnotu priority: „A kolikrát, když se řeší nějaký problém, tak si je napíšu do excelové tabulky a přiřadím věcem hodnotu, jakou pro mě mají. (...) Když jsou věci, kterým dokážu přiřadit hodnotu, jakou to pro něj má, čas, který tomu musí věnovat a finance, které musí vynaložit, tak si dokážu spočítat, co pro mě má větší návratnost, ve smyslu štěstí a dobrého pocitu, co mi to přinese.“

Na závěr této kategorie chci zdůraznit, že zatímco aktivní práci s časem a odstup využívali všichni respondenti, jednotlivé nástroje byly využívány dost individuálně. Každý z nich však dost vědomě věděl, jakým způsobem si svou práci plánuje, aby docílil žádaného výsledku.

---

<sup>15</sup> To-do listy jsou seznamy úkolů, které musí jedinec udělat v určitém časovém rozmezí. Jednotlivé úkoly jsou zpravidla rozdělovány na menší části a podúkoly. Po dokončení úkolu si jedinec odškrtně, že je splněný.

### 3.7 Zodpovězení výzkumných otázek

Následující úsek práce se zaměří na shrnutí dat v kontextu jednotlivých výzkumných otázek, které jsem si pro výzkum stanovil.

#### **VO1: Jak nadaní jedinci ve vynořující se dospělosti vnímají stres?**

Ze získaných dat se ukazuje, že respondenti vnímali stres především jako přirozený mechanismus těla, když se něco děje v okolí. Být ve stresu bylo něco přirozeného a zároveň pomáhajícího s řešením problémům. Podle Cyrila byl stres jakási informace, která nám dává najevo, že se něco děje: *„Tak stres je evoluční mechanismus, kdyby neexistoval stres, tak bychom pravděpodobně zůstali tak jak jsme byli dávno zpátky. Jedná se za mě určitě o užitečnou věc. Je tam teda i negativní stres, je to taková kontrolka že něco není dobrý a mělo by se to udělat jinak. Nebo z toho ustoupit nebo to obejít nebo prostě je to kontrolka, že je potřeba nějaká změna v něčem.“* Vnímání stresu se u nadaných také dotýkalo ztráty kontroly nad situací. Pro Alana byl stres reakcí těla, když ztratí pocit jistoty: *„stres je pro mě asi v první řadě nějaká nejistota. Nejistota ve významu něčeho, na čem mi záleží a nevím, jestli to dopadne dobře. (...) (Definoval bych ho) asi jako přirozenou reakci těla na nejistotu“*

Jelikož byl podle nadaných stres přirozený a předával nám nějakou informaci, tak v něm viděli nějakou hodnotu. Zároveň v něm všichni viděli současně pozitivní i negativní stránku. Mezi sebou se lišili však v tom, na kterou z nich dávají důraz. Pozitivní stránka vnímání stresu je v podobě jakéhosi motivátoru, který dokáže zaměřit jedince na řešení problému. Františka o něm mluvila tak, že dokáže její práci zefektivnit a celkově zvýšit výkon i za cenu toho, že je to pro tělo mnohdy nezdravé: *„můj přístup k tomu stresu je ten, jakože spíš ho vnímám pozitivně, (...) ale vím, že to zdravý není to se stresovat. Není to zdravý, jakým způsobem já realizuju třeba ty projekty, že jsem schopná napsat obrovské množství prostě stránek bez toho, abych skoro spala, ale jenom proto, že jsem ve stresu.“*

Gabriele záleželo na tom, jak dlouho stres cítí. Pokud se jedná o krátkodobou záležitost, vnímala ho především pozitivně: *„asi ho častěji vnímám pozitivně, protože ho většinou necítím moc dlouhou dobu, aspoň ne ten psychický teda. A cítím ho ve chvíli, kdy jako opravdu mě nabudí k většímu výkonu a pomůže mi něco dokázat, než aby mě shazoval.“*

*Což vnímám jako něco důležitýho, a proto je pro mě pozitivní.*“ Následně však dodává, že si v něm rozhodně nelibovala *„Ale to neznamená, že bych ho měla ráda.“*

Co se týká negativního vlivu stresu, tak v něm nadaní často viděli právě zdravotní rizika. U Evy mělo výrazný vliv časové hledisko a stres vnímala negativně, byl-li dlouhodobý, a tedy beroucí velké množství energie: *„(měla jsem) ten stres prostě v takovém množství, a tak dlouhodobě, že už jsem prostě vnímala, že to má negativní vliv, byla jsem vyčerpaná, byla jsem prostě – neměla jsem ani moc kapacitu přemýšlet, prostě člověk, jak je vynervovanej dlouhodobě, takže už ho ty věci ani nenapadaj a prostě ta výkonnost šla dolů.“*

## **VO2: Jak se nadaní jedinci ve vynořující se dospělosti vyrovnávají se stresem?**

Realizované rozhovory ukázaly velkou paletu různých vyrovnávacích mechanismů napříč nadanými. Vedle toho však ukázaly společné tendence k přístupu ke stresorům, které jsou u všech respondentů podobné. To se ukázalo na osobní, sociální i meta-úrovni. Na osobní úrovni se jednalo především o vědomí vlastní kompetence.

Čerpání z minulých zkušeností, kdy úspěšně využila svých schopností, zdůraznila Gabriela na příkladu mluvení před lidmi: *„Tak mi hodně snižuje stres to, že vím, že umím vlastně mluvit dobře a že jakoby na to mám důkazy (...) jsem se dostala do takových situací možná i těžších, takže no a stejně to vyšlo, takže to prostě jako zvyšuje ten můj pocit, že to vyjde i teď.“*

Další společný prvek vyrovnávání se stresem na osobní úrovni bylo zaměřování se na řešení problému. To, že problém začnou řešit jim snižovalo stres. To ilustruje výrok Davida, který se hodně orientoval na dokončování práce: *„Takže se snažím nejdřív udělat tu práci a až pak odpočívat a díky tomu nemám ten stres z toho, že bych něco takhle oddaloval. K tomu se trošku přidává stres, že když to dodělám, tak mám pocit, že mám hotovo a že si můžu přidělat další práci, že mám té práce víc, než bych měl jinak, ale já myslím, že se snažím věcem věnovat hned.“*

Na sociální úrovni je z dat patrná hlavně oblast stresoru. Sociální oporu nadaní využívali převážně když se jednalo o vztahový či osobní problém. Alan k tomu zdůrazňoval, že mu jde především o racionální názor druhých: *„Pokud se jedná o vztahové problémy, tak to mi pomůže se s někým pobavit a získat jeho názor. Třeba pokud je kritický ke mně, tak mi to pomůže zamyslet se nad sebou, co bych třeba mohl dělat jinak. A pokud*

*jde o jiné věci, kdy ten stres třeba pramení jen z nároků sám na sebe, tak tehdy se z něj můžu dostat jen já sám.*“

Kromě zaměření na řešení problému, které bylo přítomné i na sociální úrovni, někteří nadaní využívali sociální opory i čistě jako emoční podporu. Otevřeně a napřímo o tom mluvili jen dva respondenti. Gabriela se k tomu vyjadřovala takto: *„Jakože já actually můžu přijít s tím problémem samotným a teď už to víc dělám a v tomhle tom je mi jako velká opora přítelkyně, že jo. Jsem se vlastně jakoby naučila tohle to s ní komunikovat. A říct třeba i jako – já mám problém a on asi nepůjde vyřešit a jenom jsem to chtěla říct. A to se jako vždycky setká s pochopením a taky mi to uleví od toho stresu, jako to, že to někdo ví, no.*“

Na meta-úrovni je pak zásadní převážně schopnost racionalizace a přerámování, která se vyskytovala v hojně míře u všech respondentů. Alan využíval přerámování skoro vždy: *„Jo, myslím si, že tohle (přerámování) je něco, co ve všech oblastech, o kterých jsme se bavili, že může způsobovat stres se snažím dělat.*“ Racionalizace i přerámování byla pro nadané tak zásadní, že je dělají *„prakticky pořád*“. Eva to dokonce přirovnala k jakési vlastní životní filozofii: *„Hodně, to je v podstatě jako životní filozofie, kterou mám od nějakých třeba třinácti, čtrnácti let, že vlastně při zpětném pohledu veškerý negativní věci mi přijdou, že byly nějakým způsobem přínosný.*“

Další způsoby vyrovnávání se stresem byly již dost individuální a spadaly do toho mechanismy jako rutinní činnosti, procházky, emoční vybití (například formou agrese), víra v Boha, sport, psaní povídek, různé nástroje jako jsou to-do listy, myšlenkové mapy, tabulky a další.

### **VO3: Jak nadaní jedinci ve vynořující se dospělosti vnímají, že jejich nadání ovlivňuje prožívání stresu?**

Zde jsou jedinci rozděleni do dvou přístupů ke své reakci na stres. Buď vnímají své reakce úplně běžně, stejně jako každý jiný, nebo vidí zásadní odlišnosti. Vnímání se zaměřovalo především na vliv analýzy, schopnosti se zapřít a zaměřit se na řešení. To, že nadaní vnímali svou reakci na stres jako zvýšenou aktivitu a zlepšené fungování ilustruje výrok Františky: *„Jako úplně myslím si, že výrazně jinak reaguju na stres, protože lidi, které znám tak zamrznou v tom stresu (...) Já bych právě řekla že to mám právě obráceně, že funguju jako líp a víc.*“. O samotné analýze pak Gabriela mluvila takhle: *„No*



*a analyzováním toho problému a že se připravím na různý scénáře, co by se mohlo stát. A připravuju se tím, že si řeknu, co je v mých silách a snažím se to reálně dělat“*

Další faktor, který byl často zmiňovaný jako odlišný od běžné populace, je perfekcionismus a obecně zvýšená citlivost na detaily a vnější podněty. Eva si byla těchto faktorů vědomá a k tomu přidala pocit, že její hodnota závisí na výsledcích: *„Určitě ta vyšší citlivost. Určitě to, že mám sklony k perfekcionismu. Určitě to, jak jsem zmiňovala, že pořád tam tak jako na pozadí mám ten pocit, že moje hodnota je odvislá od toho, jak dobře pracuju, jak správně se chovám a tak.“*

Na druhém pólu stáli David s Alanem, kteří u sebe neviděli velkou odlišnost od okolí v kontextu prožívání stresu. David vnímal vliv stresu jako stejný pro všechny lidi: *„Nemyslím si, že tam je nějaký rozdíl. Co vidím u těch svých studentů a svých blízkých, co měli maturitu, před x desítkami let, tak když ostatní z toho byli ve stresu, tak mám pocit, že to na všechny působí tak nějak stejně.“* Alan k tomu akcentoval fakt, že se lidi od sebe navzájem dost liší. Argumentoval, že jeho jinakosti od průměru nejsou výraznější než jinakosti jiných lidí: *„Hmm, podle mě lidi jsou tak rozdílní, že nevykazují zvýšenou jinakost oproti běžným rozdílům mezi lidmi. Nemám ten pocit. Určitě třeba jinakost v tom, jak člověk vnímá stres, asi výrazně nemám. Asi se liším od toho průměru, ale myslím, že každý se nějak liší od průměru, proto je průměr průměrem (smích).“*

Zajímavé je, že ačkoliv se postoj k vlastnímu nadání a jeho vlivu na zažívaný stres lišil, obě skupiny prezentovali tutéž analytickou část a schopnost se zapřít velmi podobně, nezávisle na tomto přesvědčení (viz. odpověď na VO2 a kapitola 3.6.3.1).

## 4. Diskuze

V této kapitole porovnám výsledky svého výzkumu s vybranými studiiemi a s teoretickou částí. Dále proberu limity své práce, a jaké mohou být implikace pro další výzkum.

Tato práce se zaměřila na konkrétních šest případů nadaných jedinců ve vynořující se dospělosti, a jak tyto osoby vnímají a zvládají stres. Mezi participanty byli tři muži a tři ženy. Na základě tematické analýzy došlo k rozdělení na tři úrovně: na osobní, sociální a meta-úroveň – a v rámci úrovní byla nalezena témata.

Na osobní úrovni bylo asi nejvýraznější téma vnitřní tlak na výkon. To, že nadaný jedinec chce sám sebe zlepšovat a chce, aby jeho výsledky byly uspokojivé až perfektní, bylo v datech velmi výrazné. Důležité je zjištění, že respondenti tento tlak reportovali jako mnohem silnější a důležitější než tlak vnější (ačkoliv ten byl také přítomný). Čím byli participanti starší, tím pro ně bylo důležitější, co si myslí sami o sobě a své práci a méně důležité vnější hodnocení ostatních (o vlivu věku viz níže). Nicméně k tomu, že nadaní mohou mít sklony k perfekcionismu, detailismu a zaměření na vlastní výkon došli už například Mofield et al. (2016) či Rice & Taber (2016). Například Mofield (2016) došla k závěru, že typ perfekcionismu nadaných, bude následně predikovat výběr copingu. Za využití The Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS) pak rozděluje perfekcionismus na adaptivní a maladaptivní.

Adaptivní perfekcionismus má vysoký podíl aspektů jako jsou vysoké osobní standardy či schopnost být organizovaný. Nízkou hodnotu pak mají složky jako strach z činnosti, strach z chyb a nároky rodičů. Maladaptivní perfekcionismus má podíl těchto složek obráceně. Podobné výsledky bych mohl reportovat z rozhovorů. Tedy, že zatímco nadaní, kteří dávali váhu na organizaci času a svých schopností spolu s vysokými nároky na sebe, mluvili o svém perfekcionismu spíše pozitivně nebo jako o něčem, co jim dává výhodu, že dokáží práci dotáhnout do dobrých výsledků. Podle Mofield (2016) pak jedinci s adaptivním perfekcionismem volí spíše aktivní přístup ke stresu a jsou aktivnější v řešení problému, což bylo v tomto výzkum také přítomné. Oproti tomu lidé s maladaptivním perfekcionismem volí spíše coping vyhubavý. Navzdory malému vzorku je toto zjištění patrné i v tomto výzkumu. Například Cyril vykazuje silné známky maladaptivního

perfekcionismu (sám o něm mluví, jako že to je: „*zhoubnej perfekcionismus*“) a dále vykazoval i známky vyhýbavého přístupu k některým stresorům.

Další důležité téma, které se v datech objevilo, je zvýšená emoční citlivost. Silnější prožívání emocí, často spojené s overthinkem, bylo patrné v datech na vícero místech. Gere et al. (2009) našel tuto zvýšenou citlivost na podněty už od dětství. Tyto podněty se často týkají vztahů s dospělými či ostatními vrstevníky. Pokud to dáme do spojitosti s metaanalýzou Abdulla Alabbasi (2021), která ukazuje na to, že nadaní by mohli mít vyšší emoční inteligenci, převážně pak v intrapersonální rovině, je logické, že nad svými prožitky častěji přemýšlejí a dokáží je vnímat. K tomu se může přidat overthink, který se začne zaměřovat na nejasné prožitky spojené se stresem a dávat jim neustálý prostor a myšlenky. Vlastně se začít točit v „začarovaném kruhu“. Dalším výsledkem této metaanalýzy byly nižší výsledky studentů ve stres managementu. To již není v souladu s mými daty, jelikož nadaní reportovali, že stres je naopak k výkonu motivuje a výkon zlepšuje. Proto ho vnímají spíše pozitivně. Pro tento rozpor navrhuju dvě vysvětlení. První je dáno výběrem participantů. Vzorek šesti relativně úspěšných nadaných může být natolik specifický a malý, že mohli moji respondenti být zrovna výjimky. Druhé vysvětlení, které bylo v datech několikrát naznačováno, je vliv věku a vývoje jedince. Všichni participant reportovali, že získávají s věkem větší a větší odstup a dokáží se nad stresory lépe povznést. Patrný byl rozdíl přímo i mezi mladšími a staršími respondenty. Bylo patrné, že starší měli tento odstup ještě výraznější. O vlivu věku, proč jsem mu ve své práci nevěnoval přílišnou pozornost a jak by se mohl dále zkoumat budu mluvit níže.

Oblast vnějšího tlaku na výkon byla také významnou složkou výsledků. Zasadil bych ji do kontextu výzkumu Gutherie (2020), která se zaměřovala na vliv tlaku na výkon u nadaných adolescentních dívek. To, že velká část dívek pak odvíjí svou hodnotu od svých výsledků a bere vnější tlaky jako něco negativního bylo patrné i v tomto výzkumu. Všechny respondentky o tomto tlaku v určité podobě mluvily a byl pro ně důležitým tématem. Jak již bylo zmíněno v kapitole 3.6.2.1, mužští respondenti o tomto stresu nemluvili.

Významnou část výzkumu věnuji meta-úrovni, tedy významu reflexe a ovlivňování svého chování na základě této racionální analýzy. To, že nadaní využívají více svou meta-kognici, zjistili například Oppong et al., (2019). Spojíme-li to se stresem, dává smysl, že budou nadaní a nadané více využívat na problém orientovaný coping. To koneckonců říkal

už Lazarus (2006), že analýza a logické úvahy vedou k PFC. Jak je zmíněno v kapitole 2.5, PFC je u nadaných studentů využíván ve větší míře (Callahan et al., 2004; Preuss & Dubow, 2004; Shaunessy & Suldo, 2010). Tato práce ukazuje na fakt, že se tato tendence nevyskytuje pouze v dětství a při dospívání, nýbrž přetrvává i do dospělosti. Participantů mluví otevřeně o důležitosti řešení problému. Jeden z respondentů to dokonce bral jako takovou přirozenost, že to nevnímá jako strategii snižování stresu. Kromě toho, že nadaní/é mluvili o PFC jako o něčem běžném, vědomě uvažovali i o EFC. Ten sice taky využívali ale jen tehdy, kdy už PFC nebyl nejlepším možným řešením, tedy v momentech, kdy už situaci nemohli vyloženě vyřešit (např. hodinu před nějakou prezentací). Toto je podle mě velmi zajímavý výsledek, protože tím vlastně využívají obě copingová zaměření pro jejich silné stránky.

### **Limity výzkumu a podněty pro budoucí výzkum**

Nyní se pojdme hlouběji podívat na limity výzkumu. Asi největším limitem, který je při zkoumání nadaných velmi běžný, je vzorek identifikovaných relativně úspěšných nadaných, kteří se dobrovolně zúčastnili výzkumu. Jelikož víme, že nadání nekončí po škole a je tedy celoživotní (Rinn & Bishop, 2015), je důležité zkoumat celou tuto populaci. Zaměřit se na úspěšné nadané může přinést návod, jak své talenty pěstovat, jak se vyrovnat s nároky, které jsou na nadaného kladené. Zaměřit se na jedince, kteří byli identifikováni jako nadaní, ale své talenty do života nepřenesli, nám naopak může pomoci blíže prozkoumat výzvy, se kterými se nadaní potýkají. Je důležité tyto nadané zkoumat v kontextu jejich prostředí. Nyní se vracím k typologii od Betts a Neihart (1988) a chci zdůraznit její přínosnost. Právě díky ní bychom teoreticky mohli nadané zařadit do prostředí a do skupiny, ve které se nachází. Díky tomu by se nám mohli lépe kategorizovat nejen výzvy, se kterými se nadaní potýkají, ale i jejich přednosti a význam, který by pro společnost mohla mít jejich práce. Proto je velkým limitem mé studie opět nereprezentativní vzorek nadaných dospělých. Dalším limitem je relativně malý vzorek, který pro kvalitativní výzkum může znamenat méně přesnou analýzu. Pro hlubší porozumění tématu by bylo vhodné buď v rozhovorech pokračovat nebo zjištění doplnit jiným, například dotazníkovým šetřením.

Zajímavým tématem, které se v datech vyskytovalo, byl vliv času. Někteří z nadaných mluvili o tom, jak se vyvíjeli, jak to měli dřív. Rozdíl v přístupech ke stresu byl i napříč participanty – například mladší participanti zmiňovali některé výzvy a strategie,

které starší zmiňovali, že je taky dříve dělali a teď už ne. Asi nejzásadnější částí toho vývoje v čase byla kategorie, kterou bych nazval stoicismem. Tedy nějakým vědomím, že mohu ovlivnit jen situace kolem sebe a v sobě, a že nezměním celý svět. Tematická analýza však není vhodnou metodou pro zkoumání procesů vyvíjejících se v čase, proto by bylo zajímavé sledovat přechod do dospělosti u nadaných longitudinálně. Jak je zmíněno v teoretické části, dětství a adolescence je u nadaných poměrně dobře prozkoumána, přechod do dospělosti již méně. Části dat v tomto výzkumu nasvědčují, že tento výzkum by mohl být velmi zajímavý.

Za celkový přínos práce bych viděl zaměření na jednotlivé úrovně. A to převážně na meta-úroveň a uvědomění si, jak moc tato rovina přemýšlení, analyzování a overthinku může měnit prožitky spojené se stresem. Zdůraznění toho, že ačkoliv se jednotliví nadaní a nadané mezi sebou velmi liší, mají společné tendence právě k analýze, racionalitě a zaměřování se na řešení. Tím, že na téma vynořující se dospělosti v kontextu nadaných skoro neexistuje literatura, věřím, že tato práce ukazuje na důležitost tohoto období pro přechod nadaných do „řádné“ dospělosti. Doufám, že je vidět, že jednotlivé charakteristiky nadání zůstávají po celý život, v určitých oblastech však existuje jistý vývoj a na ten je důležité se zaměřit, pokud budeme chtít problematiku využívání lidského potenciálu prozkoumat do hloubky.

## Závěr

Bakalářská práce zabývající se mechanismy zvládnání stresových situací u nadaných jedinců ve vynořující se dospělosti měla za cíl porozumět tomu, s jakými stresujícími situacemi se setkávají nadaní jedinci ve vynořující se dospělosti, jak se s těmito stresory vyrovnávají a jakou roli hraje jejich nadání na prožitek a zvládnání stresu. V teoretické části práce jsem se nejdříve zabýval základními pojetími inteligence a nadání a poté definováním stresu a copingu. Empirická část pak byla koncipována jako kvalitativní výzkum za využití hloubkových polostrukturovaných rozhovorů a tematické analýzy s šesti nadanými jedinci.

Na základě analýzy dat jsem dospěl k zjištění, že se stres dotýká respondentů na třech úrovních: na osobní, sociální a meta-úrovni. Napříč všemi úrovněmi participantů a participantky preferovali racionální analýzu stresové situace a raději se zaměřili na vyřešení stresoru co nejdříve. Dále na základě analýzy vyplynulo, že nadaní jedinci vnímali stres spíše jako pozitivní věc, která je dokázala motivovat a zvýšit jejich produktivitu. Pozitivnější přístup participantů reportovali právě v kontextu racionální analýzy, kdy stres vnímali jako přirozený mechanismus organismu, tedy jako něco, co je prospěšné. Racionální analýza však vedla k častému overthinku, tedy přílišnému přemýšlení nad stresem. Overthink je něco, co nadaným může stres naopak zvýšit. Jednotliví participantů vnímali různě to, jak jejich nadání ovlivňuje zvládnání stresu. Reportované strategie vyrovnání však byly podobné napříč participanty.

Hlavní limity výzkumu byl relativně malý vzorek, takže by bylo vhodné zjištění ověřit v rámci rozsáhlejšího výzkumu. Ideální by bylo longitudinální pozorování jedinců, aby mohl být analyzován i faktor věku a přibývajících zkušeností. Přínos výzkumu naopak vidím ve vytvoření tematických okruhů, na které se dá zaměřit při zkoumání zvládnání stresu u nadaných jedinců ve vynořující se dospělosti. Zkoumáním subjektivního prožitku nadaných na jednotlivých úrovních (osobní, sociální i met-úrovni) dokážeme lépe popsat stresovou reakci jedince. V České republice není běžné, že by se na nadané osoby v této věkové skupině zaměřovala pozornost a jejich talenty byly dále systematicky rozvíjeny. Věřím však, že tato bakalářská práce a zejména výsledky analýzy a otázky z ní plynoucí, mohou inspirovat mnohé výzkumníky i praktiky, aby se o tuto problematiku zajímali víc.

## Seznam použité literatury

- Abdulla Alabbasi, A. M., A. Ayoub, A. E., & Ziegler, A. (2021). Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis. *High Ability Studies*, 32(2), 189–217. <https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1770704>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68–73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Baum, A., O’Keeffe, M. K., & Davidson, L. M. (1990). Acute stressors and chronic response: The Case of Traumatic Stress<sup>1</sup>. *Journal of Applied Social Psychology*, 20(20), 1643–1654. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1990.tb01499.x>
- 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*, 64(4), 285–303. <https://doi.org/10.1177/0016986220932533>
- Bessou, A., Tyrrell, J., Bosson, J. L., Montani, C., Yziquel, M., & Franco, A. (2003). [Life satisfaction in 28 intellectually gifted persons aged 65 and over]. *Presse Medicale (Paris, France: 1983)*, 32(16), 734–739.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>

- Biggs, A., Brough, P., & Durmmond, S. (2017). Lazarus and Folkman's psychological stress and coping theory. In *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (1., s. 351–364).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Butcher, L. M., Meaburn, E., Knight, J., Sham, P. C., Schalkwyk, L. C., Craig, I. W., & Plomin, R. (2005). SNPs, microarrays and pooled DNA: Identification of four loci associated with mild mental impairment in a sample of 6000 children. *Human Molecular Genetics*, 14(10), 1315–1325. <https://doi.org/10.1093/hmg/ddi142>
- Callahan, C. M., Sowa, C. J., May, K. M., Tomchin, E. M., Plucker, J. A., Cunningham, C. M., & Taylor, W. (2004). The social and emotional development of gifted students. *National Research Center on the Gifted and Talented*.
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 453–484.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141913>
- Cooper, C. L., & Quick, J. C. (Ed.). (2017). *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice*. John Wiley & Sons, Ltd.  
<https://doi.org/10.1002/9781118993811>
- Corten, F. (2021). *Exceptional talent: A guide for the gifted, the inventors and other birds of a rare feather* (First edition). Frans Corten.
- Deary, I. J., Spinath, F. M., & Bates, T. C. (2006). Genetics of intelligence. *European Journal of Human Genetics*, 14(6), 690–700.  
<https://doi.org/10.1038/sj.ejhg.5201588>



- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success* (Ballantine Books trade pbk. ed). New York City: Ballantine Books.
- Ericsson, K. A., Nandagopal, K., & Roring, R. W. (2009). Toward a science of exceptional achievement: Attaining superior performance through deliberate practice. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1172(1), 199–217.  
<https://doi.org/10.1196/annals.1393.001>
- Erikson, E. H., & Simek, J. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devet věku cloveka*. Praha: Portál.
- Eschleman, K. J., Bowling, N. A., & Alarcon, G. M. (2010). A meta-analytic examination of hardiness. *International Journal of Stress Management*, 17(4), 277–307.  
<https://doi.org/10.1037/a0020476>
- Ferriman, K., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Work preferences, life values, and personal views of top math/science graduate students and the profoundly gifted: Developmental changes and gender differences during emerging adulthood and parenthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(3), 517–532.  
<https://doi.org/10.1037/a0016030>
- Fiedler, D. E., & Nauta, N. (2020). *Bore-out: A Challenge for Unchallenged Gifted (young) Adults*. <https://www.sengifted.org/post/bore-out-a-challenge-for-unchallenged-gifted-young-adults>
- Funk, S. C. (1992). Hardiness: A review of theory and research. *Health Psychology*, 11(5), 335–345. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.11.5.335>
- Gagné, F. (2000). *A differentiated model of giftedness and talent (DMGT)*. *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*.

- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 93–118. <https://doi.org/10.1177/0016986206296660>
- Gallagher, S. (2022). Openness to experience and overexcitabilities in a sample of highly gifted middle school students. *Gifted Education International*, 38(2), 194–228. <https://doi.org/10.1177/02614294211053283>
- Galton, F. (1892). *Hereditary Genius* (2.). MacMillan and Co. and New York.
- Gardner, H. (2018). *Dimenze myslení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- Geake, J. G. (2008). High abilities at fluid analogizing: A cognitive neuroscience construct of giftedness. *Roeper Review*, 30(3), 187–195. <https://doi.org/10.1080/02783190802201796>
- Gere, D. R., Capps, S. C., Mitchell, D. W., & Grubbs, E. (2009). Sensory sensitivities of gifted children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 288–295. <https://doi.org/10.5014/ajot.63.3.288>
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., & Guerin, D. W. (2009). Issues in early prediction and identification of intellectual giftedness. *The development of giftedness and talent across the life span, 2009*, (pp. 43-56).
- Grobman, J. (2006). Underachievement in exceptionally gifted adolescents and young adults: A Psychiatrist's View. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(4), 199–210. <https://doi.org/10.4219/jsge-2006-408>
- Guthrie, K. H. (2020). The weight of expectations: A thematic narrative of gifted adolescent girls' reflections of being gifted. *Roeper Review*, 42(1), 25–37. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1690080>

- Harkness, K. L., & Hayden, E. P. (Ed.). (2020). *The Oxford Handbook of Stress and Mental Health* (1. vyd.). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190681777.001.0001>
- Havigerová, J. M. (2011). *Pet pohledu na nadání*. Praha: Grada.
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258–265.  
<https://doi.org/10.1177/070674371105600504>
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands: *Social-emotional characteristics and acceleration*. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585–605. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x>
- Jackson, P. S., & Peterson, J. (2003). Depressive disorder in highly gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(3), 175–186.  
<https://doi.org/10.4219/jsge-2003-429>
- Kalbfleisch, M. L., & Gillmarten, C. (2013). Left brain vs. right brain: Findings on visual spatial capacities and the functional neurology of giftedness. *Roeper Review*, 35(4), 265–275. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.829549>
- Kaufman, A. S., & Harrison, P. L. (1986). Intelligence tests and gifted assessment: What are the positives? *Roeper Review*, 8(3), 154–159.  
<https://doi.org/10.1080/02783198609552961>
- Kaufman, S. B. (Ed.). (2013). *The complexity of greatness: Beyond talent or practice*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Pub. Co.
- Laznibatová, J. (2001). *Nadané dieta: Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Iris.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2015). The actiotope model of giftedness: Its relationship with motivation, and the prediction of academic achievement among Turkish students. *The Educational and Developmental Psychologist*, 32(1), 41–55.  
<https://doi.org/10.1017/edp.2015.6>
- Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., & Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 718–729. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.4.718>
- Luciano, M., Wright, M. J., & Martin, N. G. (2004). Exploring the etiology of the association between birthweight and IQ in an adolescent twin sample. *Twin Research*, 7(1), 62–71. <https://doi.org/10.1375/13690520460741453>
- Matthews, D., & Foster, J. (2014). Intelligence, IQ, tests, and assessments: What do parents need to know? What should they tell their kids., *National Association for Gifted children*.
- Menary, K., Collins, P. F., Porter, J. N., Muetzel, R., Olson, E. A., Kumar, V., Steinbach, M., Lim, K. O., & Luciana, M. (2013). Associations between cortical thickness and general intelligence in children, adolescents and young adults. *Intelligence*, 41(5), 597–606. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.07.010>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy stanoví podle § 19, § 23 odst. 3 a § 26 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 49/2009 Sb. a zákona č. 82/2015 Sb., (2016).

- Mofield, E., Parker Peters, M., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, coping, and underachievement in gifted adolescents: Avoidance vs. approach orientations. *Education Sciences, 6*(4), 21. <https://doi.org/10.3390/educsci6030021>
- Mrazik, M., & Dombrowski, S. C. (2010). The neurobiological foundations of giftedness. *Roeper Review, 32*(4), 224–234. <https://doi.org/10.1080/02783193.2010.508154>
- Mudrák, J. (2015). *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada.
- Mudrak, J., & Zabrodska, K. (2015). Childhood giftedness, adolescent agency: A systemic multiple-case study. *Gifted Child Quarterly, 59*(1), 55–70. <https://doi.org/10.1177/0016986214559602>
- Myers, T., Carey, E., & Szűcs, D. (2017). Cognitive and neural correlates of mathematical giftedness in adults and children: A Review. *Frontiers in Psychology, 8*, 1646. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01646>
- National Association for Gifted Children, (17.4.2023). *What is Giftedness* <https://nagc.org/page/what-is-giftedness>
- Nelson, M. A., & Smith, S. W. (2001). External factors affecting gifted girls' academic and career achievements. *Intervention in School and Clinic, 37*(1), 19–22. <https://doi.org/10.1177/105345120103700104>
- O'Boyle, M. W. (2008). Mathematically gifted children: developmental brain characteristics and their prognosis for well-being. *Roeper Review, 30*(3), 181–186. <https://doi.org/10.1080/02783190802199594>
- O'Boyle, M. W., Cunnington, R., Silk, T. J., Vaughan, D., Jackson, G., Syngeniotis, A., & Egan, G. F. (2005). Mathematically gifted male adolescents activate a unique brain network during mental rotation. *Cognitive Brain Research, 25*(2), 583–587. <https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2005.08.004>

- Ohtani, T., Nestor, P. G., Bouix, S., Saito, Y., Hosokawa, T., & Kubicki, M. (2014). Medial frontal white and gray matter contributions to general intelligence. *PLoS ONE*, 9(12), e112691. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0112691>
- Oppong, E., Shore, B. M., & Muis, K. R. (2019). Clarifying the connections among giftedness, metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Implications for theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, 63(2), 102–119. <https://doi.org/10.1177/0016986218814008>
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti* (2. vydání). Praha: Grada.
- Pavlas, Tomáš., Mokrý, L., Andrys, O., Suchomel, P., Zatloukal, T., Tomek, K., Pražáková, D., & Folwarczný, R. (2022). *Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách: Tematická zpráva*. Česká školní inspekce.
- Pelcák, S., Hoferková, S., & Bělík, V. (2015). Sense of coherence and adherence to healthy lifestyle amongst adolescents. *Lifelong Learning*, 5(2), 98–108. <https://doi.org/10.11118/lifele2015050298>
- Pelcák, S., & Kasal, J. (2014). *Distres u pomáhajících profesí*.
- Persson, R. S. (2009). Intellectually gifted individuals' career choices and work satisfaction: A descriptive study. *Gifted and Talented International*, 24(1), 11–23. <https://doi.org/10.1080/15332276.2009.11674857>
- Pezzuti, L., Michelotti, C., Dawe, J., & Lang, M. (2022). Intellectual giftedness in elderly people assessed by Wechsler Adult Intelligence Scale – Fourth Edition: What specific features? *Educational Gerontology*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/03601277.2022.2109890>

- Pfeiffer, S. I. (2018). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. Springer Science+Business Media.
- Pfeiffer, S. I., Shaunessy-Dedrick, E., & Foley-Nicpon, M. (Ed.). (2018). *APA handbook of giftedness and talent* (First Edition). American Psychological Association.
- Pietschnig, J., Penke, L., Wicherts, J. M., Zeiler, M., & Voracek, M. (2015). Meta-analysis of associations between human brain volume and intelligence differences: How strong are they and what do they mean? *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 57, 411–432. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2015.09.017>
- Plomin, R., Turic, D. M., Hill, L., Turic, D. E., Stephens, M., Williams, J., Owen, M. J., & O'Donovan, M. C. (2004). A functional polymorphism in the succinate-semialdehyde dehydrogenase (aldehyde dehydrogenase 5 family, member A1) gene is associated with cognitive ability. *Molecular Psychiatry*, 9(6), 582–586. <https://doi.org/10.1038/sj.mp.4001441>
- Preuss, L. J., & Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105–111. <https://doi.org/10.1080/02783190409554250>
- Renzulli, J. S. (2011). What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81–88. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Rice, K. G., & Taber, Z. B. (2018). Perfectionism. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (s. 227–254). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_14)
- Rinn, A. N., & Bishop, J. (2015). Gifted adults: A systematic review and analysis of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 213–235. <https://doi.org/10.1177/0016986215600795>

- Ruisel, I. (2000). *Základy psychologie inteligence* (Vyd. 1). Praha: Portál.
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy* (1. vyd). Brno: Masarykova univerzita.
- Selye, H. (1975). Implications of stress concept. *New York State Journal of Medicine*, 75(12), 2139–2145.
- Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school international baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 127–137.  
<https://doi.org/10.1177/0016986209355977>
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19(1), 48–58. <https://doi.org/10.1080/00461528409529281>
- Siaud-Facchin, J., & Labric, R. (2017). *Přilís inteligentní na to být šťastný: Výjimečná inteligence—Dar ci prokletí?*, Praha: Ekopress.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216–269. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
- Statistický úřad ČR, (2020), <https://www.czso.cz/csu/czso/prumerny-vek-zen-pri-narozeni-1-ditete-v-letech-1950-2019-8.8.2022>
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39–53.  
<https://doi.org/10.1177/0016986210383155>



- Steiner, H. H., & Carr, M. (2003). Cognitive development in gifted children: Toward a more precise understanding of emerging differences in intelligence. *Educational Psychology Review*, 15(3), 215–246. <https://doi.org/10.1023/A:1024636317011>
- Sternberg, R. (2016). *Cognitive psychology* (7th edition). Cengage Learning.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Ed.). (2005). *Conceptions of Giftedness* (2. vyd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 176–188. <https://doi.org/10.1177/0016986212456079>
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tsai, K.-F., & Fu, G. (2016). Underachievement in gifted students: A case study of three college physics students in Taiwan. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 688–695. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040405>
- Vaivre-Douret, L. (2004a). Les caractéristiques développementales d'un échantillon d'enfants tout venant « à hautes potentialités » (surdoués): Suivi prophylactique. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(3), 129–141. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2004.01.006>
- Vaivre-Douret, L. (2004b). Point de vue développemental sur l'enfant à « hautes potentialités » (surdoué). *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 17(5), 254–261. <https://doi.org/10.1016/j.jpp.2004.04.019>

- Ven, R. van de. (2022). *Giftedness in practice: Strengthening personal leadership in gifted adults* (S. Carrington & A. K. Burrige, Přel.; First translated edition). BigBusinessPublishers.
- Vondráková, E., & Palková, M. (2007). STaN and gifted children education: Experience, policy, plans, cooperation. In *Proceedings of the NYEX Conference on Science Education of Gifted Students, 2007*, 109-113
- Vreys, C., Venderickx, K., & Kieboom, T. (2016). The strengths, needs and vulnerabilities of gifted employees. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 2016(4), 51–62.
- Ústav zdravotnických informací a statistiky (2022), *Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize MKN-10* (Vyd. 10.). Praha:
- Webb, J. T. (Ed.). (2016). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders* (Second editon). Great Potential Press, Inc.
- Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F., & Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. *Learning and Individual Differences*, 73, 16–29.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.003>
- Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2011). Giftedness and subjective well-being: A study with adults. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 182–186.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.001>
- Ziv, A. (1990). Humor and giftedness. *Gifted International*, 1990(6 (2)), 42–51.  
<https://doi.org/10.1080/15332276.1990.11672733>

## Přílohy

### Příloha č. 1: Informovaný souhlas

#### INFORMOVANÝ SOUHLAS pro účast ve výzkumu

Vážený kolego/vážená kolegyně,  
jste tímto zván/zvaná k účasti na výzkumu k bakalářské práci: Mechanismy zvládnání stresových situací u nadaných v rané dospělosti“. Vaše účast je dobrovolná a můžete ji kdykoliv bez udání důvodu přerušit. Následují informace o výzkumném projektu. Přečtěte si pečlivě tyto informace na jejichž základě se rozhodnete, zda se budete účastnit.

#### Cíl práce a výzkumu:

Cílem je zmapovat specifika prožívání a zvládnání stresu u nadaných. Porozumět tak blíže možným faktorům ohrožující přechod do dospělosti a popsat naopak silné a funkční strategie vyrovnávání se se stresem. Hlavními předměty zkoumání jsou: prožívání stresu, mechanismy zvládnání stresu, copingové mechanismy, stresory.

#### Co obnáší Vaše účast:

Celkem s vámi proběhne jeden rozhovor o délce cca 60-90 min. Délka rozhovoru bude záviset na Vašich časových možnostech. V rámci rozhovoru se budeme zaměřovat na již výše zmíněná témata, jako je Vaše osobní zkušenost se stresem, jak se s ním nejčastěji vypořádáváte, co pro Vás stres znamená, jaké stresory ve svém okolí nejčastěji vidíte.

Aby byla zajištěna co nejlepší možná analýza, bylo by ideální nahrát rozhovor na diktafon. Tato nahrávka bude sloužit pouze k přepisu rozhovoru do textové podoby a následně vymazána. V přepisu budou všechna data anonymizována – tj. budou odstraněny ty informace, které by mohly identifikovat Vás či Vaše okolí. Nahrávání rozhovoru můžete odmítnout na celý rozhovor či jeho nahrávky. V takovém případě si však osoba realizující rozhovor bude dělat písemné poznámky. V průběhu výzkumu se můžete kdykoliv ptát na jakékoliv otázky.

#### Jak budou Vámi poskytnuté informace chráněny:

Vše, co během rozhovoru zazní bude přísně důvěrné. Pro ochranu Vašich odpovědí budou provedena následující opatření:

- Nebudeme zaznamenávat žádné informace, které by mohly vést k identifikaci Vás či Vašeho okolí, jako je Vaše jméno, datum narození, adresa... Vaše jméno bude pro účely analýzy změněno na pseudonym.
- Informace, které se budou zaznamenávat jsou: pohlaví, věk, disciplína, které se věnujete, a stručný popis situace, ve které žijete (ne/svobodný, s kým bydlíte, nevyšší dosažené vzdělání)
- Pro rozhovor budete vyzváni, abyste neidentifikovali jména lidí ve Vašem okolí. V případě uvedení takovéto informace, bude během přepisu vymazána.
- Nahrávka bude hned po ukončení přepisu trvale vymazána. Analýza se tak bude provádět na již anonymizovaných přepisech.

#### Souhlas s účastí ve výzkumu:

Prohlašuji, že jsem přečetl/a výše uvedené informace o výzkumu. Na základě poskytnutých informací dobrovolně souhlasím se svou účastí v tomto výzkumu:

Podpis účastníka/ účastnice: \_\_\_\_\_ Podpis realizátora výzkumu: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_