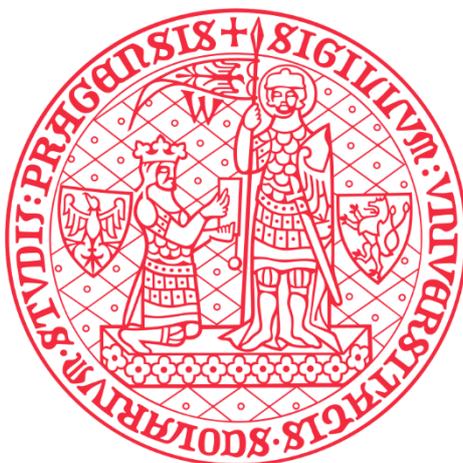


UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Bakalárska práca



Sarah Ivaničová

**Vplyv nadania na vývin identity**

**Impact of giftedness on identity development**

Mgr. Kamila Urban, PhD.

2024

## **Pod'akovanie**

Moje pod'akovanie patrí Mgr. Kamile Urban, PhD. za odborné, povzbudivé a trpezlivé vedenie. Ďakujem tiež všetkým respondentom za úprimné a otvorené rozhovory, bez ktorých by táto práca nemohla vzniknúť.

## **Prehlásenie**

*Prehlasujem, že som bakalársku prácu vypracovala samostatne, že som riadne citovala všetky použité pramene a literatúru a že práca nebola využitá v rámci iného vysokoškolského štúdia či k získaniu iného alebo rovnakého titulu.*

[Podpis]

Sarah Ivaničová

V Prahe, dňa 30.6.2024



## **Abstrakt**

Bakalárska práca sa zaoberá vplyvom nadania na vývin identity. Pomocou kvalitatívneho výskumného designu popisuje konštrukt nadania ako dynamického prežívaného fenoménu a skúma integráciu tohto konštrukt v rámci procesu vývinu identity jednotlivca. Cieľom práce je porozumieť významu skúmaného javu. Teoretická časť práce popisuje nadanie ako multidimenzionálny konštrukt, predstavuje nadanie v širších súvislostiach najaktuálnejších výskumov a pristupuje k vývinu identity ako k dynamickému procesu, ktorý je možné rekonštruovať v subjektívnom naratíve. Empirická časť práce predstavuje interpretačnú fenomenologickú analýzu ako prostriedok k dosiahnutiu hlbšieho poznania v skúmanej oblasti.

Výsledky plynúce z výskumu naznačujú, že jednotlivci, ktorí vyštudovali školu pre mimoriadne nadané deti vysvetľujú pojem „nadanie“ z hľadiska kognitívnych charakteristík, spájajú tento konštrukt so záujmom o svet. Tento konštrukt integrovali v rámci vývinu svojej identity na základe spätnej väzby, ktorú dostávali od svojho okolia a v spojení so vzdelávaciu inštitúciou, ktorú navštevovali. Zároveň tomuto konštruktu neprikladajú v naratíve svojho života veľký význam. Spôsob konštrukcie naratívu z formálneho hľadiska obsahoval prvky humoru, sebareflexívny náhľad a používané slová by sme mohli zaradiť do vyššej lexikálnej vrstvy.

Záverom je možné konštatovať, že výskum otvára ďalšie možnosti skúmania z hľadiska vývinovej a pedagogickej psychológie.

**Kľúčové slová:** nadanie; vývin; identita

## **Abstract**

The bachelor thesis deals with the impact of giftedness on identity development. Using a qualitative research design, it describes the construct of giftedness as a dynamically experienced phenomenon and explores the integration of this construct within the process of individual identity development. The aim of the thesis is to understand the significance of the phenomenon under investigation. The theoretical part of the thesis describes giftedness as a multidimensional construct, presents giftedness in the broader context of the most recent research, and approaches identity development as a dynamic process that can be reconstructed in a subjective narrative. The empirical part of the thesis presents an interpretive phenomenological analysis as a means to achieve deeper insights in the field.

The results arising from the research suggest that individuals who have graduated from a school for exceptionally gifted children explain the concept of 'giftedness' in terms of cognitive characteristics also linking this construct to an interest in the world. They integrated this construct within the development of their identity based on the feedback they received from their environment and in conjunction with the educational institution they attended. At the same time, they do not attach much importance to this construct in the narrative of their lives. The way the narrative was constructed from a formal point of view contained elements of humour, self-reflexive insight and the words used in the narratives could be classified in a higher lexical stratum.

In conclusion, the research opens up further avenues of investigation in terms of developmental and educational psychology.

**Key words:** giftedness; identity; development

## Obsah

Úvod.....	9
I. Teoretická časť .....	10
1. Nadanie ako multidimenzionálny konštrukt .....	10
1.1. Historická kontextualizácia .....	10
1.2. Meranie intelektového nadania .....	12
1.2.1. Flynnov fenomén.....	12
1.2.2. Testy merajúce intelektové nadanie .....	13
1.3. Modely nadania .....	14
1.3.1. Diferencovaný model nadania a talentu .....	14
1.3.2. Trojkomponentný model nadania.....	16
1.3.3. Univerzálny model nadania.....	17
1.3.4. Akciotopický model nadania.....	18
1.4. Súčasná perspektíva .....	20
2. Nadanie v súvislostiach .....	21
2.1. Kognitívne funkcie a nadanie.....	21
2.2. Socioemocionálna zložka nadania.....	22
2.3. Behaviorálne charakteristiky a nadanie.....	23
2.4. Nadaní žiaci vo vzdelávacom systéme .....	25
3. Vývin identity.....	26
3.1. Klasická teória vývinu identity .....	26
3.2. Špecifiká vývinu identity nadaných .....	28
3.3. Identita ako naratív .....	29
II. Empirická časť .....	31
4. Cieľ výskumu .....	31
4.1. Výskumné otázky .....	31
5. Metóda.....	32

5.1.	Výskumný súbor .....	32
5.2.	Zber dát .....	33
5.3.	Postup .....	33
5.4.	Analýza.....	34
5.5.	Etika výskumu.....	34
6.	Výsledky.....	35
6.1.	Prehľad tém v tabuľkách .....	35
6.2.	Vzťahy medzi témami v kontexte výskumných otázok .....	46
6.3.	Detailný popis a interpretácia.....	47
7.	Diskusia.....	56
8.	Záver.....	60
	Referencie.....	61
	Zoznam príloh .....	65
	Prílohy .....	66
	Príloha č.1. – okruhy otázok použitých v rozhovoroch.....	66
	Príloha č.2. – informovaný súhlas .....	68

## Úvod

Cieľom tejto bakalárskej práce je porozumieť vplyvu nadania na vývin identity cez prežívanú skúsenosť popísanú v rozhovoroch. Pokúsime sa teoretické poznatky o nadaní doplniť či konfrontovať so životnými príbehmi jednotlivcov, ktorí navštevovali školu pre mimoriadne nadané deti. Tento celostný pohľad na ich vlastnú žitú skúsenosť umožní rekonštrukciu významu nadania v ich vlastnom prežívaní a vývine identity.

Nadaní jedinci sú pre spoločnosť dôležitými činiteľmi či hýbateľmi zmien v rôznych oblastiach. Ich schopnosti a činnosť môžu mať relevantný vplyv na rýchlo sa meniacu spoločnosť čeliacu mnohým výzvam – či už sa jedná o klimatickú krízu, geopolitickú situáciu alebo technologický pokrok – preto je dôležité túto tému naďalej skúmať a neustále aktualizovať už existujúce poznatky z oblasti ľudského nadania.

V prvej kapitole teoretickej časti práce sa zameriame na nadanie ako multidimenzionálny konštrukt. Krátko popíšeme historické východiská výskumov a problematiku merania intelektového nadania, spomenieme tiež Flynnov efekt. Následne popíšeme modely nadania, ktoré zdôrazňujú interakčnú povahu tohto konštruktú a na záver predstavíme súčasnú perspektívu nadania ako procesuálneho dynamického deja. V druhej kapitole popíšeme pomocou súčasných výskumov nadanie v súvislostiach – v kontexte kognitívnych špecifik, socioemocionálnej zložky nadania, behaviorálnych aspektov a vzdelávacieho systému. V tretej kapitole otvoríme tému vývinu identity najskôr klasickými teóriami, následne popíšeme výskum venujúci sa špecifikám vývinu identity nadaných a kapitolu uzavrieme tézou o identite ako naratívnom interaktívnom fenoméne.

Empirická časť práce spočíva v kvalitatívnom výskume nadania ako prežívaného deja. Otázky vedúce výskum reagujú na témy načrtnuté v teoretickej časti práce a prehľbujú poznanie v oblasti vývinu identity špecifickej skupiny nadaných jednotlivcov. Pomocou pološtrukturovaných rozhovorov hľadáme súvislosti, vzorce, vzťahy a význam skúmaného konštruktú.

## I. Teoretická časť

### 1. Nadanie ako multidimenzionálny konštrukt

V tejto kapitole predstavíme nadanie ako multidimenzionálny konštrukt. V prvej podkapitole uvedieme tému v krátkom historickom prehľade, následne v druhej podkapitole popíšeme Flynnov efekt a meranie intelektového nadania. V tretej podkapitole sa budeme venovať modelom nadania a na záver v štvrtej podkapitole popíšeme súčasnú perspektívu na nadanie.

#### 1.1. Historická kontextualizácia

Identifikácia nadaných jedincov a presná definícia či meranie nadania je oblasť, ktorá aj po viac ako storočí od vzniku prvej Stanford-Bientovej škály na meranie inteligencie zostáva nejednoznačná (Becker, 2003). Je to spôsobené najmä tým, že tento abstraktný konštrukt pozostávajúci z viacerých dimenzií rôzni autori vymedzujú rôzne a prešiel historickým vývinom (Almeida et al., 2016).

Koncept nadania nie je možné vymedziť exaktne, je to abstraktný konštrukt pozostávajúci z mnohých dimenzií. Tento koncept prešiel historicky viacerými revíziami – od výskumu dedičnosti intelektu Francisa Galtona k inteligencii ako merateľnej veličine Stanford-Bientovým testom vrátane problematiky edukácie nadaných, ktorej sa venoval Lewis Terman až cez odklon od vnímania nadania ako úzko vymedzeného konceptu najmä vďaka práci Lety Hollingworth, ktorá sa v polovici 20. storočia zamerala na sociálne a emocionálne aspekty osobnosti u nadaných detí (Brody, 2000).

S rozlíšením viacerých faktorov inteligencie podľa Louisa Thurstoneho (Thurstone, 1946) a rozdelením fluidnej a kryštalickej inteligencie podľa Raymonda Cattella (Cattell, 1963), bolo potrebné koncept nadania rozšíriť o holistickú perspektívu poňatia tohto fenoménu.

Synergicky sa v 20. storočí objavovali pokusy o teoretické modely nadania pre zachytenie tohto fenoménu v širšej perspektíve – môžeme spomenúť napríklad model „*Three-ring conception of Giftedness*“ Josepha Renzulliho (1978) či novší „*Differentiated Model of Giftedness and Talent*“ (DMGT) Francoysa Gagné (2000). Longitudinálne štúdie Juliana C. Stanleyho (1995) v druhej polovici 20. storočia zamerané na matematicky nadané deti pomohli lepšie porozumieť vývinu určitých aspektov osobnosti nadaných.

Nadanie v 21. storočí chápeme ako multidimenzionálny fenomén, ktorý implikuje nie len nadpriemerné hodnoty IQ namerané testom ale aj špecifické charakteristiky v oblasti neurobiológie (Kalbfleisch, & Gillmarten, 2013; Mrazik, & Dombrowski, 2010) pričom nezanedbáva dôležitú rolu pedagogiky a edukácie nadaných a nevynecháva socioemocionálne aspekty osobnosti nadaných jedincov.

Za zmienku v tomto kontexte tiež stojí Robert Sternberg, ktorý sformuloval tzv „triarchický model“ inteligencie – jeho teória vychádza z predpokladu, že existujú tri druhy inteligencie. Analytická inteligencia, prejavujúca sa logickým myslením a merateľná vynikajúcimi výsledkami v inteligenčných testoch, tvorivá inteligencia definovaná ako intelektuálny a motivačný proces vedúci k novým riešeniam, myšlienkam či umeleckým formám (použitie divergentného myslenia, ktoré sa vyznačuje flexibilitou, širokým spektrom možných riešení). Posledným druhom je podľa Sternbergovej teórie je praktická inteligencia vyznačujúca sa schopnosťou adaptácie jednotlivca na neznáme a nové situácie či prispôsobenie sa životným okolnostiam (Sternberg, 1984).

Na oblasť socioemocionálneho prežívania nadaných detí a faktory ako motivácia či kreativita v oblasti nadania na prelome storočí ďalej upozornila Ellen Winner (2000), dôležitosťou role mindsetu a učenia sa pri úspešnom rozvoji nadaného potenciálu zas prispela Carol Dweck (2009). Holistická perspektíva nadania zahŕňa nie len konštrukt nadpriemernej inteligencie, ale aj motiváciu či kreativitu. Zároveň sa objavila formulácia konceptu mnohopočetnej inteligencie Howarda Gardnera (Davis et al., 2011).

Zároveň sa často v literatúre spája so slovom nadanie aj pojem talent, ktorý však nie je synonymom nadania. Talent vo všeobecnosti označuje špecifickú, často vrodenu schopnosť alebo nadanie v určitej oblasti, napríklad v umení, športe alebo v akademickej sfére. Ide o zručnosť a zdatnosť v určitej oblasti, ktorú je možné rozvíjať prostredníctvom praxe a tréningu. Na druhej strane nadanie je širší pojem, ktorý zvyčajne zahŕňa vysokú úroveň inteligencie alebo všeobecných schopností (Morelock, 1996). Nadaní jedinci majú kognitívne schopnosti, ktoré výrazne prevyšujú normu v porovnaní s ich rovesníkmi, čo sa môže následne prejaviť v rôznych oblastiach alebo byť špecifické pre daný predmet. Zatiaľ čo talent sa často týka špecifického súboru zručností, nadanie sa vzťahuje na výnimočnú intelektuálnu alebo tvorivú silu (Al Shabatat, 2013). Termíny nadanie, talent a kreativita však majú k sebe blízko.

Český psycholog Jiří Mudrák v publikácii *Nadané deti a jejich rozvoj* predstavuje nadanie ako jav, ktorý je vytváraný alebo narušovaný vo vzťahu a interakcii dieťaťa s jeho okolím. Podľa neho v rozvoji nadania hrá rolu individuálny potenciál ako aj vnímanie tohto potenciálu okolím (Mudrák, 2015).

Dnes tento pojem zahŕňa viac než akademický intelekt – je to konštrukt zastrešujúci schopnosť jednotlivca dosahovať pozoruhodne vysoké výkony v rôznych oblastiach.

## **1.2. Meranie intelektového nadania**

Z vyššie spomenutého historického vývinu konštraktu nadania vyplýva, že nadanie nespočíva výlučne v kognitívnych intelektuálnych výkonoch, ktoré sú merateľné pomocou IQ testov. Je teda prínosné klásť si otázku, či sú IQ-testy dostatočným nástrojom na identifikáciu nadaných jedincov v populácii.

### **1.2.1. Flynnov fenomén**

Problematiku psychometrického uchopenia intelektového nadania vhodne ilustruje tzv. Flynnov efekt. Politológ James Flynn v roku 1982 upozornil na pozorovanie, že v priebehu minulého storočia došlo na celom svete k trvalému a signifikantnému nárastu výsledkov v IQ testoch (Flynn, 2013).

Medzi hlavné faktory, ktoré prispievajú k Flynnovmu efektu, patrí zlepšenie životných podmienok (optimálnejšia výživa, zdravotná starostlivosť a celková životná úroveň sú spojené s kognitívnym rozvojom a vyšším IQ). S tým ďalej súvisí zvýšený dôraz na formálne vzdelávanie, čo zohráva úlohu pri zvyšovaní kognitívnych schopností. Ďalším faktorom je technologický pokrok umožňujúci prístup k informáciám a stimulujúce prostredie, ktoré môže podnecovať kognitívny rozvoj. Zároveň sú možným vysvetlením progresívne zmeny v zručnostiach pri písaní tejto formy testov.

Tieto faktory boli navrhnuté ako parciálne vysvetlenie neustáleho zvyšovania IQ skóru pozorovaného v rôznych populáciách v priebehu minulého storočia. (Flynn, 2013).

Autori metaanalýzy zameranej na Flynnov efekt (ktorá zahŕňala 285 štúdií od roku 1951) sa pokúšali presnejšie kvantifikovať nárast IQ skóru v čase. Táto metaanalýza potvrdila priemerný nárast IQ o 2,31 bodu za každé desaťročie. Z výsledkov vyplýva, že veľkosť účinku moderných IQ testov od roku 1972 sa zhoduje s predchádzajúcimi odhadmi, ktoré boli približne 3 body za desaťročie. Skúmala tiež vplyv rôznych faktorov, ako je typ testu, veľkosť vzorku a charakteristiky štúdií na Flynnov efekt. Premenné ako typ vzorky a poradie testov boli významné, ale vek a úroveň schopností podľa štúdie nemali významný vplyv. Zistenia potvrdzujú konzistentný nárast skóre IQ v rôznych podmienkach a zamietajú hypotézu, že Flynnov efekt sa znižuje (Trahan et al., 2014). Znamená to, že IQ populácie sa neustále zvyšuje a jednoznačné vysvetlenie tohto fenoménu zatiaľ nemáme.

### 1.2.2. Testy merajúce intelektové nadanie

Testy merajúce všeobecnú inteligenciu (g-faktor) v súčasnosti zostávajú univerzálne využívaným nástrojom na identifikáciu nadaných. Tieto testy vychádzajú z koncepcie inteligencie ako abstraktného uvažovania.

Intelektuálne nadanie sa najčastejšie identifikuje na základe štandardizovaných nástrojov prípadne batérii merajúcich inteligenciu, napríklad Wechslerov test Inteligenčnej škály (WPPSI/WISC/WAIS), ktoré umožňujú odhadnúť IQ. Test obsahuje úlohy, ktoré súvisia s plánovaním, s rýchlosťou učenia, uvažovaním, riešením problémov, porozumením a schopnosťou riešiť problémy. Pojem „vysoká inteligencia“ sa obvykle prisudzuje jednotlivcom, ktorí v teste prekročili dve smerodajné odchýlky nad priemerným IQ. Vo Wechslerovej škále je to 130 a viac bodov (Tasca et al., 2024). K meraniu intelektového nadania sa používa aj test Ravenových progresívnych matíc, ktorý sa zameriava na všeobecné kognitívne schopnosti (Raven, 2003).

Nad problematikou validity IQ testov uvažoval aj Robert J. Sternberg (2018), ktorý sa výskumne nadaniu venuje dlhodobo. Vo svojej publikácii *21 Ideas: A 42-Year Search to Understand the Nature of Giftedness* navrhuje zamerať sa v testoch na detailnú mikro-analýzu kognitívnych procesov, ktoré ľudia používajú pri riešení úloh v IQ testoch. Po analýze však konštatuje, že jeho výskum viedol najmä k analytickej inteligencii či g-faktoru, teda k schopnosti analyzovať, porovnávať, posudzovať a hodnotiť. A teda sa nezameriaval na kontext,

v ktorom by mala byť zahrnutá aj praktická a kreatívna inteligencia. Tieto zložky následne zahrnul vo svojom triarchickej teórii inteligencie (Sternberg, 1984).

Ďalším príspevkom k diskusii o validite nástrojov merajúcich nadanie môže byť štúdia skúmajúca výzvy v identifikácii nadaných jedincov pojednávajúca o kľúčových problémoch pri psychologickom hodnotení nadaných detí, najmä o nedostatku vhodných nástrojov na hodnotenie rôznych dimenzií nadania a nedostatočnej odbornej príprave na identifikáciu týchto detí (Almeida et al., 2016). Autori uvádzajú metódy hodnotenia, ktoré zvyšujú objektivitu a validitu získaných údajov a minimalizujú riziko nesprávnej identifikácie nadaných jedincov. Okrem psychologických testov vyzdvihujú výhody začlenenia poznatkov od rôznych odborníkov a rodičov do procesu hodnotenia. Moderné prístupy k meraniu nadania sa tak snažia zahrnúť nielen produkty učenia (výsledky nadaných), ale aj procesy, čo môže poskytnúť diferencovanejšie pochopenie schopností nadaného dieťaťa.

### **1.3. Modely nadania**

V tejto podkapitole sa zameriame na nadanie v širšom kontexte, než je základný konštrukt a možné meranie, ktoré sme evokovali v predchádzajúcich častiach. Najskôr predstavíme dva tradičné modely nadania, následne sa zameriame na aktuálnejšie súčasné modely. Všetky tieto prístupy zahŕňajú myšlienku vrodenej genetiky alebo predispozícii nadania ako činnosti. Zároveň zdôrazňujú interakčnú povahu tohto konštraktu. Tým spôsobom prekonávajú limitujúcu perspektívu IQ testov či kognitívneho výkonu ako jediného východiska nadania.

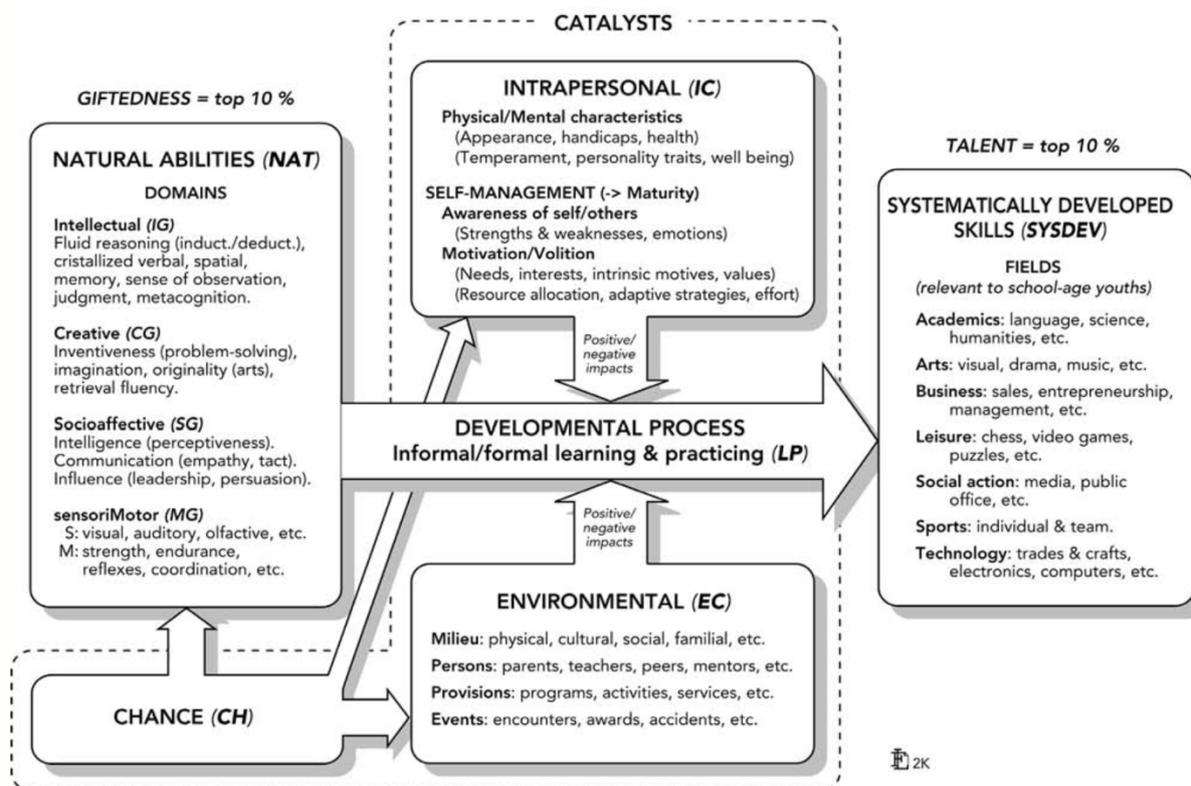
Modely nadania sú teoretické vysvetľujúce rámce využívané najmä v kontexte vzdelávania a identifikácie nadaných študentov. Umožňujú systematické grafické znázornenie rôznych komponent a faktorov, ktoré podľa výskumníkov tento jav zahŕňa.

#### **1.3.1. Diferencovaný model nadania a talentu**

Prvým modelom nadania, ktorý predstavíme, je model Francoysa Gagné (2007) objavujúci sa v literatúre pod názvom Diferencovaný model nadania a talentu (*Differentiated Model of*

*Giftedness and Talent*), ktorý autor niekoľkokrát v priebehu rokov prepracoval. Na obrázku 1 môžeme vidieť verziu z roku 2003. Podľa tohto modelu je nadanie vrodenu dispozíciou, ktorá sa systematickým rozvojom vyvíja smerom k talentu – špecifickým nadpriemerným schopnostiam v určitej oblasti alebo v niekoľkých oblastiach. Gagné jasne rozlišuje koncept nadania ako spontánnej predispozície, ktorá sa prejaví približne u 10% populácie v určenej vekovej kategórii. Naopak talent je výsledkom rozvinutia tejto vrodenej dispozície v schopnosti, ktoré opäť dosiahne horných 10% populácie v určenej vekovej kategórii.

**Obrázok 1.** *Diferenciálny model nadania a talentu*



ZDROJ: Gagné, 2003

Tento model stojí na piatich základných komponentoch, ktoré ovplyvňujú nadanie. Prvým faktorom je samotné nadanie (*giftedness*) – vrodenný „dar“, „prirodzená schopnosť“, ktorá sa môže prejavíť v štyroch rôznych oblastiach. Týmito oblasťami sú intelektuálne nadanie, kreatívne nadanie, socioafektívne nadanie a senzormotorické nadanie. Tieto vrodené dispozície sú z časti ovplyvňované prostredím a prejavujú sa spontánne v ranom veku, sú pozorovateľné v rysoch osobnosti detí. Dôležitým prvkom poukazujúcim na tieto oblasti je všeobecná rýchlosť a ľahkosť učenia sa novým veciam.

Druhým alebo výsledným faktorom je talent, ktorý sa vyvinie postupne a systematicky na základe vrodených dispozícií nadania. Daná „prirodzená schopnosť“ sa môže prejaviť rôznymi spôsobmi v závislosti od oblasti činnosti, ktorú jednotlivec vykonáva.

Tretím faktorom a hybnou silou modelu je vývinový proces – prirodzené schopnosti sú konštitučným materiálom talentu. Tento koncept implikuje, že nie je možné talent rozvinúť bez základu nadania, teda bez prirodzených vrodených schopností. Zároveň je možné prirodzené dispozície nerozvinúť, a teda úroveň schopností či talentu nedosiahnuť.

Štvrtým činiteľom Gagného modelu je intrapersonálny katalyzátor – v závislosti od prostredia, v ktorom sa jednotlivec nachádza môže jeho okolie prispieť alebo potlačiť vrodenú dispozíciu či prirodzené schopnosti a tak ovplyvniť rozvinutie či nerozvinutie talentu. Intrapersonálne katalyzátory môžeme rozdeliť na psychologickú a fyzickú rovinu. V psychologickvej rovine zohráva rolu motivácia a vôľa udržiavať talent napriek občasným neúspechom. Sebaregulácia dodáva procesu rozvoja talentu štruktúru a účinnosť. Fyzická rovina spočíva v dedičných predispozíciách, ktoré prispievajú k určitému spôsobu správania (temperament), ako aj v získaných štýloch správania (napr. črty a poruchy), ktoré rovnako ovplyvňujú podporu a stimuláciu alebo naopak spomalenie, či dokonca zablokovanie rozvoja talentu.

Piatou zložkou je environmentálny katalyzátor, alebo aj „*milieu*“ či prostredie. Prostredie pôsobí na makroskopickvej úrovni (napr. geografickej, demografickej, sociologickej) aj v mikroskopickjšom rámci (veľkosť rodiny, osobnosť a výchovný štýl opatrovateľov, sociálno-ekonomický status atď.). Poslednou dôležitou myšlienkou modelu je šťastie alebo faktor náhody, ktorý súvisí s prostredím, v ktorom sa jednotlivec narodí či vyrastá – ovplyvňuje vrodené dispozície a vývojový proces či katalyzátory (Gagné, 2007).

### **1.3.2. Trojkomponentný model nadania**

Druhým tradičným modelom nadania je trojkomponentný model nadania od J. Renzulliho (1977, 1986; Renzulli & Reis, 2005). Podľa tohto modelu sa nadanie skladá z troch dimenzií alebo komponentov, ktoré sú medzi sebou vo vzájomnej interakcii. Prvým komponentom je tzv. nadpriemerná schopnosť (*above-average ability*) definovaná ako schopnosť integrácie skúseností a získavania informácií, verbálne, numerické a priestorové usudzovanie a pamäť. Druhým komponentom je tvorivosť (*creativity*) prejavujúca sa najmä v štýle myslenia. Tretím

komponentom modelu je vysoká miera záväzku voči úlohe (*task commitment*), ktorý tvorí vytrvalosť a motivačné procesy, ako dôvera vo vlastné schopnosti alebo self-efficacy (Renzulli, 2016).

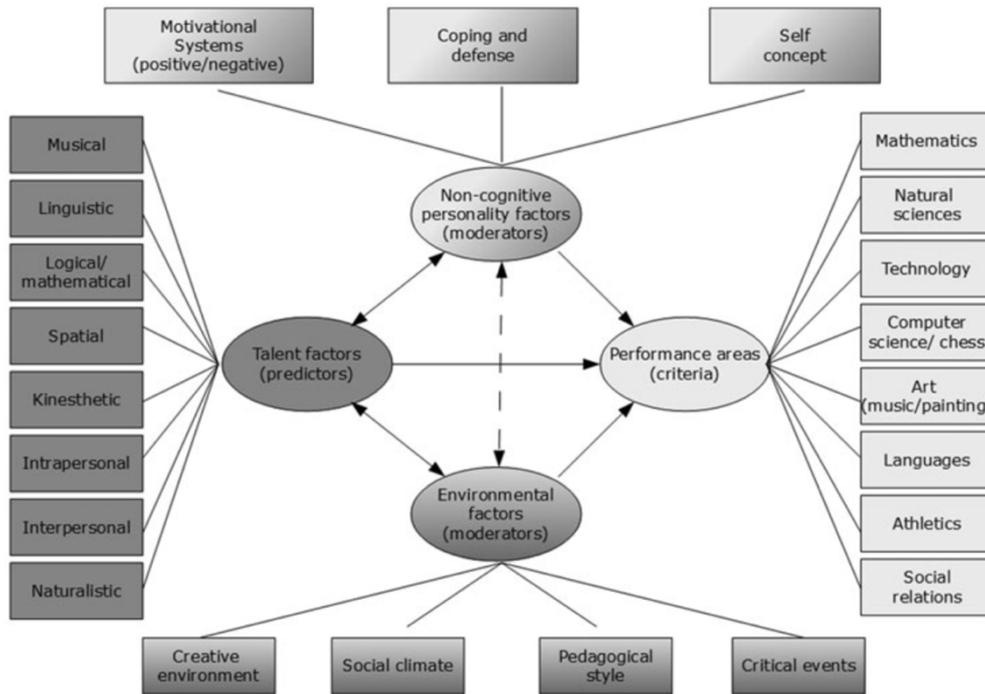
Podľa Renzulliho (2021) sa nadanie prejavuje v momente, keď tieto tri zložky medzi sebou navzájom interagujú – pokladá tak základy perspektívy nadania ako dynamického deja. Nadaní a talentovaní študenti sú podľa neho tí, u ktorých sa tieto tri komponenty vo vývinovom procese rozvinú a následne tieto schopnosti dokážu prakticky aplikovať v akejkoľvek oblasti, ktorá je potenciálne hodnotná pre ľudský výkon. Táto perspektíva implikuje tiež, že nadanie sa v správaní prejavuje u určitých jedincov (nie u všetkých), v určitých situáciách a za určitých špecifických okolností (Renzulli, 1978).

### 1.3.3. Univerzálny model nadania

Historicky novším modelom nadania je Univerzálny model nadania (*Universal model of giftedness*), ktorý je adaptáciou staršieho Mníchovského modelu nadania (*Munich model of giftedness*), ktorý bol navrhnutý Hellerom (2008, 2013) za účelom identifikácie nadaných jedincov (Heller & Perleth, 2008). Cieľom autorov adaptácie Jessuruna a kol. (2016) bolo navrhnúť univerzálnejší model pre zmapovanie cesty od talentu k výkonu.

V Mníchovskom modeli nadania je nadanie konceptualizované ako multifaktorový konštrukt schopností v kontexte non-kognitívnych (motivácia, záujmy, self-koncept) a sociálnych moderátorov (vzdelávací systém) (Heller, 2013). Tento model pracoval najmä s ontologickou perspektívou na obdobie detstva a dospelovania, novšia adaptácia na Univerzálny model nadania môže byť aplikovaná na celú dĺžku života (Jessurun et al., 2016). Tento model zahŕňa konštrukt viacerých druhov inteligencií Howarda Gardnera ako sú napríklad lingvistická, logicko-matematická, priestorová, hudobná, prírodná, pohybová, interpersonálna a intrapersonálna inteligencia (Davis et al., 2011). Model adekvátne svojmu názvu pristupuje k nadaniu univerzálne, zahŕňa rôzne faktory a ich dynamiku – možné súvislosti a interakcie.

**Obrázok 2. Univerzálny model nadania**



ZDROJ: Jessurun et al., 2016

#### 1.3.4. Akciotopický model nadania

Ďalší z aktuálnejších modelov nadania ponúkajú Ziegler a kol. (2013). Tí sa zamýšľajú sa nad konštruktom nadania z perspektívy niekoľkých teoretických východísk, najmä z výskumov o expertnom riešení problémov, ktoré sa často spája s nadanými jedincami z dôvodu ich výnimočných výkonov v rôznych oboroch, ktoré dosahujú expertnú kvalitu.

Výskumy z tejto oblasti odkazujú na niekoľko charakteristík, medzi ktoré patrí v prvom rade, že experti excelujú hlavne vo svojom obore, ich znalosti a schopnosti sú špecifické v určitej doméne či oblasti, náročne generalizovateľné na iné oblasti. Zároveň experti vnímajú odborné informácie vo veľkých zmysluplných (elaborovaných) celkoch, ich vnímanie vzorcov a postupov možných riešení je usporiadané v tzv. „chunks“ informačných zhlukoch (zachytia a procesujú viac informácií v porovnaní s bežnou populáciou a rozlišujú rozličné vzorce, vzťahy či súvislosti medzi jednotlivými fragmentmi informácií, následne ich ukladajú či kódujú v štruktúrovanejšej forme. Experti tiež riešia odborné problémy rýchlo a presne – efektívnosť je jednou z hlavných stratégií, ktorú využívajú pri riešení problémov. Ďalšou charakteristikou je, že experti strávia dlhší čas analýzou problému v porovnaní s bežnou populáciou, až následne prejdú k akčnému riešeniu (viac času im zaberie príprava, celkové riešenie je však rýchlejšie), pričom si vytvárajú prepracované mentálne reprezentácie problémov v mozgu – fyzická zložka

ich organizmu je adaptovaná nárokom, ktoré ich doména vyžaduje. Experti majú oproti bežnej populácii viac rozvinutú schopnosť monitorovať samých seba – tento aspekt zahŕňa lepšiu schopnosť pozorovať, kontrolovať a vyhodnocovať svoj výkon a v prípade potreby upravovať priebeh svojich aktivít v procese. Tiež majú lepšiu pracovnú pamäť (ich kognitívny výkon je automatizovaný, mentálne zdroje sú následne jednoduchšie dostupné pri analýze jednotlivých aspektov nových problémov) (Chi, 1981).

Na základe týchto charakteristík sa výskumníci zamerali na hľadanie vysvetľujúceho rámcu procesu, ktorým experti svoju expertízu vyvinú. Ziegler a jeho kolegovia (2013) za týmto účelom navrhujú „*Actiotope model*“, ktorý je založený na troch hlavných adaptačných mechanizmoch. Prvým je biologická adaptácia, ktorá sa deje na fylogenetickú úrovni ľudského druhu, a je konceptuálne lokalizovateľná v rámci biotopu či prostredia. Druhým mechanizmom je sociálna adaptácia lokalizovateľná v sociotopoch, čo je vymedzený priestor, ktorý je jednotný vo svojich užívaných hodnotách a sociálnych významoch. Tretím procesom je adaptácia na rovine individua, ktorá môže byť konceptuálne lokalizovaná v akciotopoch (*actiotope*). Tento koncept zahŕňa jedinca a jeho materiálne, sociálne a informačné prostredie, v ktorom sa aktívne pohybuje. Podľa autorov je nadanie vo svojej podstate v každom prípade výsledkom jednej z týchto troch adaptácií. Akciotop je zakaždým zložený z unikátnych interakcií a prináleží každému subjektu. Nadanie je z tejto perspektívy interaktívnym dejom (Ziegler et al., 2013).

Českí výskumníci J. Mudrák, K. Zábrodská a K. Machovcová (2020) v článku skúmali psychologické konštrukty potenciálu učenia a navrhujú použiť systemický rámec na vývin potenciálu smerom k excelencii (nadpriemernej výkonnosti). V článku vychádzajú z vyššie popísaného akciotopického modelu nadania, ktorý zdôrazňuje dynamickú interakciu medzi jedincom a prostredím. V tomto modeli je excelencia chápaná ako proces, ktorý závisí od kontextu, v ktorom sa deje – model sa zameriava na prispôsobenie jednania a cieľov subjektu prostrediu. Mudrák a kol. (2020) integrujú model akciotopu s ďalšími psychologickými perspektívami na potenciál učenia (teórie nadania, motivácia) a vytvárajú tak holistický integratívny rámec pre pochopenie a podporu excelencie (výnimočného výkonu). Nadväzujú tak na myšlienku potreby zmeny paradigmy vo výuke nadaných smerom k chápaniu a skúmaniu nadania v rámci dynamického procesu, ktorá sa objavuje naprieč diskusiou o nadaní.

#### 1.4. Súčasná perspektíva

Jednu z aktuálnejších perspektív na nadanie môžeme nájsť v článku *Giftedness in the Making: A Transactional Perspective*. Lo a jeho kolegovia (2019) sa zamerali na novú – transakčnú perspektívu na nadanie. Argumentujú v prospech ideológie predstavujúcej nový systém tvorby významu nadania, ktorý je založený skôr na procese než na jednotlivom subjekte (Lo et al., 2019). Táto nová perspektíva je postavená na koncepte vývinu nadania – kladie si otázku „ako“ byť nadaný, neskúma teda konkrétne výsledky nadania. Odráža inkluzívne demokratické princípy v pedagogike a snahu o etickejší prístup, reviduje dôsledky kategorizácie študentov do skupín nadaní/nenadaní (Matthews et al., 2014) a tým symbolicky posúva diskusiu tematicky k systematickej senzitivite a rovnosť príležitostí (Lo et al., 2019). Zároveň zasadzujú konštrukt nadania do interaktívneho dialogického kontextu (subjekt-in-situ) – ktorý zásadnou mierou prispieva k formovaniu nadania. Nadanie je v tomto ponímaní dynamickým – nie statickým – dejom, do ktorého zasahuje prostredie a vzdelávací systém.

Na tento jav upozorňuje tiež R. J. Sternberg (2022), ktorý sa výskumu nadania venuje dlhodobo kontinuálne počas celého svojho profesionálneho života. Navrhuje modifikovať chápanie nadania – obvykle je chápané v pojmoch statických vlastností či stabilných rysov osobnosti, ale v realite sa potom prejavuje v situáciách – v nepredvídateľných stavoch. Nadanie teda týmto spôsobom smeruje k dynamickému procesuálnemu stavu. Vo svojom článku vymenúva príklady, kedy schopnosť reagovať na nečakanú situáciu preukáže výnimočne nadaný jednotlivec – sú to oblasti leadershipu, počas rezistencie (v spoločenskom – politickom význame), v situáciách kedy je potreba preukázať výnimočnú odvahu či v prípade dodržiavania silných etických zásad. Uvádza príklad Oskara Schindlera, záchrancu životov príslušníkov Židovskej menšiny počas holokaustu. Nadanie tak uvádza do roviny výnimočného správania sa oproti norme, v kontraste s konkrétnym skóre z IQ testu, ktoré nevypovedá nič o „situačnom“ či stavovom nadaní (Sternberg, 2022). Takáto forma nadania nie je predom definovateľná, pretože podstatou jej prejavu je nepredvídateľná situácia, na ktorú nie je možné zareagovať repertoárom naučených automatizmov či spoločenských scenárov.

## 2. Nadanie v súvislostiach

V predchádzajúcej kapitole sme sa venovali nadaniu ako multidimenzionálnemu konštruktovi, ktorý prešiel vývinom od testov úzko zameraných na meranie kognitívnych výkonov až po komplexné modely či súčasnú perspektívu, ktorá nadanie prezentuje ako dynamický interaktívny proces.

V tejto kapitole zhrnieme niektoré z najnovších štúdií, ktoré sa venujú konštruktovi nadania v kontexte s jeho prejavmi. Poukážeme tak na komplexnosť tohto deja, ktorá v súčasnosti z výskumov vyplýva. V prvom rade sa zameriame na kognitívne špecifiká nadaných v najnovších výskumoch a následne zhrnieme poznatky súvisiace s behaviorálnymi a socioemocionálnymi charakteristikami v súvislosti s nadaním. Nakoniec sa zameriame na nadanie v kontexte vzdelávacieho systému – v škole.

### 2.1. Kognitívne funkcie a nadanie

Nadanie je úzko prepojené s kognitívnymi funkciami a výkonom. Ako sme spomenuli v prvej kapitole, konštrukt nadania je od začiatku v histórii ukotvený v skúmaní kognitívnych procesov a ich meraní.

Nadanie u dospelaj populácie je menej prebádanou oblasťou, štúdiá z roku 2023 k tejto téme prispieva poznatkom, že pozorovaný rozdiel medzi skupinou nadaných jedincov a kontrolnou skupinou spočíval v rýchlosti kognitívneho spracovania informácií. Táto dimenzia bola u kontrolnej (nenadanej) skupiny viac ovplyvnená starnutím a naopak zachovaná/posilnená ako u skupiny nadaných. Tento výsledok môže naznačovať, že rýchlosť myslenia – kognitívne schopnosti, zostáva konštantou charakteristikou u nadanej populácie aj v procese starnutia (Pezzutti et al., 2023).

Relatívne novou oblasťou výskumu v kontexte nadania sú tzv. „*twice-exceptional*“ alebo dvakrát-výnimoční študenti. Do tejto skupiny patria jedinci, ktorí sú identifikovaní ako nadaní a zároveň majú diagnostikované poruchy učenia. V prípadovej štúdií sa Bildiren a Firat (2020) zaoberajú touto tematikou v kontexte zložitosti identifikácie a špecifických vzdelávacích potrieb pre túto skupinu. Nadaní študenti s poruchami učenia podľa autorov patria do populácie, ktorá je často nesprávne diagnostikovaná alebo nediodagnostikovaná, preto je potrebné včasné

odhalenie týchto prípadov a vyvodenie dôsledkov v procese vzdelávania tejto skupiny (Bildiren, & Fırat, 2020).

Nadaným deťom s poruchami učenia sa venuje v českom kontexte aj výskumníčka Šárka Portešová. Nadané deti s dyslexiou označuje termínom „paradoxní žiaci“, vo svojej publikácii sa zameriava na rozoznanie spôsobov, akým táto populácia kompenzuje svoju poruchu učenia (Portešová, 2011)

Orientácia v sociálnych kontextoch a stratégie sociálnej interakcie u nadanej populácie súvisiacu s kognitívnymi funkciami sa objavuje aj v ďalšom výskume. Kognitívny fenomén nazývaný „*code switching*“ na vzorku nadanej populácie skúma T. Cross (2023). „*Code switching*“ alebo prepínanie kódov je názov procesu striedania rôznych lingvistických kódov alebo komunikačných štýlov v závislosti od kontextu či publika. Zahŕňa nie len jazykové či dialektické prostriedky, spôsoby správania nad rámec reči ale aj aspekty kultúrnej identity. Ide o spôsob prispôsobenia komunikácie tak, aby spĺňala spoločenské očakávania a ciele v sociálnych situáciách.

V článku „*Code switching and gifted students*“ Cross (2023) popisuje, že roky venovania sa téme nadania ju vedú k záveru, že väčšina nadaných študentov sa cíti byť odlišná od svojich nenadaných rovesníkov, a to predovšetkým v téme záujmu o učenie sa a vedomosti. Podľa autorkinho výskumu si títo študenti vytvárajú sociálne ciele (predstavy o tom, ako vyniknúť či splynúť so skupinou, alebo sa od nej dištancovať) – na základe ktorých následne vytvoria vlastné stratégie sociálneho zvládania pre pocit psychologického bezpečia. Koncept „prepínania kódov“ teda môže byť dôležitou zručnosťou, ktorá je efektívne využiteľná v ich praktickom živote (Cross, 2023).

## **2.2. Socioemocionálna zložka nadania**

S nadanou populáciou sa spájajú určité predsudky ohľadom špecifických charakteristík v socioemocionálnej oblasti.

Štúdia K. S. Junga (2024) analyzuje vzťah medzi sociálnymi kompetenciami a mentálnym well-beingom prostredníctvom vnímania nadania nadanými jedincami a študentmi nespádajúcimi do tejto kategórie. Výsledky naznačujú, že nadaní študenti sa vyznačujú vyšším vnímaním nadania, sociálnych kompetencií aj mentálneho well-beingu než ostatní študenti. Tieto zistenia

sú relevantné pre optimalizáciu práce s rozvíjaním nadaných žiakov vo vzdelávacom systéme, naznačujú tiež, že predsudok o nižších sociálnych a emocionálnych schopnostiach nadaných nie sú podložené.

Výskumníci Gillioz, Nicolet-dit-Félix a Fiori (2023), skúmali emocionálnu inteligenciu a emocionálnu hypersenzitivitu u nadanej populácie. Pokúšali sa tiež objasniť, ako nadpriemerne inteligentní jedinci spracúvajú emocionálne podnety. Ich zistenia naznačujú, že vysoko inteligentní jedinci dosahujú lepšie výsledky vo výkonnostných testoch, ktoré hodnotia emocionálnu inteligenciu. Vyššie emočné znalosti u nadanej populácie nesúvisia s vyšším spracovaním emočných informácií v porovnaní s bežnou populáciou. Autori preto podporujú teóriu rozlišovania dvoch zložiek emocionálnej inteligencie – zložku emočných znalostí (čo ľudia o emóciách vedia) a zložku spracovávanía emočných informácií (ako ľudia reagujú na emočné informácie a ako s nimi operujú).

Nadpriemerne inteligentní jedinci podľa štúdie mali široké znalosti o emóciách, ich spracovanie sa však výrazne nelíšili od bežnej populácie. Autori vyhodnocujú, že u nadpriemerne inteligentnej populácie môže dochádzať k fenoménu „inhibičných procesov“ (faktor korelujúci s inteligenciou), ktorý mohol prispieť k tomu, že emočné podnety spracovávajú rovnako ako kognitívne informácie (Gillioz et al., 2023).

### **2.3. Behaviorálne charakteristiky a nadanie**

Nadanie sa prejavuje nie len kognitívnymi charakteristikami ale aj v spôsobe, akým sa jedinci patriaci do tejto populácie prejavujú v rovine chovania. V prvom rade sa zameriame na charakteristiku perfekcionizmu ako možného procesu vedúcemu k dosiahnutiu výnimočných výsledkov, následne predstavíme výskum, ktorý sa venuje hľadaniu súvislostí medzi nadaním a poruchami v socioemocionálnej oblasti.

Súčasnou témou, ktorá sa s nadaním vo výskumoch spája je charakteristika perfekcionizmu. Intuitívne by sme mohli podporovať dohad, že nadaná populácia bude vykazovať vyššiu mieru perfekcionizmu v porovnaní s inými skupinami. Štúdie však nepreukazujú jednoznačné výsledky. Štúdia (Mofield et al., 2016) venujúca sa perfekcionizmu, copingovým stratégiám a zvládaniu neúspechov u nadaných žiakov skúmala v prvom rade vzťah medzi šiestimi Frostovými dimenziami perfekcionizmu a piatimi typmi stratégií zvládania, v druhom rade ako dimenzia perfekcionizmu predpovedá zvládanie v reakcii na študijný stres a v treťom rade

skúmala rozdiely medzi nadanými žiakmi s horšími akademickými výsledkami a ostatnými nadanými žiakmi, na vzorke 130 detí. Podľa Frostovho modelu má perfekcionizmus šesť nasledujúcich dimenzií: obavy z chýb (stotožnenie chýb so zlyhaním a súčasne negatívne reakcie na zlyhanie), osobné štandardy (stanovenie vysokých osobných štandardov a snaha o dokonalosť), kritika zo strany rodičov (vnímanie rodičovskej kritiky), pochybnosti o jednaní (spochybňovanie kvality výkonu), očakávania zo strany rodičov (vnímanie očakávaní rodičov) a organizácia (preferencia poriadku a systému) (Frost et al., 1990). V novších diskusiách boli tieto dimenzie rozdelené do dvoch faktorov – obavy z hodnotenia a pozitívne úsilie. Výsledky štúdie naznačujú, že nadaní žiaci s nedostačujúcimi akademickými výsledkami vykazovali nižšie skóre perfekcionizmu pri faktore pozitívne úsilie a nižšie pozitívne copingové mechanizmy v porovnaní s úspešnými nadanými žiakmi. Tento poznatok môže prispieť k pedagogickej praxi s nadanou populáciou (Mofield et al., 2016).

Potenciálnou súvislosťou medzi intelektuálnym nadaním a behaviorálnymi a socioemocionálnymi poruchami sa zaoberá systematické review Tasca et al. (2024). Podľa výsledkov nie je možné určiť jednoznačný vzťah medzi nadaním a behaviorálnymi či socioemocionálnymi problémami. Autori však upozorňujú, že niektoré štúdie naznačujú súvislosť medzi nadaním a problémami v oblasti internalizačných procesov – konkrétne nadmernú kontrolu emócií, zvýšený úzkostný rys, sociálne stiahnutie, nízke sebavedomie či zvýšený perfekcionizmus. Naopak ďalšie štúdie naznačujú problémy v oblasti externalizovanými prejavmi v chovaní – napríklad emočne dysregulované správanie, hyperaktivitu či agresívne prejavy. Nadpriemerné intelektuálne nadanie však môže byť tiež protektívnym faktorom v kontexte internalizačných či externalizačných problémov, u detí aj adolescentov (Tasca et al., 2024).

Autori štúdie rozdelili výskumy do troch oblastí podľa behaviorálnych fenoménov – výskumy venujúce sa socioemocionálnym problémom (sociálne stiahnutie sa, prípadne postoj k rovesníkom), výskumy zaoberajúce sa internalizačnými procesmi (úzkosť, negatívne afekty) a výskumy popisujúce externalizačné procesy (hyperaktivita, impulzivita, poruchy v oblasti chovania). Najčastejšie skúmanou komorbiditou u nadanej populácie je vo výskumoch ADHD (porucha pozornosti) a ASD (poruchy autistického spektra). Záverom je možné konštatovať, že výsledky zostávajú nejednoznačné. Nie je možné s určitosťou zodpovedať, či sa nadanie spája s vyššou prevalenciou problémov v socioemocionálnej a behaviorálnej oblasti, má však vplyv v prípade, že sa tieto charakteristiky objavia. Môže byť rizikovým ale aj protektívnym faktorom, ktorý kompenzuje prípadné poruchy v socioemocionálnej či behaviorálnej oblasti.

## 2.4. Nadaní žiaci vo vzdelávacom systéme

Nadanie je často vo výskumoch spájané najmä v kontexte pedagogiky a optimalizácie vzdelávacieho systému na rozvíjanie nadania.

V štúdiu venujúcej sa možnému školskému neúspechu nadaných žiakov (Guez et al., 2018) si výskumníci kládli otázku, nakoľko vedecky podložený je predpoklad, že žiaci s vysokou inteligenciou sú viac ohrození školským neúspechom. Výsledky štúdie indikujú, že žiaci s vysokým IQ mali vo všetkých predmetoch štátnej skúšky *Diplôme National du Brevet* (DNB) v priemere štatisticky významne vyššie skóre ako ostatní. Zároveň mali žiaci s vyšším IQ vyššie výsledky merania self-efficacy v porovnaní s ostatnými študentmi, rovnako aj vyššie výsledky vnímanej sebaregulácie. Tieto poznatky podporuje aj metaanalýza skúmajúca self-efficacy u nadaných a nenadaných študentov (Alabbasi et al., 2023). Napokon uvádzali štatisticky významne vyššiu úroveň internej aj externej motivácie, ako aj nižšiu úroveň „amotivácie“ (Guez et al., 2018).

Výsledky štúdie vyvracajú presvedčenie, že žiaci s vysokým IQ sú špecificky ohrození školským neúspechom. Na základe týchto výsledkov by sme mohli konštatovať, že IQ testy merali schopnosť detí excelovať v školských testoch (z rôznych predmetov) a zároveň ich motiváciu, ktorá môže súvisieť s konceptom self-efficacy a sebaregulácie, faktormi významne prepojenými s úspešným učením sa.

Výskumníci Laine a kol. (2024) upozorňujú na nedostatok výskumov v oblasti predstáv študentov o nadaní. Za účelom rozšírenia výskumu zrealizovali prierezovú štúdiu s použitím zmiešanej výskumnej metódy na populácii fínskych študentov. Sústredili sa na implicitné teórie študentov v rozlišovaní konceptov nadania a inteligencie a vplyvu týchto myšlienkových konštruktov na motiváciu a mindset. Výsledky štúdie naznačujú, že študenti považujú nadanie za dispozičný rys špecifický pre danú oblasť, zatiaľ čo inteligencia pre nich reprezentuje tvárnejší koncept (Laine et al., 2024). Tento výskum naznačuje, že napriek odborným poznatkom dokazujúcim opak, spoločnosť stále do istej miery podlieha mylným predstavám o nadaní ako stabilnom ryse osobnosti, na rozdiel od chápania nadania ako dynamického deja odohrávajúceho sa v interaktívnom prostredí.

### 3. Vývin identity

V prvej kapitole práce sme sa zamerali na nadanie ako konštrukt a zložitost' jeho vymedzenia a merania, v druhej kapitole sme pomocou aktuálnych štúdií predstavili nadanie v súvislostiach. V tretej kapitole sa pokúsime sformulovať, ako prebieha vývin identity nadaných jedincov spolu s argumentáciou o fenomenologickej naratívnej podstate identity, ktorá je vedúcou myšlienkovou líniou výskumu prezentovaného v empirickej časti práce. Identita je mnohotvárný konštrukt, ktorý zahŕňa rôzne dimenzie, osobnú či sociálne-kolektívnu, vedomú či nevedomú a epigenetickú alebo diskurzívne-relačnú rovinu (McLean & Syed, 2015).

#### 3.1. Klasická teória vývinu identity

V psychológii aj vo filozofii sa vývinom alebo utváraním „ja“ zaoberalo množstvo odborníkov ako napríklad E. Erikson, J. Piaget, L. Kohlberg, G.H. Mead či J. Marcia. „Ja“ je kľúčovým pojmom nie len v teoretických rámcoch psychológie osobnosti, kognitívnej, sociálnej či vývojovej psychológie, ale aj v klinickom kontexte a v súkromnom živote každej ľudskej bytosti. „Ja“ je pomenovaním identity a nositeľom hodnoty osobnosti, súvisí s konceptom sebaobrazu, sebavedomia či self-konceptu (McLean & Syed, 2015).

Psychológ Erik Erikson (1959) vo svojej teórii vývinu osobnosti nadväzuje na psychoanalytické základy. Vo svojej teórii formuluje osem vývinových štádií, pričom ústredným pojmom je ego-identita. Tento pojem zahŕňa vytvorenie koherentného pocitu seba samého jednotlivcom, integráciu minulých skúseností ako aj predstáv o budúcnosti. Podľa Eriksona je dospievanie kritickým obdobím, v ktorom sa jedinec snaží vytvoriť integrálny pocit identity. Za dôležitý faktor ovplyvňujúci vývin identity považuje tiež sociálny vplyv – spoločenský a kultúrny kontext a teda prostredie, s ktorým jedinec interaguje. Táto vývinová teória je postavená na myšlienke rozporov, či psychosociálnych kríz, ktorých prekonaním či vyriešením jednotlivec získava cnosť nevyhnutnú na posun do nasledujúcej vývinovej fázy. Úspešné riešenie týchto kríz vedie podľa Eriksona k formovaniu zdravej ego-identity (Erikson, 1959).

Eriksonova práca prispieva k uchopeniu témy práve zdôraznením významu psychosociálnych štádií, ktorými jedinec prechádza chronologicky v čase. Utváranie identity podľa tejto teórie prebieha najmä vo fázach dospievania a mladej dospelosti. V tomto štádiu jedinec skúma rôzne role a záväzky s cieľom vytvoriť ucelený pocit seba samotného. Zároveň je však teória

koncipovaná ako perspektíva životného cyklu – autor ponúka komplexný rámec pre pochopenie vývinu identity v priebehu života. Je to neustály proces, ktorého dynamika sa mení v čase (Erikson, 1959).

Významným fenoménom v tomto procese je kontinuita medzi minulými skúsenosťami, súčasnými rozhodnutiami a predstavovanými budúcimi záväzkami – podľa Eriksonovej teórie jedinec potrebuje integrovať svoje minulé „ja“ so svojim súčasným sebaobrazom, aby bolo možné pokračovať vo vývine ďalej. Tak subjekt vytvára ucelený príbeh svojho života – kontinuitu identity. Je to spôsob konštrukcie identity pomocou rekonštrukcie naratívu vlastnej minulosti.

J. Marcia vychádzajúc z teórie E. Eriksona vytvoril teóriu statusov identity (*Identity status theory*), v ktorej formuluje štyri statusy – difúzia identity (nejasná identita), zabavenie identity (identita odvíjaná od očakávaní autorít), moratórium identity (snaha o formovanie identity, explorácia) a dosiahnutie identity (záverečné štádium, jasná predstava o hodnotách a identita vnímaná ako koherentný celok) (Marcia et al. 1993).

McLean a Pasupathi (2012) sa vo svojom výskume procesov vývinu identity venovali vzájomnému pôsobeniu minulých skúseností a budúcich záväzkov – ponúkajú vhl'ad do dynamickej povahy utvárania identity. Naznačujú, že rozprávanie slúži jednotlivcom ako prostriedok k skúmaniu ich vlastnej identity. Pomocou reflexie a rekonštrukcie minulých skúseností môžu jednotlivci získavať náhľad na svoj súčasný sebaobraz a sebavedomie, ako aj na budúce ašpirácie.

Ďalší – aktuálnejší – náhľad na dynamiku utvárania identity ponúkajú vo svojom článku výskumníci Kaplan a Garner (2017). Formulujú Dynamický systémový model identity rolí (DSMIR), ktorý je zakotvený v konaní, ktoré zahŕňa aktérove ontologické a epistemologické presvedčenia, účel a ciele jednania, sebaobraz a vnímané možnosti jednania v konkrétnej roli. Všetky tieto zložky sú v systéme chápané ako spoluzávislé či vzájomne prepojené. Vývin je vnímaný ako emergentný, kontinuálny, nelineárny a kontextualizovaný, ovplyvnený internými aj externými faktormi. Identita je v tomto koncepte komplexný dynamický systém – na rozdiel od statických, lineárnych či štádiálnych vývinových modelov (napríklad Eriksonov model popísaný vyššie) (Kaplan & Garner, 2017).

Mohli by sme si klásť otázku, či klasické všeobecné vývinové teórie identity platia a sú aplikovateľné aj v prípade vývinu identity nadaných jedincov.

### 3.2. Špecifiká vývinu identity nadaných

Všeobecné teórie vývinu identity, ako napríklad Eriksonova teória prezentovaná vyššie, vychádzajú z nomotetických výskumných východísk, preto by sme mohli spochybňovať ich platnosť a relevanciu pre skupiny, ktoré do normy nespádajú. Menšiny v spoločnosti čelia pri formovaní svojej vlastnej identity odlišným výzvam, najmä v situáciách, v ktorých je väčšinová identita prijímaná za normatívny stav a všetko čo do tejto koncepcie nezapadá za odchýlku. V tomto kontexte hrajú rolu nie len stereotypy, predsudky a diskriminácia ale aj subjektívne internalizačné procesy, ktorých dôsledkom môže byť psychosociálny stres (Baudson & Preckel, 2013, 2016).

Baudson a Ziemes (2016) naopak k nadaniu pristupujú ako k odchýlke od normy, ktorá z tejto populácie robí menšinu a formulujú teóriu postavenú na koncepte vývinu identity minorít. Ako sme popísali v kapitole o meraní intelektuálneho nadania, nadanú populáciu podľa štatistických noriem môžeme chápať ako minoritu na jednom z chvostov Gaussovej krivky.

Baudson a Ziemes (2016) ďalej zdôrazňujú, že nadaná minorita sa na rozdiel od ostatných minorít nespája len s negatívnymi konotáciami a stereotypmi. Zatiaľ čo výskumy formulujú relatívne pozitívny obraz o nadanej menšine, implicitné subjektívne teórie ľudí prekrývajú a asociujú vysoké kognitívne výkony so slabými socioemocionálnymi zručnosťami. Tento základný stereotyp nadania je zobrazený v mnohých filmoch, (napríklad filmy *Gifted* - 2017 či *Rain Man* - 1988) verzia mýtu o nekonformnom géniovi na okraji spoločnosti (Baudson, 2016).

Tento spoločenský predsudok môže mať vplyv na sebaobraz, ktorý si nadaní jedinci internalizujú v priebehu vývinu. Na tematiku významu nadania formulujú niekoľko štádií vývinu identity nadaných. Štúdiá vychádza z teoretickej koncepcie modelu stresu menšín (Meyer, 2003), z hypotézy harmónie/disharmónie s predsudkami okolia (distálny stresor) a zahŕňa tiež stigmatizáciu či negatíva nadania a internalizácia tohoto konceptu (proximálny stresor).

Hypotéza harmónie/disharmónie konfrontuje dva základné stereotypy, s ktorými sa nadaná populácia stretáva – v oboch prípadoch je nesporná vysoká kognitívna kapacita a výkony nadaných. Hypotéza harmónie predpokladá, že sociálne a emocionálne zručnosti budú rovnako nadpriemerne vysoké, naopak hypotéza disharmónie predpokladá nízke sociálne a emocionálne zručnosti v porovnaní s intelektom či normatívnou populáciou. Vedúci vývinový proces, ktorý je načrtnutý v *Cass identity model* (CIM) (Cass, 1979), predpokladá, že príslušníci menšín sa

vyvíjajú smerom k integrácii, ktorej výsledkom je harmonické seba prijatie a prijatie druhých. Jednotlivé štádiá CIM modelu sú nasledovné : predštádium, zmätenie, porovnávanie, tolerancia, akceptácia, hrdosť, syntéza teda integrácia konštrukt do vlastného sebaobrazu.

Aplikácia a kombinácia týchto dvoch modelov – modelu stresu menšín a Cassovho modelu identity – na nadanú populáciu vo výskume vyústila k niekoľkým zisteniam. Autori štúdie konštatujú, že stres menšín je relevantným problémom aj pre nadanú populáciu a že nástroj merania *Gifted identity stage inventory* (GISI), ktorý autori za účelom výskumu vyvinuli je spoľahlivým indikátorom aktuálneho štádia vývinu identity. CIM je teda možné v rámci určitých limitov aplikovať na konštrukt nadania (okrem absencie explicitného štádia hrdosti). Zároveň bola relevantným faktorom doba, ktorá uplynula od „odhalenia“ či diagnostiky nadania – podľa výsledkov bola prediktorom identity spoločenskej triedy – skorá identifikácia s konštruktom nadania teda môže umožniť vývin copingových mechanizmov na prácu s potenciálnymi stresormi.

Na záver Baudson & Ziemes (2016) konštatujú, že stresory v podobe negatívnych stereotypov v súvislosti s nadanou populáciou sú v spoločnosti stále silné a môžu mať vplyv na utváranie identity a integrácie konceptu nadania do sebaobrazu nadaných. Sila tohoto vplyvu však záleží na individuálnej zrelosti a vývinovom štádiu, v ktorom sa práve jednotlivec nachádza. Rovnako zdôrazňujú dôležitosť významu hypotézy harmónie/disharmónie pre vývin smerom k integrovanej identite nadaného (Baudson & Ziemes, 2016).

Vývin identity nadaných teda môže podliehať potenciálnym stresorom, ktoré väčšinová populácia neprežíva. To, akým spôsobom sú tieto stresory zvládnuté môže závisieť od integrácie konštrukt nadania do vlastného sebaobrazu – podľa toho, či je tento konštrukt vnímaný jedincom ako pozitívny či negatívny faktor v socioemocionálnej rovine (hypotéza harmónie alebo disharmónie) a tým spôsobom integrovaný vo vývinovom procese.

### **3.3. Identita ako naratív**

V prehľadovej štúdií výskumov venujúcich sa vývinu identity medzi rokmi 2010 a 2020 Branje a kol. (2021) skúmali výskumný progres v tejto oblasti. Poukazujú na to, že vývin identity v období dospievania a ranej dospelosti sa vyznačuje systémovým zrením (biologický komponent) a stabilitou (syntézou) identity. Štúdie podľa nich poukazujú na význam tranzitných životných udalostí a zároveň mikroprocesov ovplyvňujúcich formovanie identity.

Výskumy formovania identity zhrňajú do troch východísk – intraindividuálne procesy a interindividuálne rozdiely, identita a psychosociálna adaptácia a identita a vzťahy. Intraindividuálne procesy sa v kontexte vývinu identity vzťahujú k zmenám, ku ktorým dochádza u jedinca v priebehu času – interindividuálne rozdiely sa naopak vyznačujú odlišnosťami medzi jedincami. Identita a psychosociálna adaptácia sú prepojené pojmy v kontexte dospievania. Identita sa vzťahuje k pocitu seba samého, zahŕňa rolu, ktorú jedinec zastáva v spoločnosti a odlišnosť od ostatných. Psychosociálna adaptácia súvisí so sociálnymi aspektmi jedincovho života. Identita úzko súvisí so vzťahmi, pretože zahŕňa prežívanie samostatnosti a kontinuity v súlade s tým, ako je jedinec vnímaný svojim okolím.

Naratívne procesy sa objavujú ako potenciálne mechanizmy zmeny vo vývine osobnej identity. Výskumy z tejto oblasti sa v súčasnosti snažia zamerať na naratív ako kľúčový mechanizmus vo vývinových zmenách (Branje et al., 2021).

Túto perspektívu vo svojom článku o naratívnej identite prezentujú výskumníci McAdams a McLean (2013). Podľa nich je naratívna identita internalizovaný príbeh človeka vyvíjajúci sa v čase. Je rekonštrukciou minulosti spojenou s predstavami o budúcnosti, pričom dohromady je spojený v prítomnosti naratívom ako koherentný zmysluplný celok. Výskumy možného prepojenia medzi adaptáciou a vývinom naznačujú, že jedinci, ktorí nachádzajú v náročných životných situáciách význam a vytvárajú naratív svojho života s prvkami osobného jednania (*personal agency*) a skúmania majú tendenciu dosahovať vyššiu úroveň mentálneho zdravia, well-beingu a zrelosti (McAdams & McLean, 2013).

Prostredníctvom prerozprávania svojho životného príbehu jednotlivci tak formulujú okoliu a sami sebe kto sú, akým spôsobom sa stali sami sebou a kam v živote smerujú. Proces rozprávania tak zahŕňa konštrukciu a internalizáciu životného príbehu, ktorý v prítomnosti (v rozhovore) integruje minulosť a predstavovanú budúcnosť.

## II. Empirická časť

### 4. Cieľ výskumu

Cieľom bakalárskej práce je porozumieť vplyvu nadania na vývin identity jednotlivca (cez prežitú skúsenosť popísanú v rozhovore). Teoretické modely a definície sú rámcové a nedokážu obsiahnuť komplexnú žitú skúsenosť, do istej miery predstavujú redukcionistickú perspektívu na daný fenomén. Pokúsime sa túto perspektívu doplniť či konfrontovať so životnými príbehmi jedincov, ktorí vyštudovali školu pre mimoriadne nadané deti a v detstve boli IQ testom identifikovaní ako nadpriemerne nadaní (IQ vyššie ako 130). Tento celostný pohľad na ich vlastnú žitú skúsenosť pomocou rozhovoru umožní rekonštrukciu významu nadania v ich vlastnom prežívaní a vývine. Týmto spôsobom sa pokúsime zachytiť podstatu fenoménu prežívanej skúsenosti nadania, skúsime tak definovať nadanie z pohľadu nadaných jedincov a zamerať sa na to, akým spôsobom tvoria význam skúsenosti s nadaním v rámci vlastného vývinu osobnosti či identity.

Pre dosiahnutie tejto formy poznania sme zvolili kvalitatívny výskumný design. Pomocou interpretačnej fenomenologickej analýzy (IPA) sformulujeme niekoľko okruhov, ktoré z rozhovorov s respondentmi vyplývajú, a ktoré by mali zachytávať či odzrkadľovať podstatu skúmaného javu.

#### 4.1. Výskumné otázky

Vo fenomenologickej interpretačnej analýze (IPA) sa výskumná otázka týka vnímania či prežívania určitej situácie jednotlivcom alebo skupinou jedincov. Zároveň pátra po zmysle či význame, ktorý tento jednotlivec alebo skupina v konfrontácii so situáciou fenoménu prisudzujú. Výskumné otázky vedúce tento výskum sú nasledovné:

Aký význam jednotlivci, ktorí vyštudovali školu pre mimoriadne nadané deti prisudzujú pojmu „nadanie“?

Ako jedinci, ktorí vyštudovali školu pre nadané deti konštruujú svoju identitu?

Aké naratívne štruktúry sa objavujú v príbehoch jednotlivcov, ktorí navštevovali školu pre mimoriadne nadané deti?

## 5. Metóda

K účelu výskumu sme zvolili metódu interpretačnej fenomenologickej analýzy (IPA). Tento prístup umožňuje detailne skúmať významy, ktoré ľudia pripisujú vlastnej skúsenosti s dôrazom na prežívanie. Teoretický základ interpretačnej fenomenologickej analýzy spočíva v troch hlavných myšlienkach – vo fenomenológii, hermeneutike a v idiograficky zameranom prístupe (Řiháček a kol. 2013).

Fenomenologický prístup umožňuje zameranie na skúmanie významu určitého javu prežívaného z jedinečnej a subjektívnej skúsenosti účastníkov výskumu. Hermeneutická rovina spočíva v interpretácii kvalitatívnych dát – rôzne elementy diskurzov a naratívov (jednotlivé udalosti, pojmy) sú interpretované vo vzťahu k celku (životná skúsenosť s nadaním) a naopak koncept nadania ako celok je interpretovaný s ohľadom na jednotlivé prvky príbehov vývinu. Idiograficky zameraný prístup umožňuje hĺbkovú analýzu menšieho počtu respondentov.

### 5.1. Výskumný súbor

Výber výskumného súboru prebiehal podľa niekoľkých kritérií. Primárnym kritériom bola ukončená základná škola a gymnázium pre mimoriadne nadané deti. Kritériom pre prijatie do tejto inštitúcie je výsledok IQ testu na viac ako 130 bodov. Táto populácia spĺňa formálne kritériá pre označenie termínom „intelektovo nadaný jednotlivec“. Pre zachovanie určitej miery objektivity sme tiež z výberu eliminovali študentov, ktorí sa s autorkou priamo poznali. Tento výber bol zámerný, definovali sme okruh na 4-10 ľudí vo vekovom rozmedzí 20 až 30 rokov, pretože v metodológii IPA je odporúčaný počet respondentov 4-10 ľudí (Smith, 2017). Výsledný súbor tvorilo 8 jedincov, z toho dve ženy a šiesti muži, ich vekový priemer bol 24 rokov, modus teda najčastejšia hodnota 22 rokov.

## 5.2. Zber dát

Dáta sme získavali pomocou pološtrukturovaných rozhovorov – táto forma je najčastejšie používanou metódou zberu dát v IPA, pretože je dostatočne flexibilnou na to, aby mal respondent možnosť voľne rozprávať o téme a zároveň poskytuje výskumníkovi priestor usmerňovať rozhovor (Řiháček a kol. 2013).

Na základe naštudovanej odbornej literatúry boli vytvorené okruhy otázok, ktoré vychádzali z výskumných otázok. Počas rozhovorov boli otázky prispôbované konkrétnemu dialógu a respondentovi či respondentke. Okruhy otázok smerovali v prvom pláne na samotný príbeh nadania, na začiatku chronologicky rozprávaný jedincom. Následne sme sa zaujímali o pojem nadanie – čo presne pre respondenta znamená a či sa s nadaním spájajú nejaké špecifiká. Ďalším okruhom bol vzdelávací systém, prežívanie rokov počas školskej dochádzky. Následne sme sa zamerali na vnímanú spätnú väzbu okolia a prípadné pocity tlaku či výnimočnosti spojené s prežívaním nadania. Pokračovali sme témou hodnôt a na záver otázky smerovali k sebahodnoteniu. Táto metóda získavania dát zjednodušila rozprávanie príbehu a vyjadrenia myšlienok súvisiacich s témou nadania a vývinu identity konkrétnymi respondentmi. Okruhy otázok použitých v rozhovoroch sa nachádzajú v Prílohe č.1. na konci práce.

Respondent je považovaný za experta na tému, ktorej sa výskum venuje, preto boli v každom rozhovore otázky v rámci limitov modifikované a flexibilne reagovali na rôzne témy, ktoré počas rozhovoru respondent prinášal. Týmto spôsobom mal každý respondent dostatok voľnosti, aby rozhovor smeroval k tomu, čo on sám považuje za relevantné, pričom bola vždy dodržiavaná základná myšlienková niť držiaca nosnú tému nadania.

## 5.3. Postup

Rozhovory prebiehali od októbra 2023 do decembra 2023. Respondenti boli regrutovaní metódou snehovej gule (*snowball*), následne bol dohodnutý individuálne termín osobného stretnutia a rozhovoru. Pred začiatkom rozhovoru respondenti podpísali informovaný súhlas s účasťou vo výskume a s nahrávaním rozhovoru. Rozhovory boli nahrávané na mobilný telefón, nahrávky následne doslovne prepísané a dáta anonymizované.

## **5.4. Analýza**

Proces analýzy dát prebiehal po ukončení zberu dát a dokončenom prepise všetkých rozhovorov. Tento prístup umožnil základný prehľad v rozhovoroch a rýchlejšiu orientáciu v textoch pri analýze. Postup analýzy prebiehal v nasledujúcich krokoch : (Řiháček a kol. 2013).

1. Prepis rozhovoru
2. Čítanie a opakované čítanie
3. Počiatočné poznámky a komentáre
4. Rozvíjanie vznikajúcich tém
5. Hľadanie súvislostí naprieč témami
6. Analýza ďalšieho rozhovoru (opakovanie krokov popísaných vyššie)
7. Hľadanie vzorcov naprieč rozhovormi
8. Interpretácia

Konzultácie s vedúcou práce prebiehali po prepise rozhovorov a tiež vo fáze rozvíjania vznikajúcich tém. Dáta boli spracované do tabuliek s otvoreným kódovaním. Každý rozhovor bol kódovaný zvlášť, potom boli kódy zjednotené a unifikované do širších kategorických celkov. Výsledné tabuľky boli následne konzultované s vedúcou bakalárskej práce.

## **5.5. Etika výskumu**

Pred každým rozhovorom bol poskytnutý respondentovi informovaný súhlas s účasťou vo výskume a s nahrávaním rozhovoru. Plné znenie informovaného súhlasu sa nachádza v Prílohe č.2. na konci práce. Rozhovory boli nahrávané na mobilný telefón, nahrávky následne doslovne prepísané a dáta anonymizované (každý respondent zodpovedá číslu, poradie bolo určené náhodne). Zároveň sme do výsledkov popísaných v bakalárskej práci vybrali úryvky a citácie, z ktorých nie je možné určiť podľa rozprávania identitu respondentov. K doslovným prepisom má prístup len vedúca práce a autorka práce. Po prepísaní rozhovorov boli nahrávky vymazané.

## 6. Výsledky

Výsledky prezentujeme formou tabuliek, a popisom vzorcov a vzťahov, ktoré sa v naratívoch objavili v kontexte výskumných otázok. Každá z výskumných otázok reaguje na problematiku popísanú v teoretickej časti práce. Následne ponúkneme interpretáciu pomocou detailnejšieho popisu výsledkov.

### 6.1. Prehľad tém v tabuľkách

V rozhovoroch bolo počas opakovaných čítaní identifikovaných niekoľko tém objavujúcich sa u väčšiny respondentov, ktoré sme klasifikovali do vyšších kategórií či okruhov. V prvom rade sme rozlíšili ako nadaní jedinci interpretujú samotný pojem nadania. Následne sme rozlíšili vnímaný význam nadania v životných príbehoch respondentov. Ďalšou myšlienkou, ktorá sa objavila v každom rozhovore bol moment odhalenia nadania v ranom detstve. Následne sa objavuje okruh tém súvisiacich so základnou a strednou školou a vnímanou spätnou väzbou od okolia. Respondenti tiež reflektovali v rozhovoroch vlastné hodnoty a priority, s ktorými sa identifikujú. V rámci otázok smerujúcich na identitu sa objavilo niekoľko tém spadajúcich do okruhu, ktorý sme nazvali sebaobraz. Na záver sme sledovali formálnu stránku naratívov, ktorá sa zameriava na spôsob, akým respondenti v rozhovoroch rozprávajú.

**Tabuľka 1: Interpretácia pojmu nadanie**

KÓD	respondenti	citácie z rozhovorov
Nadanie ako rýchle myslenie	R1, R2, R3, R6, R7	<p>R1 „(ľudia, ktorí) mali <b>proste také to rýchle rozmýšľanie</b>“</p> <p>R3 „<b>svojim spôsobom, že učenie pre mňa... ako mňa to nebavilo, ale šlo mi to veľmi rýchlo, takže som nemusel toľko času asi tomu venovať ako ostatní</b>“</p> <p>R6 „<b>že sa učim rýchlejšie ako ostatné deti</b>“</p> <p>R7 „<b>že sa vieš rýchlejšie naučiť</b> tie veci a väčší nejaký objem sa naučiť a podobne“</p>
Nadanie ako analytické, logické myslenie a riešenie problémov	R2, R3, R4, R8	<p>R2 „<b>my sme boli tým označovaní, že máme nejaké to IQ vyššie. Hm. Že proste nejaké vyššie logické zmýšľanie a analytické</b>“</p> <p>R2 „<b>proste chápem lepšie teraz matematike alebo nejakým algoritmom</b>“</p> <p>R3 „<b>keď niekto ma postaví pred nejakú akože nejaký problém, tak vlastne viem sa chytiť nejak ako keby štruktúr a funkcií a nejakých fungujúcich mechanizmov v tej práci, kde sa viem o to oprieť, pretože to je akoby vo mne zvnútornené, miesto toho aby to bola nejaká externá vec, ktorú si musím v kuse pamätať a že to je nejak internalizované to riešenie problémov.</b>“</p> <p>R4 „<b>myslím, že v istom systematickom type rozmýšľania eh... mám veľké výhody.</b>“</p> <p>R4 „<b>matematika je určite akože výraznejšia a tento typ akože uh štatistického takmer ekonometrického myslenia</b>“</p> <p>R8 „<b>pre mňa bola matika jedna z tých vecí, ktorá sa na mňa absolútne akože sama nalepila. Ja som nepotreboval, proste videl som to v škole, tak nejak som to pochopil a nepotreboval som sa na to učiť</b>“</p>
Nadanie ako chápanie súvislostí	R1, R4, R5, R7, R8	<p>R1 „<b>videl som tie súvislosti bez toho, aby mi ich niekto explicitne musel vysvetľovať</b>“</p> <p>R1 „<b>že človek nemôže mať uh takzvané tunelové videnie, kde proste vie vnímať iba jednu časť šachovnice. Že treba to vnímať tých súvislostiach. Vlastne na tej šachovnici všetky figúrky vzájomne spolu komunikujú všetky časti šachovnice</b>“</p> <p>R3 „<b>teraz by som určite povedal, že mám veľmi dobrú schopnosť filtrovať informácie, vlastne zisťovať, ktoré informácie sú dôležité a potrebné, či už v práci mimo svojho života alebo celkovo v nejakom akože fungovaní</b>“</p> <p>R4 „<b>tá štruktúra niekde... že strašne ma havia súvislosti vo veciach že to milujem proste, rád si naštudujem že neviem že pozriem si akože.. tŕknem doma jeden novinový článok a dokážem prokrastinovať dve hodiny, pretože si študujem ako presne to bolo s tými voľbami v roku 1992 niekde hej a proste a študujem</b>“</p> <p>R5 „<b>nerobilo mi problém proste rozumieť veciam a potom asi aj ťažším konceptom</b>“</p> <p>R5 „<b>ten problém, ktorý sa snažia vyriešiť si viem akože dobre predstaviť a viem asi nejak identifikovať čo je dôležité a nejakým spôsobom to nájsť, vďaka tomu nadaniu, tak to mi potom nejak pomáha to spraviť rýchlejšie, možno lepšie</b>“</p> <p>R7 „<b>na gympli sa mi jednoduchšie učilo. A že akoby lepšie sa mi možno spájali nejaké veci... akoby súvislosti a tak, že ten proces učenia bol v niečom asi jednoduchší</b>“</p> <p>R8 „<b>samozrejme, je to komplikovanejšie, ako to číselko. Číselko je proste jedna veličina, ktorá to nejakým spôsobom meria ale ona v skutočnosti meria len to, ako dobre vieš rozoznávať nejaké vzory.</b>“</p>

Nadanie ako záujem	R1, R2, R3, R4, R6, R8	<p>R1 „(byť) s ľuďmi, ktorí sa proste <b>zaujímalí o veci</b>“</p> <p>R1 „tiež <b>mali nejaký ten záujem</b> o ten... akože ľudia, ktorí študujú to čo ja študujem tak akože <b>musia mať fakt že záujem</b> aby to vôbec objavili niekde“</p> <p>R2 „to bolo s tým spojené dosť že <b>stále som chcel mať ten rozhľad</b>“</p> <p>R3 „pre mňa to znamenalo asi v nejakej forme byť s ľuďmi, ktorí... každý sme boli veľmi špecifickí povedzme aj z tých ľudí, ktorí sme sa nachádzali v tých triedach. <b>Každý sme mali svoje záľuby</b>. Myslím, že sme boli takí akoby motivovaní tým životom“</p> <p>R4 „napríklad milujem eighties horory. <b>A rád si k tomu, akože naštudujem... no mám rád tú backstory</b>, mám rád, proste mám rád kultové filmy, rád sa učim prečo kedy prišla obľúbenosť a tak ďalej a toto je podľa mňa tá vec že v čom mi to ovplyvňuje ten vzťah ku kultúre, ale napríklad aj k spoločenským vedám, že <b>rád chápem kontext</b>.“</p> <p>R6 „taký <b>väčší drive sa zaujímať o svet okolo</b>, že akoby sa neuspokojuvajú iba s takými tými nejakými... ja neviem, že niečo mi povedala mama alebo niečo mi povedal pán učiteľ, ale že vlastne asi u všetkých mojich spolužiakov a spolužiačok som videla také to, že <b>chceli spoznávať aj veci samé, sami</b>“</p> <p>R6 „taký <b>väčší záujem</b>“</p> <p>R8 „A väčšina, proste ľudí, ktorých takto poznám, má proste nejakých svojich <b>pár takých akože skrytých vecí, ktorým sa tak akože venujú a vedia o tom akože horibilne veľa</b>. A vlastne aj záujem, a tak nejako že... <b>záujem o vedomosti</b>.“</p> <p>R8 „Mám pocit, že tí ľudia sú strašne moc otvorení. Uh, novým myšlienkam akože. Mám pocit, že to sú <b>ľudia s ktorými sa môžem baviť prakticky o čomkoľvek</b>. (...) zároveň tam nevnímam ani také veľké, že bežné sociálne konštrukty“</p>
Nadanie ako výnimočná pamäť	R4, R5, R6, R7	<p>R4 „<b>Veľa vecí si pamätám</b>“</p> <p>R5 „A skôr proste si vedieť vecí predstaviť ako... a <b>dobré si vedieť vecí predstaviť. A takisto aj zapamätat</b>. (...) Že proste tie... veľa vecí, čo som si prečítal keď som mal šesť rokov tak si ako.. a nie od slova do slova ale proste <b>pamätám si doteraz ten... tú pointu možno toho</b>“</p> <p>R5 „s tým ako sa učíš, s tým problém nemám, lebo proste <b>pamäť mám celkom dobrú</b> a akože keď si veci prečítam tak akože väčšinou si to zapamätám“</p> <p>R6 „Ja mám pocit, že ja som bola nejak takto kategorizovaná najmä kvôli tomu, že <b>ja mám veľmi dobrú pamäť</b>, ktorá funguje v takých nejakých zvláštnych momentoch, ale že kvôli tomu, že <b>som si proste pamätala hrozne veľa vecí</b>“</p>
Nadanie ako všeobecný rozhľad	R2, R4, R5, R6	<p>R2 „No taká <b>všeobecná schopnosť</b>. Že byť taký ten ako sa povie po anglicky, že „Jack of all trades but master of none““</p> <p>R4 „som <b>oveľa viac všeobecný</b>“</p> <p>R5 „...myslím že vďaka tomu <b>mám veľmi dobrý taký všeobecný prehľad hlavne</b>. Že proste tie... veľa vecí, čo som si prečítal keď som mal šesť rokov tak si ako.. a nie od slova do slova ale proste pamätám si doteraz ten... tú pointu možno toho“</p> <p>R6 „ja som skôr <b>bola taká rozhľadená všade</b>, tak som nemala presne taký ten jeden výsek</p>
Nadanie a poruchy pozornosti, PAS	R3, R4, R7, R8	<p>R3 „myslím, že dnes by mi bolo diagnostikované <b>ADHD impulzívneho typu</b>“</p> <p>R4 „zasa to možno súvisí s tým, že <b>som trocha na spektre</b>“</p> <p>R7 „možno mám nediagnostikované <b>ADHD</b> alebo čo“</p> <p>R7 „ako máš ten vyšší intelekt nemeraný ako v detstve, tak potom už k tomu idú presne aj tie <b>poruchy pozornosti</b>. Niektorí majú diagnostikovaný autizmus podobne že.. to sú také asi spojené nádoby celkom“</p> <p>R8 „<b>vidím tam celkom slušnú koreláciu s nejakým povedzme, že akože možno Asperger</b>.. možno so svojskosťou a zároveň proste... ako, tí ľudia sú podstatne zaujímavejší.“</p>
Nadanie ako schopnosť adaptácie	R1	<p>R1 „nadanie <b>improvizovať a adaptovať sa</b>.“</p> <p>R1 „vlastne kamkoľvek prídem do nového prostredia tak proste myslím si napríklad, že <b>ja sa dokážem rýchlo zorientovať v tom novom prostredí</b>“</p>

**Tabuľka 2: Význam prikladaný nadaniu**

KÓD	respondenti	citácie z rozhovorov
Nízka váha prikladaná nadaniu	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8	<p>R1 „nikdy som tomu asi <b>neprikladal veľkú váhu</b>, že som nejako mimoriadne nadaný“</p> <p>R2 „som zistil, že <b>môžem byť nadaný koľko chcem ale aj na inom záleží</b>.“</p> <p>R3 „Dnes sa na to vôbec až tak akože.. pozerám sa na to <b>a už to nehrá takú veľkú rolu</b>. Ale určite to hralo rolu“</p> <p>R4 „nevnímal som to vôbec vtedy, takže toto treba vnímať ako moje názory ex post, vnímam, že keby bol ten kolektív heterogénnejší, tak <b>proste tá empatia je pre mňa oveľa vyššia pridaná hodnota, než to, že som lepší v matematike</b>“</p> <p>R5 „myslím, že proste... v istom slova zmysle je každý z nás nadaný.“ “</p> <p>R6 „že <b>už proste vôbec nerozmyšľám nad takým týmto nadaním</b> no“</p> <p>R7 „<b>nemám pocit, že by veci, ktoré sú pre mňa dôležité nejakú súviseli s tým nadaním</b>“</p> <p>R8 „Asi do nejakých povedzme, že 10 rokov... Je to nahrávané, tak poviem slušne, že <b>som to mal na háku</b>.“</p>
Užitočnosť - faktor uľahčujúci praktický život	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8	<p>R3 „No ja si myslím, že <b>to je veľmi dobrá vec mať</b>, ale myslím si, že to nehrá prvé husle a prim“</p> <p>R5 „ja beriem ako <b>nadanie niečo čo mi pomôže</b>... nejaká vnútorná charakteristika, ktorá mi pomôže pretaviť to, čo robím do nejakých úspešných, možno výsledkov a si myslím“</p> <p>R6 „Proste mne to prišlo <b>akoby užitočné v tom veku, kedy sa to dialo</b>, dostala som sa asi aj vďaka tomu na tú výšku, proste bez problémov a potom som to prestala riešiť úplne.“</p> <p>R8 „Vďaka tomu, že mám proste, že som proste na matiku a na počítače, tak akože v zásade akože v úvodzokách.. ani nie že užitočný pre spoločnosť by som bol, to hrozne ma ani netrápi. <b>Proste môžem robiť to, čo ma baví, a dostávam za to nekresťanské peniaze</b>. Keď to poviem fakt akože cynicky.“</p> <p>R8 „Hm, <b>rozhodne to je nástroj (nadanie) ktorý k tomu vie pomôcť</b>. Zároveň si človek uvedomuje príliš veľa vecí, takže má menšiu šancu že bude spokojný. Takže je to taká tá obojsečná zbraň. Uh tak no akože, je to nástroj. Proste hlavou si vieš spraviť dobré živobytie“</p> <p>R8 „mám pocit, že <b>to je veľmi efektívny hasiaci prístroj na problémy</b>, takže takto som to celkovo vždy vnímal.“</p>
Nadanie ako odlišnosť	R2, R7	<p>R2 „Nebolo to také že idem na ihrisko a zrazu sa tam cítim ako úplný outsider, <b>len tak trošku som si možno všimol rozdiely ale... nebolo to dôležité</b>.“</p> <p>R7 nechcela som nahlas náhodným ľuďom hovoriť, že chodím na takú školu, lebo ja som nemala pocit, že by som bola tým nejaká lepšia alebo čo. <b>Len proste to bola nejaká tá inakosť</b>“</p>

**Tabuľka 3: Moment odhalenia nadania**

KÓD	respondenti	citácie z rozhovorov
Starší súrodenec	R1, R4, R8	<p>R1 „tým že tam vlastne chodila moja <b>staršia sestra</b> a teda pre mňa to bolo tým aký som mal s ňou vzťah blízky tak to bolo veľmi tak normalizované“</p> <p>R4 „Mňa sa to úplne netýkalo, pretože <b>môj brat</b> bol veľmi výrazne nadaný.“</p> <p>R8 „u mňa to zistili úplne omylom, haha. Uh vlastne... <b>Mám staršieho brata</b>, ktorý v tom čase chodil o rok vyššie. A vlastne normálne ho zapísali na normálnu školu, kde mal problémy. No a tak nejak akože rozprávali sa o tom s psychologičkou a tá im navrhla presne že nech ho idú otestovať na nadanie“</p>
Učiteľka v materskej škole, odborník	R2, R3, R5, R6, R7	<p>R2 „proste tak asi klasicky, že <b>učiteľka si všimla</b>, že... úlohy možno vypracúvam skôr ako ostatní“</p> <p>R3 „na inej základnej škole, kde si vlastne <b>učiteľka všimla</b>, že trošku napredujem, posunula teda mne povedala, že by sme mi mohli urobiť IQ testy“</p> <p>R5 „<b>pani doktorka si ma tam všimla</b> a teda ma odporučila pani Laznibátovej, že by sme mohli teda že by som asi splňal proste tie kritériá toho programu“</p> <p>R6 „<b>učiteľka v škole odporučila rodičom</b>, že nech ma zoberú ku psychologičke a že teda bude možné, že nemusím ísť ďalej na nejakú obyčajnú štátnu školu“</p> <p>R7 „Potom boli rodičia takí, že okej, že tu niečo nie je úplne v poriadku tak jak by malo byť... a dali ma na <b>psychotesty</b>...“</p>

Tabuľka 4: Škola ako významný faktor

KÓD	respondenti	citácie z rozhovorov
(negatívne) Predstavy o bežnej škole	R1, R2, R5, R6, R7, R8	<p>R1 „myslím že kebyže som od malička na nejakej proste inej škole, na nejakej, že by som chodil na obyčajnú školu tak <b>pravdepodobne že by mi to trošku akože vadilo</b>“</p> <p>R7 „keď som sa nad tým potom aj zamyslela, že <b>ak by som bola na normálnej škole tak by to asi bolo vlastne omnoho ťažšie</b>“</p> <p>R8 „A tí ľudia by podľa mňa proste... <b>strašne moc trpeli na bežnej škole a proste by boli zošikanovaní až na kosť</b> (...) asi si viem predstaviť, že normálna škola by ma asi ubila, takže... Ale zároveň akože nikdy to neviem, neviem to kvantifikovať“</p>
Názov školy pre nadané deti – negatívna konotácia	R1, R3, R4, R6, R7, R8	<p>R1 „keď som bol starší tak som sa tomu samozrejme vyhýbal lebo.. ani neviem či by sa mi ľudia smiali ale <b>bolo to tak všeobecne dané, že sa ľudom smejú keď povedali že sú zo školy pre mimoriadne nadané deti a gymnázium</b>“</p> <p>R3 „bolo oveľa náročnejšie trošku asi vytvárať si sociálne väzby aj mimo. Pretože bolo tu trošku ako povedzme... téma, ktorá uh zaznela len pri 1 spoznaní sa s iným človekom z inej školy, lebo veď aha ty si z Bratislavy a odkiaľ? <b>Aha, vy ste tí nadaní.. No a už to išlo</b>“</p> <p>R4 „ale vnímal som ako shame, keď som mal povedať odkiaľ som zo školy a asi že cez to som prvýkrát precíťoval ten rozdiel nie cez to, že by som videl, že niekto má v niečom výrazne horšie schopnosti“</p> <p>R6 „proste tá škola nemala úplne dobrú povest', napríklad vlastne zdieľaná skúsenosť aj s ostatnými spolužiakmi bola taká, že o tom vlastne nikto moc nehovoril, že sme nechceli hovoriť z akej sme školy a tak“</p> <p>R7 „skôr to beriem tak, že ja som sa s tým úplne nechcela priznávať ľudom nikdy, že som mala okolo toho takú tú... Takú nejakú hanbu alebo čo“</p> <p>R8 „keď som chodil na strednú a začal som sa rozprávať s ľuďmi, ktorí nechodili k nám na školu... A spýtali sa ma kam chodím do školy, tak potom naraz tam pri mne vznikla presne to nejaké... „aha, ty si ten mimoriadne nadaný“, akože úplne chápem, že to bolo presne tak ako zdravé doberanie, ale to bol ten prvý moment, kedy som si uvedomil, že... Asi to je niečo iné.“</p>
Škola ako bublina	R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8	<p>R2 „Tam v škole som mal pocit, že som ako keby <b>medzi svojimi</b> (...) až tak som to nevnímal mimo školy. Že v tej škole sme mali nejakú svoju <b>bublinku</b>“</p> <p>R3 „že to tak vytváralo také sociálne štruktúry, kde tie deti vlastne všetky boli takmer nedotknuteľné nejakou existenciou reality mimo toho školského prostredia (...) akože nejaká sociálna štruktúra. <b>Taká bublinka no, dosť veľká bublinka</b>“</p> <p>R5 „kým som mal tých 10 rokov tak som chodil viac menej iba do školy a bol som v <b>takejto bubline</b>“</p> <p>R6 „čo bol trošku problém bolo že sa strašne ťažko dostávalo z tej skupiny, že proste my sme fakt boli taký ročník ktorý bol malý, že sme boli vlastne potom už na tej strednej jedini, takže som mala 15 ľudí iba okolo seba a že to hrozne formovalo tie vzťahy, že sme sa fakt bavili takmer iba medzi sebou a <b>nejak ťažko sa nám podľa mňa dostávalo ako keby mimo toho okruhu</b>“</p> <p>R8 „keď sa pozriem proste na všetkých ľuďoch, ktorí chodili k nám do triedy, tak v zásade všetci boli podivíni. Ale bolo to úplne v poriadku a <b>bol to safe-space pre nich</b>.“</p>

Učiteľ ako pozitívny činiteľ	R1, R3, R4, R5, R7, R8	<p>R1 „<b>vyučujúci ma inšpirovali</b> (...) že vyučujúci si uvedomovali, že pre ten intelekt nie je dôležité to absolútne memorovanie“</p> <p>R3 „to záleží aj na jednotlivcoch, tých učiteľoch, že boli <b>učitelia, u ktorých som chcel, aby som bol lepší a ktorí ma vedeli motivovať</b>, ktorí mi vedeli vytvárať ako keby nejaké vnútorné mechanizmy, prečo sa učiť prečo je to dôležité“</p> <p>R5 „A tí učitelia, no do veľkej miery si myslím, že tiež akože sú zodpovední za to, že tá škola má také výsledky ako má. Lebo ako <b>väčšina učiteľov nielen vedela naučiť, ale proste bola aj veľa priateľská nejakým spôsobom</b>... Mal som pocit že chápali že tam chodia také decká, ktoré proste vedeli o sebe, že sú nadané a vedeli, že sú v tom prostredí a že čo sa od toho čaká. Čiže hej, v prvom rade asi to prostredie hlavne v druhom rade asi tí učitelia“</p> <p>R7 „keď sa nad tým zamyslím, <b>neviem, nakoľko je to spôsobené tým samotným nadaním a tým ako s nami pracovali učitelia</b>. Že možno aj ten spôsob výučby dopomohol k tomu, že sa mi jednoduchšie potom zapamätávali tie veci“</p>
Reflexia učebného štýlu	R1, R2, R3, R5, R6, R7, R8	<p>R1 „Často sú to presne tieto čisto memorovacie veci a že tam som často mal proste dvojky-trojky, zatiaľ čo potom <b>prídu predmety, ktoré sú z môjho oboru a často ma bavia alebo sú proste... operačný výskum a ekonometria sú ako také rôzne úlohy logické a hádanky</b>“</p> <p>R3 „bifľovanie tak to bolo to bolo úplne, že <b>ja som v tom musel nájsť vždy nejaký systém alebo aspoň nie že systém alebo aspoň nejakú mnemotechnickú pomôcku alebo nejakú bizarnosť podľa ktorej by som si to vedel vybaviť</b>. No, ja som sa aj učil mentálnymi mapami, to je niečo, čo mi asi v 15 doniesol jeden z učiteľov, ale uh veľmi mi to pomohlo a je to niečo, na čo veľmi veľmi rád spomínam“</p> <p>R6 „mne to v škole vlastne prišlo zábavné, že mi to prišlo ako <b>nejaká taká hra</b>... no nie také, že proste je to hrozne náročné alebo tak“</p> <p>R7 „začala som si uvedomovať, že nejdem to štúdium dávať na známky, <b>ale učiť sa to, čo mňa zaujíma</b>. To čo ma baví, venovať sa tomu čo mňa baví (...) tým ako som ja dosť odpojená od toho výkonu, tak som skôr hrdá na to, keď sa venujem tomu, čo ma baví. Alebo že keď si študujem o tom, čo ma baví“</p>
Reflexia vlastnej (ne)schopnosti učiť sa	R4, R5, R6, R7, R8	<p>R4 „tá škola ma <b>nenučila sa učiť</b>“</p> <p>R5 „potom som prišiel na výšku a (...) keď som sa pýtal kamarátov že koľko sa boli schopní učiť tak mi povedali že týždeň a <b>ja som sa nebol schopný dokopať do učenia, ani proste... ledva deň pred nejakou skúškou</b>.“</p> <p>R5 „no efektivita je proste moja... tým sa hrdím trochu, že hej, že <b>keď už sa neučím tak aspoň si viem zistiť, že proste čo a ako a presne akože hľadať proste ten najjednoduchší spôsob</b>“</p> <p>R7 „podstate nikdy som sa nepotrebovala veľmi učiť ani na skúšky ani nič.. (...)akože spätne... je to možno chyba tej školy, že nás <b>nenučili nejakou ako reálne... ako sa učiť</b>, keďže tam to nebolo úplne potrebné“</p> <p>R8 „jedna z takých tých vecí, ktoré akože na tomto celkom nasrali bolo v <b>zásade to, že som mal tak namakanú hlavu znamenalo, že som sa na základke a na strednej nepotreboval učiť čo ma teraz proste dobieha, že proste ja sa neviem učiť, neviem sa na to sústrediť</b>“</p>

**Tabuľka 5: Vnímaná spätná väzba od okolia**

KÓD	respondenti	citácie z rozhovorov
Reakcie najbližšieho okolia	R2, R3, R4, R5, R6	<p>R2 „bolo to také že si nejaký možno neviem múdrejší. Ale akože nedávala sa tomu vysoká váha. Hm. Alebo keď sme boli s tetou a so sesternicami tak niekedy to boli <b>možno také poznámky že ty si taký múdrejší že či im neviem s niečím pomôcť a tak. Že akože v dobrom</b>“</p> <p>R3 „<b>mama sa na mňa pozerala že či som normálny</b>“</p> <p>R4 „u nás doma... ono to znie až... podľa mňa že naši keby robili IQ test... mama mala červené diplomy a je profesorka elektrotechniky hej že... Uh, ale tá vec čo som chcel povedať, že <b>tým pádom som nad tým nerozmýšľal, že u nás to bola až taká karikatúra doma bez ohľadu na tú školu</b>“</p> <p>R5 „do tých 10 rokov a či už bolo také, že proste rodičia hocikedy keď sa s niekým stretli tak museli to samozrejme spomenúť a tiež ako to prostredie školské tiež bolo na to že <b>mám byť na to hrdý že som nadaný</b>“</p> <p>R6 „<b>naši boli proste radi, že som celkom samostatná a že mi ide škola, že vlastne nemusia vstupovať do môjho života.</b>“</p>
Širšie okolie	R5, R6, R7	<p>R5 „proste <b>ľudia mi dávali najavo, že uh že to berú skôr ako také negatívum</b>“</p> <p>R5 „ako tak cítim že toto je veľmi podvedomé, že <b>proste nemajú ľudia radi, keď niekto vyčnieva</b> hej.. že automaticky toho kto sa veľa pýta tak proste väčšinou si z toho robia srandu. Že si automaticky povedia, že tento človek bude absolútne neznesiteľný“</p> <p>R6 „nám to podľa mňa bolo hovorené a tak, čiže to je podľa mňa trochu tiež také nie úplne dobre. Že máš potom ešte veľa akože... ved' <b>profiluje ťa to čo ti hovoria, keď si dieťa tak hrozne počúvaš čo ti hovoria tí ľudia o niektorých týchto aspektoch</b> a potom niekto tomu uverí alebo niekto je potom možno viac lenivý pracovať aj na iných tých zložkách svojho života ako iba na tie proste, že musím byť najlepší v počítaní príkladov alebo tak.“</p> <p>R7 „stalo sa mi párkrát, že akože už keď som mala tak okolo dvadsiatky alebo čo, tak <b>niektorí ľudia tak na mňa pozerali zvláštne</b>, že ty veľmi zvláštne vnímaš aj medziľudské vzťahy aj... aj nejaké akože... komunikáciu a bolo mi párkrát vyčítané, že akože nejako blokujem svojej emócie a podobne“</p>
Skúsenosti v pracovnom prostredí	R2, R3, R4	<p>R2 „keď som chvíľu pracoval v nadnárodnom korporáte (...) tam <b>napríklad, že keď som mal dobrý nápad a si to nejak všimli tí kolegovia alebo vedúci</b>“</p> <p>R2 „tam bolo dobré to že tam boli už akože dospelí ľudia, všetci starší odo mňa. Ano a vtedy som sa cítil výnimočne. <b>Ako keby som mal pocit, že s niektorými som na ich úrovni. Aj s tými čo tam mohli dlho robiť. Aj to že keď som im zase vysvetľoval ako nejaký systém funguje alebo program</b>“</p> <p>R3 „akože určite to vnímam, že to je rozdiel medzi inými lekármi na druhú stranu sú lekári, ktorí presne toto majú. Ale asi je pravda, že toto – <b>tí lekári, s ktorými sa stretávam a majú to sú v práci povedzme dlhší čas a majú tie skúsenosti. Ja ako keby... mne stačí málo krát... vlastne menší počet skúseností na to, aby som si vytvoril, aby som si vytvoril nejaký akože mechanizmus prečo si to mám pamätať a prečo je to dôležité</b>“</p> <p>R4 „to sú nejaké trades, ktoré teraz vnímam akože v úvodzovkách na pracovnom trhu, alebo respektíve však keď pracujem, tak viem, že <b>tieto veci som dobrý a potom ma tým pádom aj bavia a vidím, že v nich dokážem byť výrazne lepší ako niektorí starí kolegovia, ktorí sú výrazne lepší samozrejme v iných veciach hej</b>“</p> <p>R4 „agenda celej osemčlennej kancelárie vyústila v jeden prezentačný projekt a ja som nemal kapacitu na to do toho zarábať, <b>ja som im to iba konzultoval a zosekával a pripravoval prezentáciu, aby dokopy to dávalo hlavu a pätu a ja som tam najmladší a oveľa vlastne seniornejší kolegovia a kolegyne si ku mne išli overovať ich prezentačné hypotézy</b>“</p>

**Tabuľka 6: Hodnoty a priority**

KÓD	respondenti	citácie z rozhovorov
Medzil'udské vzťahy	R1, R2, R3, R4	<p>R1 „ <b>teda sa sformovali dobré kamarátstva</b>(...) bolo to fajn, myslím, že presne je to často o tom, že to prostredie tvoria tí ľudia, s ktorými ako človek má ten silný kontakt a teda mám taký pocit, že aj na tej vysokej škole som sa primárne obklopil takými ľuďmi“</p> <p>R2 „Aj keď sa s niektorými vidame menej tak stále je to... <b>stále sme si blízki. Hm. Že sa tam vytvorili nejaké pevné priateľstvá.</b> No, to mi prišlo veľmi dobré. Keď sa pozná človek s niekým od 6 rokov, tak ho to zblíži“</p> <p>R3 „myslím že <b>schopnosť nejakým spôsobom sociálne fungovať a mať dobré vzťahy s ľuďmi a dokázať k nim byť empatický, citlivý a nejak s nimi akože.. uh, dokázať sa porozprávať s každým je oveľa dôležitejšie, než byť inteligentný</b> lebo inteligent, ktorý si hrá proste len svoje a nezaujíma ho nikto iný tak... to by nebol život, ktorý by som asi chcel“</p> <p>R4 „z tej školy som <b>mal obrovské šťastie na partiu a naozaj doteraz tie priateľstvá sú pre mňa dôležité</b> (...) je to nejaká masa, ale čisto v Prahe je R, v Prahe je J, bol tu so mnou šesť rokov M... keď som tu začal bývať tak tu so mnou bol R, ktorý bol chvíľu na nadaných D, s ním som býval, bol chvíľu na nadaných a... a v podstate udržiavam vzťah aj s niektorými ľuďmi, ktorých vidím raz za štvrt roka ale to je pre mňa normálne priateľstvo v tomto veku“</p> <p>R4 „Doteraz si na sebe <b>cením tu vlastnosť toho udržiavania vzťahov, že to je pre mňa doteraz dôležité</b> (...) <b>absolútne mi vykryštalizovalo, že najdôležitejšiu vec, ktorú v živote mám sú vzťahy s konkrétnymi ľuďmi, že nemám nič dôležitejšie a tejto veci v nejakej miere sa snažím uprednostňovať tie ostatné.</b> Uh či už sú to pre mňa rodinné alebo kamarátske vzťahy. Ja to až tak nerozlišujem“</p>
Pragmatický životný prístup	R1, R2, R3, R5, R7, R8	<p>R1 „čo je <b>nepodstatné rovno preskočím</b> (...) že si uvedomujem, že to nie je to podstatné v živote, a vnímam to vlastne tiež presne tak, že to vlastne je len ďalší stupienok“</p> <p>R3 „oceňujem práve to <b>pragmatické... to pragmatické, praktické.</b>“</p> <p>R5 „Nejedná sa mi o to akej farby budem mať diplom, skôr aby som prešiel a skôr aby som robil možno... alebo venovať sa viacej tým veciam čo ma baví. zase proste, a už ako teraz som sa zapojil do tých súťaží nie preto že som chcel byť možno prvý ale že prišlo mi to veľmi zaujímavé a niečo k čomu sa dostanem iba vďaka tým súťažiam a vďaka pripravám na ne (...) Proste ja neviem nejaký plat, o to mi moc nejde. Mne sa skôr jedná o to, aby to bolo také racionálne, že nemám rád, keď sa ľudia veľmi ako zbytočne dramaticky, že veľa z tých vecí nie je tak hlbokých, aby to potrebovalo nejakú akože veľmi vážnu debatu kde potom sú akože... vzniká tá nenávisť, to veľmi ako nemám rád a práve preto je to <b>pre mňa veľmi dobre keď je možno tá vážnosť nejakým spôsobom alokovaná do toho, čo akože cítim, že naozaj proste treba riešiť vážne a že možno prehnaná... možno serióznosť to veľmi nemusím.</b>“</p> <p>R7 „<b>realisticky akože perfekcionizmus podľa mňa extrémne vyčerpáva človeka,</b> že napríklad niektorí moji spolužiaci, čo sme boli spolu v triede, tak došli na vysokú a zrušili sa z toho, že potrebovali byť tak najlepší, že to nezvládli“</p> <p>R8 „Vďaka tomu, že mám proste, že som proste na matiku a na počítače, tak <b>akože v zásade akože v úvodzovkách.. ani nie že užitočný pre spoločnosť by som bol, to hrozne ma ani netrápi. Proste môžem robiť to, čo ma baví, a dostávam za to nekresťanské peniaze.</b> Keď to poviem fakt akože cynicky.“</p> <p>R8 „Ako mi hovorí otec tak akože „<b>nie som filatelista, nezbieram známky</b>“ a väčšina proste hodnotenia je pre mňa proste prudko binárna, proste prešiel som/neprešiel som. Tak ako tak som si z toho odniesol ten set vedomostí, ktoré proste som si z toho predmetu tak akože zhruba mal odniesť.“</p>
Zmysluplná činnosť	R2, R4, R5, R7	<p>R2 „Ja by som to nazval takým tým balansom, ale teda akože v tom, že <b>mat' či už školu alebo zamestnanie ktoré ma baví,</b> že v tom vidím zmysel“</p> <p>R4 „Stacia mi peniaze na život, takže <b>robím tie práce, ktoré mi dávajú zmysel</b>“</p> <p>R5 „Nejedná sa mi o to akej farby budem mať diplom, skôr aby som prešiel a skôr aby som robil možno... alebo venovať sa viacej tým veciam čo ma baví“</p> <p>R7 „podľa mňa považujem za dôležité to... <b>aby si nejakou každým našiel to, čo ho baví.</b> Aj čo sa týka toho štúdia, aj nejakého života, voľného času“</p>

Tabuľka 7: *Sebaobraz*

KÓD	respondenti	citácie z rozhovorov
Sklony k perfekcionizmu	R1, R3, R4, R6, R8	<p>R1 „...v takom zvláštnom zmysle. Ja som takzvaný „pasívny“ perfekcionista (...) ale zároveň nie som schopný... nemám tú schopnosť niečo dotiahnuť do tej perfektnosti a teda samého ma to tiež potom škrie“</p> <p>R3 „myslím, že je to na zdravom spektre alebo takom tom neurotickom si myslím, ale ten perfekcionizmus mám určite vyšší než priemer populácie“</p> <p>R4 „Eh... tak 7/8 z 10 a v čom... ale je to kombinácia akože určite keď sa dá niečo urobiť lepšie tak ja mám ten perfekcionizmus ešte na druhú, že ešte rozmyšľam kde to useknúť, že mňa vlastne štvá ľudia, ktorí sú perfekcionisti len na prvú pretože nevnímajú že tá efektívnosť odišla“</p> <p>R6 „Určite, určite. Akože už to viem asi vypnúť, ale ja som mala toto určite, že keď som písala nejakú esej tak ma proste hnevalo, že ja neviem nikdy obsiahnuť všetky aspekty. Akože že vždy keď o niečom píšeš tak ti to dá ďalší pojem, nejaké ďalšie spektrum a ďalšiu referenciu, že proste nikdy neobsiahnem všetko a že to je proste hrozné a tak.“</p> <p>R8 „rozhodne to aspoň trochu vnímam. Ale zároveň viem si častokrát povedať, že good enough, zatiaľ mi to doteraz išlo v tejto úrovni“</p>
Senzitivita, všímavosť	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8	<p>R1 „ja som veľmi vnímavý voči podnetom. Možno proste ale takým spôsobom že vnímam svoje okolie a prostredie“</p> <p>R2 „priestor je dôležitý“</p> <p>R2 „...budovy, ako sú kocky rozložené... Ako a hlavne rád to vnímam, že niekedy sa napríklad... ja sa rád prechádzam a pozorujem (...) akože ja a mne podobní, že si toho tak viac všímame... Áno to je to, že nie je to že by sme sa na niečo len tak pozerali a dobre, ale že také že sa aj zamyslím“</p> <p>R3 „Áno, myslím si, že som vnímavejší než ostatní, na druhú stranu uh napríklad v komunikácii s ľuďmi a ich nejakom chápaní emócií si myslím, že som potreboval oveľa viac skúseností na to, aby tá senzitivita z iných vecí prešla aj tam“</p> <p>R4 „proste som nestabilný, som krehký a mám našťastie ľudí okolo mňa, ktorí ma supportujú aj v práci to chápú“</p> <p>R6 „viem, že jedna z mojich prvých ranných spomienok je proste napríklad na to, že bol nejaký chlapec sám na ihrisku a ja som z toho bola hrozne akože... vyladená, smutná a nechápala som, prečo je jeho mama v krčme, že to je proste akože úplne nejaká veci, ktorú proste že nemôžeš robiť. Nevieť akože ja som asi vždy vnímala cez tých ľudí, že mi akoby došlo možno skôr že aké ťažké alebo smutné životy niekto má, a viem že keď som aj čítala nejaké knihy, kde boli proste no... asi to nebola úzkosť, skôr že podľa mňa som si priveľa v nejakých skôr takýchto momentoch uvedomovala, že to utrpenie tých ľudí aké je alebo čo“</p> <p>R7 „Niekedy reagujem na veci trošku akože niekto by povedal, že precítlivene, nemám úplne rada to slovo skôr akože taký ten pocit nejaký overwhelming z toho že... zrazu si v situácii, ktorú v tom momente prestávaš zvládať“</p> <p>R8 „To mám, rozhodne. Oboje. Všimam si, že mám celkom problém s tým, že reagujem na emočne vypäté situácie tak, že som tiež emočne vypätý. Čo popravde keď máš vzťah, je absolútne na nič. Aj sensoricky akože uh mám pocit, že nejaké tie veci akože blikajúce svetlo... no to až tak nie ale viem že to prispieva. Ale na hluk som strašne... ako minulý rok som sa išiel pozrieť na kolotoče, len som tam stál pri tom, bol som tam 5 minút a naraz no proste ma chytila úzkosť a stres, proste bolo mi absolútne hrozne, musel som odtiaľ odísť. Ako bol som raz na diskotéke a prakticky detto, akože to sú veci, ktoré mňa absolútne nelákajú“</p>

Reflexívny sebakritický náhľad	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8	<p>R1 ..drawback...že <b>napríklad nedokážem dobre vysvetľovať ľuďom veci. Pretože potrebujem aby tí ľudia vnímali rovnako rýchlo a efektívne ako ja</b></p> <p>R1 „neviem či to odzrkadľuje teda <b>to moje nadanie alebo tú moju mimoriadnu hlúposť</b>..“</p> <p>R1 „<b>akože samozrejme stále som vnímal a stále vnímam aké sú moje nedostatky v intelektu a podobne</b> ale nikdy ma to nezatažovalo v súvislosti s tým nadaním“</p> <p>R2 „o tých návykoch. Hm. Hm. <b>Aj to si myslím, že tá pracovitost' je u mňa nižšia</b>“</p> <p>R2 „<b>Ako to bolo príjemné. Potom som zase rozmýšľal nad tým, že či to nebola chyba. Ale tak som si povedal že asi nie. Že asi to nejak odzrkadľuje realitu</b>“</p> <p>R3 „<b>Ale je mi to také blbé porovnávať sa s inými a tváriť sa, že mi to ide lepšie ako ostatným. Zasa tí ostatní majú nejaké iné veci, ktoré ja napríklad nemám, že... myslím si, že to by sme zbytočne nadhodnocovali jednu vlastnosť a podhodnocovali druhú</b>“</p> <p>R3 „<b>To bol nejaký asi môj narcizmus vnútorný, ktorý sa aj dnes prejavuje</b>“</p> <p>R3 „<b>Lebo si myslím, že teraz ten spätný pohľad je veľmi skreslený tou pamäťou, to si dotvárame.</b>“</p> <p>R4 pretože eh... <b>človek sa nespráva racionálne, to telo nie je racionálne, tam tá hlava nie je racionálna a to je v poriadku a to je pekné, ale pre mňa potom nemôžem.. no akoby som to odpájal a pozeral sa len proste na vlastnú funkciu v nejakom systéme</b>“</p> <p>R4 „<b>Uh a tým pádom plytký, ale som viac všeobecný</b>“</p> <p>R4 „<b>ja mám sebavedomie vo všeobecnosti vysoké podľa mňa aj v rámci tejto skupiny. A preto takýmto spôsobom som o sebe nepochyboval. Ale často sa cítim tupý.</b>“</p> <p>R4 „<b>ja mám doteraz problém pracovať s nezadefinovanými vecami</b>“</p> <p>R5 „<b>ja som nenastavil taký ten work-ethics doma</b>“</p> <p>R5 „<b>To asi skôr vnímam, že to je taký vnútorný môj nejaký komplex proste akože racionálne viem že to asi proste tak nie je že by som bol taký odlišný, ale proste mám vnútorný blok</b>“</p> <p>R6 „<b>ja som podľa mňa vždy mala taký zdravý assessment svojich schopností, že akože ja som si bola vedomá toho, že akože nie som nejaký skvelý proste zázrak prírody, ale zase zároveň, že keďže aspoň niečo viem a niečo robím a proste chodím do tej školy a tak, že sa s tým dá nejakým spôsobom pracovať</b>“</p> <p>R7 „<b>že ten emočný vývin asi mohol byť poznačený tým, že niečo vystrelilo veľmi rýchlo a potom to možno spomalilo tie ostatné veci. Možno som sa ja sama na to nevedela nejak úplne adaptovať, že neviem... Ale hej, bola tam taká nejaká nezrovnalosť v tom no</b>“</p> <p>R8 „<b>Jazykové zručnosti mi robia problém, mám strašný problém s komunikáciou, eh mám strašný problém s učením sa.</b>“</p>
Racionalita ako prevládajúci faktor nad emocionalitou	R1, R3, R4, R7	<p>R1 „<b>Nie som tak silne emocionálny na to...</b>“</p> <p>R3 <b>tým, že mám celkom silné ráció a celkom silno ako analyzujem a patrí to do nejakej mojej schopnosti</b>“</p> <p>R4 „<b>som veľmi racionálny. A tým, že to nikto počas môjho vyrastania či už v škole alebo ani doma vlastne nenabúraval, tak som si urobil akože okolo nejakého toho racionálneho uvažovania nejakú modlu</b>“</p> <p>R4 „<b>dokážem proste v tých momentoch keď je výhodné presadiť ráció proti emócií, čo je presne s tým intelektom</b>“</p> <p>R7 „<b>akurát iba cítim niekedy pri niektorých ľuďoch čo sú akože, tak skôr na tej emočnej stránke, tak že tam je taká trošku akože nesúlada, že sa pozeráme na veci inak a inak veci vnímame, inak ich prežívame</b>“</p> <p>R7 „<b>čo sa týka nejakého prežívania vecí, tak to vnímam.. akoby odpojené od emócií mám pocit. Že sme všetci takí veľmi pragmatickí a iba berieme veci tak ako prídu a neviem no, že toto emočné prežívanie možno je trošku iné</b>“</p> <p>R8 „<b>to, čo viem kvantifikovať (...) veci sú pre mňa prudko binárne...</b>“</p>
Orientácia na výkon	R2, R3, R4, R5	<p>R2 „<b>že teraz si na tomto, uh, že ide sa nejakým tempom, ktoré keď mi vyhovuje tak je to fajn, a prípadne keby že sa zrazu nejak drasticky zlepším tak môžem ísť na ten ako keby ťažší level</b>“</p> <p>R3 „<b>u mňa bol vnútorný systém do nejakého 4 ročníka na medicíne vytvorený v tom, že ja dokážem všetko zvládnuť a potom ako prišla tá depresia tak vlastne ma to úplne položilo, pretože som už nedokázal sa toľko sústrediť</b>“</p> <p>R4 „<b>tlak na výkon mám ako najviac internalizovanú toxickú vec, ktorú v sebe mám</b>“</p> <p>R4 „<b>problém bol, že pre mňa toho klbenia tých výkonnostných očakávaní s tými mojimi spoločenskými očakávaniami, respektíve preferenciami a ja som bol akože ten vysokoškolský študent ktorý všetko zvládal, udržiaval kopu podľa mňa hlbokých priateľstiev aj s rodinou mám veľmi silné vzťahy a popritom nonstop chlastal</b>“</p> <p>R5 „<b>určite to hralo rolu ten výkon. A do istej miery, ako stále to vo mne nejak zostáva hej že ako veľmi rád eh.. veľmi rád sa pohybujem v priestoroch, ktoré sú veľmi... no konkurenčné, práve preto, že proste stále, neviem sa motivovať až tak, že ma niečo proste fascinuje a zaujíma ako skôr na to, že proste viem, viem byť niekde lepší ako ostatní</b>“</p>

**Tabuľka 8: Formálna stránka naratívu**

KÓD	respondenti	citácie z rozhovorov
Zmysel pre humor (irónia, slovné hry, nadhľad)	R1, R4, R7, R8	<p>R1 „Príbeh môjho narodenia?“</p> <p>R1 „Myslím si, že by som skvele prežil pokojne aj v prehistorickej dobe. Lebo som mimoriadne schopný prežiť aj ťažkých podmienkach.“</p> <p>R1 „Myslím závodne jazdím náhodne.“</p> <p>R1 „Jediné zlyhanie ktoré ma zloží bude zlyhanie môjho srdca“</p> <p>R1 „neviem či to odzrkadľuje teda to moje nadanie alebo tú moju mimoriadnu hlúposť..“</p> <p>R4 „niečo sa pokašle kľudne na výlete a niekto je taký, že veľké špatne a ja som taký že calmese kaprese, že dobre sme sa na chvíľu opustili môžeme si dať cigu, nádych výdych“</p> <p>R7 „A keď došlo na výške prvé skúškové, tak som vyletela z troch skúšok tuším. A vtedy som bola taká, že no tak tu máme problémik. Tu niečo úplne nefunguje“</p> <p>R8 „u mňa to zistili úplne omylom“</p> <p>R8 „naši potom z toho neboli úplne nadšení, pretože to sú jeho úlohy, nie moje. Ale samozrejme my dvaja sme z toho boli celkom mrzutí, pretože on to nechcel robiť – ja som to chcel robiť. Tak nám to prišlo, že ponuka – dopyt“</p> <p>R8 „Ako mi hovorí otec tak akože „nie som filatelista, nezbieram známky.“</p>
Anglické výrazy	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8	<p>R1 : „nejaký problém na ktorý môžem nejak... v angličtine je tá fráza že „attack“ , drawback, freestyle, effort, bare minimum“</p> <p>R2 : „Jack of all trades but master of none“, „outsider“</p> <p>R3 : „when you hear hoofbeats, think horses not zebras“</p> <p>R4 : „famous, decision making, by the way, good to know, shame, trades, skipnem, move, provideovala (ang. = provide), v čile (ang. = chill), som happy že si happy, upbringing, cool, leverage, fitovať, papers, fun, outsider, whatever, cool kids, behaviour, healthy relationship, gender here we go, work-life, speech, feedback, in the making, completely new level, presence, back on my mind, issue, skill, questionning, bias, disruptive, group, ownership, skills, master thesis, nice, regrets“</p> <p>R5 : „work-ethics, bullet nedodgol (dodge a bullet), obvious“</p> <p>R6 : „drive, assessment, nepushovala (push), leaderi, fancy, background, looking back, random“</p> <p>R7 : „legit, overwhelming“</p> <p>R8 : „no questions asked, safe-space, sense of pride, bare minimum, cool, good enough, hot mess“</p>
Cudzie slová, vyššia lexikálna forma, odborné pojmy	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8	<p>R1 : „explicitne, ex post, normalizované, eventuálne, fokusujem, balansu, incidenty, sféry, distribučný problém, kombinatorika“</p> <p>R2 : „predispozícia , drasticky, chronické, podmienené“</p> <p>R3 : „permanentný, diagnostikované ADHD impulzívneho typu, pseudodemencia, hodnotový systém a vnútorný sebaobraz nejaký self koncept, internalizovaný, patologické, alibistické, jemnú motoriku, jemnú mimiku, perspektív“</p> <p>R4 : „systematickom, ekonometrického myslenia, diferencovanej komunikácie, sebaidentifikácie, inštitucionalizovaným, kontinuálne, statusový kapitál“</p> <p>R5 : „socio-ekonomický faktor, alokovaná, serióznosť“</p> <p>R6 : „bazálnych, externej, komplexné, byrokracia, sociologické ,sociologicko-feministickým-humanistickým, internacionálnom poli, spektrum“</p> <p>R7 : „nediagnostikované ADHD, predispozíciu, diagnostikovaný autizmus, legitímna výtka, faktografické, indoktrinovať, absolútne nesignifikantné“</p> <p>R8 : „paradoxne, obskúrna, kvantifikovať, veličina, korelovať, horibilne, kvantum teórie, vyprodukovať, bežné sociálne konštrukty, hierarchie, optimálny spôsob, zracionalizovať, paradoxne, hektické, systematický, kontinuitu, enormné, adekvátne, binárna, solídne, kompenzovať“</p>

## 6.2. Vzťahy medzi témami v kontexte výskumných otázok

V prvej výskumnej otázke sme sa zamerali na to, aký význam nadaní jedinci pripisujú pojmu nadanie – čo presne pre nich tento pojem znamená. Tento pojem popisovali charakteristikami ako rýchle rozmýšľanie súvisiace s analytickým logickým myslením a riešením problémov. S riešením problémov sa spájal záujem, problémy vnímali ako hlavolamy či hru, ktorá ich baví, s čím by sme mohli spojiť aj chápanie súvislostí. Chápaniu súvislostí a zložitejších kontextov pomáhala výnimočne dobrá pamäť, ktorá tiež podľa respondentov je súčasťou nimi vnímaného konštruktu nadania. Hlboký záujem o rôzne oblasti vedomostí bol tiež popisovaný v spojení so všeobecným rozhl'adom. Objavilo sa tiež vysvetlenie nadania ako schopnosti adaptácie na nové situácie, ale aj súvislosť s poruchami pozornosti či poruchami autistického spektra.

V druhej výskumnej otázke sme sa zamerali na to, akým spôsobom nadaní jedinci konštruujú svoju identitu – v rozhovoroch sme sa snažili skúmať, ako konštrukt nadania integrujú do príbehu svojho života, a s ktorými oblasťami sa spája. Pre tento príbeh bol dôležitý v prvom rade moment odhalenia nadania, ktorý sa spájal buď s nadaným starším súrodencom alebo s odporúčením pedagóga v materskej škole, ktorý rodičov nasmeroval k vyšetreniu u odborníka, ktorý nadanie u dieťaťa potvrdil. Rozhovory zakaždým smerovali chronologicky plynule k prežívaniu mladšieho školského veku na škole pre mimoriadne nadané deti – s týmto obdobím si respondenti spájali negatívne predstavy o bežných školách ale aj stigmatizáciu od okolia, ktorá bola vnímaná cez názov školy, ktorú navštevovali. Kontinuálne sa v konštrukcii príbehu v súvislosti so školou objavil pojem „bublina“, ktorý odkazuje na určitú izoláciu od okolia, ktorá môže súvisieť s negatívnou konotáciou ohľadom názvu školy, ktorú navštevovali. V súvislosti so školou a rozvíjaním nadania sa tiež objavuje význam pedagógov na základnej a strednej škole. Učiteľ figuroval ako dôležitý pozitívny činiteľ v podpore vývinu nadania, pričom v rámci konštrukcie identity respondenti tiež reflektovali svoj vlastný učebný štýl a nimi vnímanú schopnosť učiť sa. Identitu konštruovali pomocou spätnej väzby od okolia, ktorá súvisela s už spomínanou školou pre nadané deti ale aj s reakciami bližšieho či vzdialenejšieho okolia a so skúsenosťami z pracovného prostredia. V pracovnom prostredí respondenti zdôrazňovali práve kognitívne schopnosti, ktoré im umožňujú dosahovať lepší výkon.

Zároveň respondenti nadaniu pripisovali nízku váhu, jeho význam pre nich samotných však videli v užitočnosti, je to podľa nich uľahčujúci faktor v praktickom živote. Svoju identitu tiež popisovali cez hodnoty a priority, ktoré sú pre nich aktuálne v živote relevantné, a s ktorými sa identifikujú, pričom sa v tejto kategórii objavili medzil'udské vzťahy, pragmatickosť vo

vnímaní a zmysluplná činnosť či práca. Identita a spôsob konštrukcie sa tiež dá pozorovať v popisovaní sebaobrazu, kde sa respondenti vymedzovali či identifikovali s konceptom perfekcionizmu a vnímanej vlastnej senzitivity. S tým súvisel aj koncept racionality prevládajúcej nad emocionálnym prežívaním, ktorý niekoľko respondentov nezávisle od seba a od okruhov otázok spomenuli v rozhovoroch.

Tretia výskumná otázka smerovala k naratívnyim štruktúram, ktoré sa v rozhovoroch objavili. Formálna stránka naratívov obsahovala prvky humoru, vysokú frekvenciu používania anglických výrazov a tiež odborné pojmy a cudzie slová, ktoré odkazujú na vyššiu lexikálnu vrstvu. Zároveň forma rozhovorov korešpondovala s obsahom najmä v prípade popisovaného hlbokého záujmu o široké spektrum oblastí – záujem o svet bol nie len deklarovaný explicitne samotnými respondentmi, prejavoval sa aj v detailnom popisovaní toho, čo ich zaujíma, baví, v spôsobe akým popisovali svoju prežívanú skúsenosť.

### 6.3. Detailný popis a interpretácia

Významnú časť na začiatku rozhovorov tvorila téma interpretácie pojmu nadania. V rozhovoroch sa opakovane objavovali výrazy súvisiace s **rýchlosťou** kognitívneho spracovania informácií, ako napríklad: *„(ľudia, ktorí) mali proste také to rýchle rozmýšľanie“*R1, či *„že sa vieš rýchlejšie naučiť tie veci a väčší nejaký objem sa naučiť a podobne“*R7. Respondenti týmto spôsobom odkazovali k rýchlosti kognitívneho spracovania v porovnaní s rovesníkmi. Na rýchlosť kognitívneho spracovania tiež v popisoch nadväzovali pojmy **logické a analytické myslenie** a tiež **riešenie problémov**: *„proste chápem lepšie teraz matematike alebo nejakým algoritmom“*R2 a *„matematika je určite akože výraznejšia a tento typ akože štatistického takmer ekonometrického myslenia“*R4.

Okrem rýchlosti kognitívneho spracovania a analytického myslenia respondenti používali tiež slovné spojenie „rozumieť veciam“ či súvislostiam – popisovali svoju skúsenosť jednoduchého chápania zložitejším konceptom v skorom veku, tento jav sme nazvali **chápanie súvislostí**: *„videl som tie súvislosti bez toho, aby mi ich niekto explicitne musel vysvetľovať“*R1, *„teraz by som určite povedal, že mám veľmi dobrú schopnosť filtrovať informácie, vlastne zisťovať, ktoré informácie sú dôležité a potrebné, či už v práci mimo svojho života alebo celkovo v nejakom akože fungovaní“*R3, *„tá štruktúra niekde... že strašne ma bavia súvislosti vo veciach že to milujem proste“*R4.

S kognitívnym aspektom popisovaného nadania súvisela tiež dobrá, **výnimočná pamäť**: „*Veľ a veci si pamätám*“R4, „*Ja mám pocit, že ja som bola nejak takto kategorizovaná najmä kvôli tomu, že ja mám veľmi dobrú pamäť*“R6.

Ďalším opakovaným pojmom či motívom bol **hlbší záujem**. Tento záujem sa v rozhovoroch objavoval ako explicitne vyslovená myšlienka (nadaní sú ľudia, ktorí sa do hĺbky zaujímajú o veci) ale aj implicitne – respondenti prejavovali záujem o tému, hodnotili veci so záujmom, artikulovali, záujem o rôzne vedomosti, širší rozhľad. Tento záujem sa zároveň týka širokospektrálne zameraných oblastí. Dokazujú to napríklad tieto citácie: „*(byť) s ľuďmi, ktorí sa proste zaujímali o veci*“R1, „*... každý sme boli veľmi špecifickí povedzme aj z tých ľudí, ktorí sme sa nachádzali v tých triedach. Každý sme mali svoje záľuby*“R3, „*taký väčší drive sa zaujímať o svet okolo, že akoby sa neuspokojoval iba s takými tými nejakými... ja neviem, že niečo mi povedala mama alebo niečo mi povedal pán učiteľ, ale že vlastne asi u všetkých mojich spolužiakov a spolužiačok som videla také to, že chceli spoznávať aj veci samé, sami*“R6.

Respondenti popisovali nadanie tiež ako **všeobecné zameranie, či všeobecný rozhľad**, ktorý by sme mohli interpretovať v spojení s vyššie spomenutím záujmom. Záujem o svet okolo seba bez ohľadu na špecificky vymedzený obor odzrkadľuje aj definovanie nadania ako **všeobecný rozhľad**, ktorá sa v rozhovoroch objavuje: „*akože som si prišiel taký všeobecne zameraný. A mi to prišlo také, možno aj neprirodzené, že som sa na niečo mal už zamerať. A preto vlastne inak ja som si vybral aj tú matematiku. Lebo to je taká všeobecná a všeobecnejšia téma*“R2, „*ja som skôr bola taká rozhl'adená všade, tak som nemala presne taký ten jeden výsek a potom sa s tým podľa mňa aj ťažšie pracuje možno*“R6.

U štyroch respondentov sa objavila tiež **tematika porúch pozornosti či poruchy autistického spektra**, ktoré vnímali v spojení s nadaním: „*ako máš ten vyšší intelekt nameraný ako v detstve, tak potom už k tomu idú presne aj tie poruchy pozornosti. Niektorí majú diagnostikovaný autizmus podobne že.. to sú také asi spojené nádoby celkom. No, že mám pocit, že máš väčšiu predispozíciu na nejaké ďalšie diagnózy potom k tomu*“R7 a „*pre mňa to asi viacej znamená, hlavne keď som chodil na našu školu a keď som sa, keď sa pozriem proste na všetkých ľudí, ktorí chodili k nám do triedy, tak v zásade všetci boli podivíni (...) vidím tam celkom slušnú koreláciu s nejakým povedzme, že akože možno Asperger.. možno so svojskosťou a zároveň proste... ako, tí ľudia sú podstatne zaujímavejší*“R8.

Na záver sme identifikovali u jedného respondenta nadanie ako **schopnosť adaptácie** či **improvizácie** v novom neznámom prostredí: „*nadanie **improvizovať a adaptovať sa** (...) vlastne kamkoľvek prídem do nového prostredia tak proste myslím si napríklad, že ja sa dokážem rýchlo zorientovať v tom novom prostredí*“R1.

Váhu či význam tohto konštruktú všetci respondenti jednoznačne označili za **nízku**. Z rozhovorov môžeme citovať napríklad: „*nikdy som tomu asi neprikladal veľkú váhu, že som nejako mimoriadne nadaný*“R1, „*myslím, že proste... v istom slova zmysle je každý z nás nadaný*.“R5 alebo „*nemám pocit, že by veci, ktoré sú pre mňa dôležité nejako súviseli s tým nadaním*“R7.

Reflektovali tiež vývin svojho vlastného vzťahu k danému pojmu, ktorý časom strácal význam. „*dnes sa na to vôbec až tak akože.. pozerám sa na to a už to nehrá takú veľkú rolu. Ale určite to hralo rolu*“R3 či „*nevnímam som to vôbec vtedy, takže toto treba vnímať ako moje názory ex post, vnímam, že keby bol ten kolektív heterogénnejší, tak proste tá empatia je pre mňa oveľa vyššia pridaná hodnota, než to, že som lepší v matematike*“R4.

V niektorých rozhovoroch respondenti pripisovali nadaniu určitú mieru **užitočnosti**, ktorú vnímajú ako výhodu v praktickom živote. Napríklad: „*No ja si myslím, že to je veľmi dobrá vec mať, ale myslím si, že to nehrá prvé husle a prím*“R3 a tiež „*ja beriem ako nadanie niečo čo mi pomôže... nejaká vnútorná charakteristika, ktorá mi pomôže pretaviť to, čo robím do nejakých úspešných, možno výsledkov a si myslím*“R5. Jeden z respondentov ponúkol nezvyčajne živú metaforu pre popísanie významu nadania v jeho osobnom živote: „*mám pocit, že to je veľmi efektívny hasiaci prístroj na problémy, takže takto som to celkovo vždy vnímal*.“R8.

U dvoch respondentov sa objavila tiež myšlienka nadania ako **odlišnosti**, ktorej však neprikladali veľký význam: „*Nebolo to také že idem na ihrisko a zrazu sa tam cítim, len tak trošku som si možno všimol rozdiely ale... nebolo to dôležité*.“R2 či „*nechcela som nahlas náhodným ľuďom hovoriť, že chodím na takú školu, lebo ja som nemala pocit, že by som bola tým nejako lepšia alebo čo. Len proste to bola nejaká tá inakosť*“R7.

Respondenti v každom rozhovore prirodzene chronologicky rozprávali príbeh, ktorý začínal predškolským obdobím. Časť z respondentov bola identifikovaná ako nadané dieťa na základe

odporúčenia od učiteľa v predškolskom vzdelávacom zariadení či **odborníka**, menšia časť bola identifikovaná zároveň alebo v súvislosti s nadaným **starším súrodencom** (rovnako po upozornení odborníka). Jeden z respondentov popisuje, ako skutočnosť, že mal staršieho súrodenca, ktorý bol identifikovaný ako nadaný, ovplyvnila jeho vnímanie: „**tým že tam vlastne chodila moja staršia sestra a teda pre mňa to bolo tým aký som mal s ňou vzťah blízky tak to bolo veľmi tak normalizované**“<sup>R1</sup>. V ďalších rozhovoroch sa objavili referencie na odborníkov či učiteľov, ktorí upozornili rodičov na nadanie u dieťaťa: „**učiteľka v škôlke odporučila rodičom, že nech ma zoberú ku psychologičke a že teda bude možné, že nemusím ísť ďalej na nejakú obyčajnú štátnu školu**“<sup>R6</sup>.

Po identifikácii či odhalení nadania respondenti začali navštevovať základnú školu pre nadané deti. Táto udalosť ich viedla k rôznym **predstavám o „bežných školách“** – pričom sa u väčšiny respondentov objavila pozitívna spätná reflexia skúsenosti s prítomnosťou vo výberovej škole: „**myslím že kebyže som od malička na nejakej proste inej škole, na nejakej že by som chodil na obyčajnú školu tak pravdepodobne že by mi to trošku akože vadilo**“<sup>R1</sup>. Spätný pohľad však bol zároveň veľmi mierny, všetci respondenti si uvedomovali skreslenie, ktoré pri hodnotení „bežnej školy“ prežívajú v prípade absentujúcej priamej skúsenosti: „**asi si viem predstaviť, že normálna škola by ma asi ubila, takže... Ale zároveň akože nikdy to neviem, neviem to kvantifikovať**“<sup>R8</sup>.

Aj na základe spätnej väzby od okolia či vlastných predstáv si respondenti vytvárali určitý svetonázor, ktorý formoval ich vlastný náhľad na seba samých a na svet. Výraznou témou bol v mladšom školskom období **názov školy**, ktorú navštevovali – u časti respondentov sa objavila určitá opatrnosť či obavy zo stigmatizácie v súvislosti s názvom školy, ktorú navštevovali: „**bolo to tak všeobecne dané, že sa ľuďom smejú keď povedali že sú zo školy pre mimoriadne nadané deti a gymnázium**“<sup>R1</sup>. V ďalšom rozhovore si jedna respondentka vybavuje reakcie okolia, ktoré ju viedli až k určitému sociálnemu stiahnutiu sa: „**vlastne potom to aj dopadlo tak, že som si úplne nehládala ani kamarátov mimo školy, lebo potom vždycky išlo to kolečko, že kam chodíš na školu neviem čo.. a potom že a ty si divná, či si len autista, alebo inteligentná alebo čo.. ja som bola taká, že no čo ja viem akože.**“<sup>R7</sup>.

Skúsenosť so školou všetci respondenti reflektovali s odstupom niekoľkých rokov (všetci školu pre nadané deti ukončili pred viac ako 3 rokmi). Táto skúsenosť výrazne ovplyvnila ich detstvo a dospelosť, nakoľko to bolo prostredie, v ktorom okrem domova trávili najviac času, je teda súčasťou ich príbehu. U väčšiny respondentov sa objavili **pedagógovia ako relevantné osoby**

**formujúce ich vzťah k učeniu sa.** Jeden z respondentov označil význam pedagógov nasledovne: „**vyučujúci ma inšpirovali (...)** že vyučujúci si uvedomovali, že pre ten intelekt nie je dôležité to absolútne memorovanie“<sup>R1</sup>. Vhodnou ilustráciou, ktorá dokazuje relevanciu učiteľa ako pozitívneho činiteľa v dynamickom vývine nadaných žiakov môže byť napríklad nasledovný citát: „*moment, ktorý si z tej školy pamätám a bol som z toho absolútne unesený bol, keď v druhom ročníku som chodil na matiku... Uh ty si chodila do béčky že? Tak to učila vaša družinárka myslím. **A v druhom ročníku nás tam učila mocniť**. A ja som sa cítil ako úplný boh keď som zistil, že ježiš, toto existuje*“<sup>R8</sup>.

Zároveň všetci respondenti vedome reflektovali spôsob, akým sa ako deti a dospelujúci učili, čo pre nich bolo efektívne a čo nie v rámci **učebného štýlu**. Dôraz pri učení sa a akademických výkonoch kládli na to, čo ich baví či zaujíma, pričom memorovanie nebola ich preferovaná technika učenia sa: „*bifľovanie tak to bolo to bolo úplne, že ja som v tom musel nájsť vždy nejaký systém alebo **aspoň nie že systém alebo aspoň nejakú mnemotechnickú pomôcku alebo nejakú bizarnosť podľa ktorej by som si to vedel vybaviť***. No, ja som sa aj učil **mentálnymi mapami**, to je niečo, čo mi asi v 15 doniesol jeden z učiteľov“<sup>R3</sup>. Naopak, dôležitým bol pre nich v spojení s učením sa záujem: „*Často sú to presne tieto čisto memorovacie veci, a že tam som často mal proste dvojky-trojky, zatiaľ čo **potom prídu predmety, ktoré sú z môjho oboru a často ma bavia alebo sú proste... operačný výskum a ekonometria sú ako také rôzne úlohy logické a hádanky***“<sup>R1</sup>. Z rozhovorov tak bolo možné pozorovať, že záujem, ktorý niekoľko respondentov zmieňovalo ako jednu z charakteristík nadania je skutočne dôležitým faktorom v ich akademickom pôsobení. Jednoznačne preferovali riešenie problémov pred memorovaním látky. Tiež sa objavovalo v súvislosti s učením a riešením problémov slovo „hra“: „*mne to v škole vlastne prišlo zábavné, že **mi to prišlo ako nejaká taká hra**, že tam nebol taký... uh no niečo také, že proste je to hrozne náročné alebo tak*“<sup>R6</sup>. Explicitne prejavená a uvedomovaná radosť, nadšenie z úloh, kde sa môžu prejaviť schopnosti riešenia problémov sa ukazuje napríklad v nasledujúcej citácii: „*nejaký **problém na ktorý môžem nejak... v angličtine je tá fráza že „attack“ že proste sa do toho pustím a riešim to tak to z toho robí niečo zaujímavé a teda tam vnímam že tam je pre mňa bez problémov akademický výkon***“<sup>R1</sup>.

Sebareflexiu a sebakritiku respondenti prejavili ohľadom ich vlastnej schopnosti učiť sa. Podľa ich vlastných slov sa niektorí z nich dodnes nenaučili „učiť sa“ – v zmysle memorovania: „*v zásade to, že som mal tak namakanú hlavu znamenalo, že som sa na základke a na strednej nepotreboval učiť, čo ma teraz proste dobieha, že **proste ja sa neviem učiť, neviem sa na to***

*sústrediť, neviem sa k tomu dostať* akože... pre mňa je fakt ako úspech, keď sa na skúšku učím, že štyri hodiny za deň... že vtedy strieľam konfety“R8.

Sociálnu rovinu skúsenosti so školou respondenti prirovnávali k sociálnej „bublíne“: „v tej škole sme mali nejakú svoju bublinku“R2. V tejto bubline však vytvorili pevné väzby, ktoré v mnohých prípadoch trvajú dodnes, čo respondenti hodnotili pozitívne: „myslím si, že to vytvorilo nejaké napríklad kamarátske skupiny, ktoré proste ešte teraz fungujú od raného mladí až doteraz, že sa vlastne už poznáme akoby zanedlho 20 rokov“R3 alebo „tam v škole som mal pocit, že som ako keby medzi svojimi“R2.

Napriek tomu, že školu pre nadané deti a sociálne väzby, ktoré tam vytvorili respondenti hodnotili vo svojom živote ako relatívne pozitívny činiteľ, časť z nich ponúkla kritický náhľad na sociálny aspekt izolácie v bubline (homogénnosť kolektívu): „keby bol ten kolektív heterogénnejší, tak proste tá empatia je pre mňa oveľa vyššia pridaná hodnota, než to, že som lepší v matematike, lebo som tam mal možnosť mať fakt kvalitnú matematiku. To si myslím, že akože provideovala (ang. = provide) tá škola. Ale ja si myslím, že proste človeku, aspoň mne osobne by viac pridalo, keby som viac poznal ľudí s inými danosťami“R4 či z iného rozhovoru: „tá škola dbala na taký ten nejaký interný kapitalizmus, kde akože išlo o to kto je lepší a nejaký proste eh permanentný uh permanentný boj vnútro-triedny o prvenstvo... ktorý potom ale časom vymizol“R3. Tiež sa objavila kritika v súvislosti s prácou školy ohľadom nadania v neskoršom veku: „asi by som to vnímala viacej pozitívne ak by tá škola vedela s tým lepšie pracovať, lebo mám pocit, že tam bolo veľa nezvládnuté to, že oni ťa identifikujú, ale potom keď dôjdeš do tej nejakej puberty, kedy sa ti začne ešte nejako viacej vyvíjať ten mozog, tak s tým viacej nepracovali mám pocit“R7.

Okrem školského prostredia realitu respondentov počas vývinu tvorilo aj ich **najbližšie a širšie okolie**. V tomto momente sa v každom z rozhovorov začali objavovať unikátne a väčšie interindividuálne rozdiely vo vnímaní, pretože každý vyrastal v inom prostredí, rodiny reagovali rôzne. Vnímané odsudzovanie nadania či odlišnosti širším okolím bolo výraznejšie u niektorých respondentov, napríklad: „proste **Pudia mi dávali najavo, že uh že to berú skôr ako také negatívum** (...) ako tak cítim že toto je veľmi podvedomé, že proste nemajú ľudí radi, keď niekto vyčnieva hej.. že automaticky toho kto sa veľa pýta tak proste väčšinou si z toho robia srandu. Že si automaticky povedia, že tento človek bude absolútne neznesiteľný“R5.

Niekoľko respondentov v súvislosti s nadaním reflektovalo aj svoje **pracovné skúsenosti**. V pracovnom prostredí popisovali schopnosti často porovnateľné s kolegami, ktorí mali omnoho viac skúseností: „*tam bolo dobré to že tam boli už akože dospelí ľudia, všetci starší odo mňa. Áno a vtedy som sa cítil výnimočne. Ako keby som mal pocit, že s niektorými som na ich úrovni. Aj s tými čo tam mohli dlho robiť. Aj to že keď som im zase vysvetľoval ako nejaký systém funguje alebo program*“R2, „*tí lekári, s ktorými sa stretávam a majú to sú v práci povedzme dlhší čas a majú tie skúsenosti. Ja ako keby... mne stačí málo krát... vlastne menší počet skúseností na to, aby som si vytvoril, aby som si vytvoril nejaký akože mechanizmus prečo si to mám pamätať a prečo je to dôležité*“R3. V práci tiež vnímali, že je pre nich dôležitý rozmer zmysluplnosti: „*Stačia mi peniaze na život, takže robím tie práce, ktoré mi dávajú zmysel*“R4.

V procese rozhovoru vyplynuli implicitne či explicitne hodnotové orientácie a priority, s ktorými sa respondenti identifikovali, a ktoré ovplyvňovali vývin ich identity. Opakovane sa objavila téma **medziľudských vzťahov** ako deklarovaná hodnota: „*Aj keď sa s niektorými vídame menej tak stále je to... stále sme si blízki. Hm. Že sa tam vytvorili nejaké pevné priateľstvá. No, to mi prišlo veľmi dobré. Keď sa pozná človek s niekým od 6 rokov, tak ho to zblíži*“R2 alebo „*myslím že schopnosť nejakým spôsobom sociálne fungovať a mať dobré vzťahy s ľuďmi a dokázať k nim byť empatický, citlivý a nejak s nimi akože.. uh, dokázať sa porozprávať s každým je oveľa dôležitejšie, než byť inteligentný*“R3. Konkrétnejšie a širšie túto hodnotu a náhľad na medziľudské vzťahy rozvinul jeden z respondentov následne: „*Doteraz si na sebe cením tu vlastnosť toho udržiavania vzťahov, že to je pre mňa doteraz dôležité (...) absolútne mi vykryštalizovalo, že najdôležitejšiu vec, ktorú v živote mám sú vzťahy s konkrétnymi ľuďmi, že nemám nič dôležitejšie a tejto veci v nejakej miere sa snažím uprednostňovať tie ostatné.*“R4.

Implicitne sa v odpovediach tiež objavovala hodnota **pragmatickosti, racionálnej efektivity**: „*čo je nepodstatné rovno preskočím (...) že si uvedomujem, že to nie je to podstatné v živote, a vnímam to vlastne tiež presne tak, že to vlastne je len ďalší stupienok*“R1, ktorá bola tiež popísaná explicitne ako praktickosť: „*oceňujem práve to pragmatické... to pragmatické, praktické*“R3. Tento pragmatický životný prístup sa prejavoval ako v akademickej sfére, tak v pracovnom prostredí: „*Ako mi hovorí otec tak akože „nie som filatelista, nezbieram známky“ a väčšina proste hodnotenia je pre mňa proste prudko binárna, proste prešiel*

*som/neprešiel som. Tak ako tak som si z toho odniesol ten set vedomostí, ktoré proste som si z toho predmetu tak akože zhruba mal odniesť“R8.*

Zároveň respondenti spomínali **zmysluplnosť** ako dôležitú hodnotu v pracovnej sfére: *„Ja by som to nazval takým tým balansom, ale teda akože v tom, že **mat’ či už školu alebo zamestnanie ktoré ma baví, že v tom vidím zmysel**“*, *„Nejedná sa mi o to akej farby budem mať diplom, skôr aby som prešiel a skôr aby som robil možno... alebo **venovať sa viacej tým veciam čo ma bavia**“R5.* Jedna z respondentiek považovala práve to, čo človeka baví alebo zaujíma – to, čo preňho má zmysel, za jednu z najdôležitejších vecí: *„podľa mňa považujem za dôležité to... **aby si nejaký každý našiel to, čo ho baví. Aj čo sa týka toho štúdia, aj nejakého života, voľného času**“R7.*

V každom z rozhovorov sa nakoniec objavovalo široké spektrum rôznych hodnôt a priorit, všetci respondenti však veľmi zrozumiteľne a sebarefektovane dokázali formulovať svoj svetonázor.

V rámci okruhov otázok smerujúcich na sebaobraz niektorí respondenti deklarovali určité **sklony k perfekcionizmu**, napríklad: *„v takom zvláštnom zmysle. Ja som takzvaný **„pasívny“ perfekcionista** (...) ale zároveň nie som schopný... nemám tú schopnosť niečo dotiahnuť do tej perfektnosti a teda samého ma to tiež potom škrie“R1* alebo tiež *„Určite, určite. Akože už to viem asi vypnúť, ale ja som mala toto určite, že keď som písala nejakú esej tak ma proste hnevalo, že ja neviem nikdy obsiahnuť všetky aspekty. **Akože že vždy keď o niečom píšeš tak ti to dá ďalší pojem, nejaké ďalšie spektrum a ďalšiu referenciu, že proste nikdy neobsiahnem všetko a že to je proste hrozné a tak.**“R6.*

Ďalšou popisovanou charakteristikou bola **senzitivita alebo všímavosť** či **vnímavosť** k podnetom vo všeobecnej rovine, konkrétne napríklad v citácii *„ja som **veľmi vnímavý voči podnetom**. Možno proste ale takým spôsobom že vnímam svoje okolie a prostredie“R1* alebo *„**priestor je dôležitý**...budovy, ako sú kocky rozložené... Ako a hlavne rád to vnímam, že niekedy sa napríklad... ja sa rád prechádzam a pozorujem (...) akože **ja a mne podobní, že si toho tak viac všímame... úno to je to, že nie je to že by sme sa na niečo len tak pozerali a dobre, ale že také že sa aj zamyslím**“R2.* Zároveň túto rovinu môžeme pozorovať aj v senzitivite na spoločenské či ľudské témy, ako spomína jedna z respondentiek: *„viem, že jedna z mojich prvých raných spomienok je proste napríklad na to, že **bol nejaký chlapec sám na ihrisku a ja som z toho bola hrozne akože... vyladená, smutná a nechápala som, prečo je jeho mama v***

*krčme, že to je proste akože úplne nejaká veci, ktorú proste že nemôžeš robiť. Nevieť akože ja som asi vždy vnímala cez tých ľudí, že mi akoby došlo možno skôr že aké ťažké alebo smutné životy niekto má, a viem že keď som aj čítala nejaké knihy, kde boli proste no... asi to nebola úzkosť, skôr že podľa mňa som si priveľa v nejakých skôr takýchto momentoch uvedomovala, že to utrpenie tých ľudí aké je alebo čo“R6.*

V rozhovoroch sa ďalej objavoval **reflexívny a sebakritický náhľad** na subjektívne prežívanie či vlastnosti a charakteristiky samotných respondentov: „*akože samozrejme stále som vnímal a stále vnímam aké sú moje nedostatky v intelektu a podobne ale nikdy ma to nezaťažovalo v súvislosti s tým nadaním*“R1 a tiež „*To bol nejaký asi môj narcizmus vnútorný, ktorý sa aj dnes prejavuje*“R3, „*Lebo si myslím, že teraz ten spätný pohľad je veľmi skreslený tou pamäťou, to si dotvárame.*“R3, „*ja mám doteraz problém pracovať s nezadeinovanými vecami*“R4 a tiež konkrétne vnímané nedostatky: „*Jazykové zručnosti mi robia problém, mám strašný problém s komunikáciou, eh mám strašný problém s učením sa.*“R8.

Tiež z rozhovorov vyplynul dôraz na **racionalitu ako prevládajúci faktor pri rozhodovaní nad emocionalitou**, popísaný následne: „*tým, že mám celkom silné rácie a celkom silno ako analyzujem a patrí to do nejakej mojej schopnosti*“R3, „*som veľmi racionálny. A tým, že to nikto počas môjho vyrastania či už v škole alebo ani doma vlastne nenabúraval, tak som si urobil akože okolo nejakého toho racionálneho uvažovania nejakú modlu*“R4 a „*dokážem proste v tých momentoch keď je výhodné presadiť rácie proti emócií, čo je presne s tým intelektom*“R4.

Nakoniec v analýze výsledkov popisujeme formálnu stránku naratívov. Rozhovory prebehli v neformálnej atmosfére, čo vytvorilo priestor pre **prvky humoru** v mnohých momentoch. Respondenti využívali iróniu, ich humor bol častokrát mierený priamo na konštrukt nadania samotný „*neviem či to odzrkadľuje teda to moje nadanie alebo tú moju mimoriadnu hlúposť.*“R1 alebo slovné hry, ako napríklad: „*Myslím závodne jazdím náhodne.*“R1. Každý z respondentov tiež používal anglické výrazy. Slová, ktoré v naratívoch používali by sme mohli zaradiť do vyššej lexikálnej vrstvy. Objavovali sa **cudzí slová a odborné pojmy**, ktoré naznačujú istú formu vzdelanosti a porozumenie abstraktným myšlienkam. Tento prejav môže byť jeden zo znakov, ktorými sa intelektovo nadaná či vzdelaná populácia vyznačuje.

## 7. Diskusia

Z výskumu realizovaného v tejto bakalárskej práci vyplynuli nasledujúce výsledky – jednotlivci, ktorí vyštudovali školu pre mimoriadne nadané deti vysvetľujú pojem „nadanie“ z hľadiska špecifického kognitívneho spracúvania informácií, spájajú tento pojem so záujmom o svet a neprikladajú mu vo svojom osobnom živote veľký význam. Tento konštrukt integrovali v rámci vývinu svojej identity najmä na základe spätnej väzby, ktorú dostávali od svojho okolia a v spojení so školou, ktorú navštevovali, v každom z naratívov sa však objavil moment v dospievaní, kedy podľa nich tento koncept prestal byť dôležitým. Rozhovory mali chronologickú štruktúru, prežívanie bolo popisované detailne a s veľkou mierou otvorenosti, naratívy obsahovali prvky humoru, silnej sebareflexie a náhľadu na vlastnú subjektivitu.

V prvom rade sme sa zamerali na nadanie z pohľadu nadaných. Nadaní jedinci sami vysvetľovali a definovali tento konštrukt primárne z hľadiska pojmov spojených s kognitívnym spracovaním informácií – čo by z časti potvrdzovalo validitu nástrojov na meranie kognitívnych schopností ako intelektového nadania (Tasca, 2024) a tiež kognitívne charakteristiky ako rýchlosť myslenia ako základnú odlišnosť od bežnej populácie (Pezzutti et al., 2023).

Avšak dôležitým faktorom pre nich bol aj záujem či schopnosť adaptácie ako proces. Tieto zistenia sú v súlade so Sternbergovou argumentáciou (2018, 2022) v prospech revízie konštraktu nadania ako dynamického procesuálneho stavu, ktorý okrem intelektuálnych kognitívnych výkonov či výsledných stavov zahŕňa aj praktický procesuálny kontext, či s tézou o nedostatku nástrojov na hodnotenie rôznych dimenzií nadania a nepostačujúcej odbornej príprave na identifikáciu týchto detí (Almeida et al., 2016). Dôraz na kognitívne schopnosti respondenti tiež spomínali v pracovnom prostredí, nadanie v tomto prípade však nevnímali ako stabilný stav ale ako nástroj umožňujúci v interakcii s inými prvkami dosahovanie určitej kvality výsledkov.

Zistenia ohľadom nízkej váhy či významu, ktorý nadaní jedinci pripisujú samotnému konštraktu zodpovedajú a podporujú snahu o vedecké uchopenie nadania pomocou transakčnej perspektívy (Lo et al., 2019). Táto perspektíva si kladie otázku „ako“ byť nadaný, neskúma konkrétne výsledky ale odráža inkluzívne demokratické princípy v pedagogike a snahu o etickejší prístup, reviduje dôsledky kategorizácie študentov do skupín nadaní/nenaní

(Matthews et al., 2014) a tým posúva diskusiu k systematickej senzitivite a rovnosť príležitostí (Lo et al., 2019). Táto nízka váha pripisovaná nadaniu celkovo by mohla naznačovať normatívny vývin identity.

Tiež sa u polovice vzorku respondentov objavila znalosť porúch pozornosti a porúch autistického spektra, ktorú spomenuli v súvislosti s charakteristikami nadania. Tejto tematike sa venoval v systematickom review Tasca a jeho kolegovia (2024). Podľa ich výsledkov je najčastejšie skúmanou komorbiditou u nadanej populácie je vo výskumoch ADHD (porucha pozornosti) a ASD (poruchy autistického spektra). Ich závery zostávajú nejednoznačné, popisujú však nadanie ako možný protektívny či kompenzačný faktor v prípade, keď sa tieto poruchy objavia – čo je v jasnom súlade s vnímaním nadania jedného z respondentov, ktorý popísal svoje nadanie ako hasiaci prístroj na problémy, ktoré u seba pozoruje najmä v súvislosti s podozrením na poruchu pozornosti či možnými poruchami autistického spektra.

Respondenti tiež popisovali neschopnosť učiť sa – toto zistenie je diskutabilné v kontexte prípadovej štúdie výskumníkov Bildirena a Firata (2020). Podľa nich nadaní študenti s poruchami učenia patria do populácie, ktorá je často nesprávne diagnostikovaná alebo nediodiagnostikovaná, preto je potrebné včasné odhalenie týchto prípadov a vyvodenie dôsledkov vo vzdelávacom systéme.

Z rozhovorov tiež vyplynuli negatívne predstavy respondentov o bežných školách, preto by sme výskum mohli posunúť ďalej skúmaním nadaných jedincov, ktorí sú integrovaní v bežnom školskom systéme a porovnať ich perspektívu na vlastný vývin s pohľadom respondentov z realizovaného výskumu. S touto problematikou sa tiež spája dôraz na memorovanie, ktorý všetci respondenti popísali ako nevyhovujúci učebný štýl, ktorý vo všeobecnom vzdelávacom systéme prevláda.

Ďalším zistením bola popisovaná vyššia miera racionality v porovnaní s emocionalitou u niekoľkých respondentov. Tento poznatok je možné interpretovať ako potvrdzujúci výsledky štúdie výskumníkov Gillioza, Nicolet-dit-Félixa a Fioriho (2023), ktorí vyhodnocujú, že u nadpriemerne inteligentnej populácie môže dochádzať k fenoménu „inhibičných procesov“ (faktor korelujúci s inteligenciou), ktorý mohol prispieť k tomu, že emočné podnety spracovávajú rovnako ako kognitívne informácie (Gillioz et al., 2023).

Respondenti nadanie reflektovali ako súčasť ich vývinu, najskôr nevnímanú či normalizovanú podľa toho, z akého prostredia v detstve vychádzali. Uvedomovanie si odlišnosti či špecifických charakteristík situovali až do obdobia mladšieho školského veku a dospievania, čo však bolo spojené najmä so stigmatizáciou ohľadom názvu školy, ktorú navštevovali a sociálnou bublinou, v ktorej sa nachádzali. Časom tento konštrukt všetci respondenti vyhodnocovali ako nepodstatný či nevýznamný v ich hodnotovom systéme. Popisovali pragmatické výhody, ktoré pre nich vďaka nadaniu plynú v pracovnom prostredí, avšak všetci jednoznačne deklarovali, že v súčasnosti pre nich nie je nadanie hodnotou, s ktorou sa identifikujú. Každý z nich jasne popísal odlišné subjektívne predstavy o prioritách a internalizované konštrukty hodnôt, čo môže naznačovať ukončenému vývinu identity ako ju popísal J. Marcia vo svojom modeli statusov identity (Marcia et al. 1993).

Popísané príbehy respondentov zodpovedajú charakteristikám kontinuálneho, kontextualizovaného a nelineárneho vývinu, čo môžeme zaradiť do kontextu štúdie Kaplana a Garnera (2017), podľa ktorej je identita komplexným dynamickým systémom v čase ovplyvneným internými ako aj externými faktormi. Interným faktorom v tomto prípade môže byť kognitívna zložka – genetická predispozícia intelektového nadania spočívajúca v rýchlom myslení, chápaní súvislostí a dobrej pamäti, externými vplyvmi bolo okolie, konkrétne skúsenosť so školou pre mimoriadne nadané deti z ktorej vyplynula možná stigmatizácia ale aj sociálna bublina, či pedagogický prístup rozvíjajúci nadanie. Vývin identity nadaných by sa v tomto prípade nelíšil od normy – nadanie môžeme vysvetľovať len ako súčasť naratívu, ktorá bola identifikovaná a integrovaná do vnímanej identity ako jedna zo zložiek, ako aj iné individuálne vplyvy.

Výrazná väčšina respondentov nepopísala nadanie v súvislosti so stresom či inými negatívnymi charakteristikami, napriek tomu že konštrukt popisovali do hĺbky a detailne. Toto zistenie môžeme pokladať za konformné s výsledkami štúdie o vývine identity nadaných, z ktorej vyplýva dôležitosť významu hypotézy harmónie/disharmónie pre vývin smerom k integrovanej identite nadaného (Baudson & Ziemes, 2016). Hypotéza harmónie predpokladá, že sociálne a emocionálne zručnosti budú rovnako nadpriemerne vysoké, naopak hypotéza disharmónie predpokladá nízke sociálne a emocionálne zručnosti v porovnaní s intelektom či normatívnou populáciou. Závery teda potvrdzujú vedúci vývinový proces, ktorý je načrtnutý v *Cass identity model* (CIM) (Cass, 1979), ktorý predpokladá, že príslušníci menšín (akou je aj nadaná populácia) sa vyvíjajú smerom k integrácii, ktorej výsledkom je harmonické sebaaprijatie a prijatie druhých.

Z analýzy formálnej stránky naratívov vyplynul humor ako dôležitý faktor – čo môže smerovať k vytváraniu pozitívneho naratívu. Toto zistenie môžeme konfrontovať so štúdiami výskumníkov McAdamsa a McLeana (2013) – že jedinci majú tendenciu dosahovať vyššiu úroveň mentálneho zdravia, well-beingu a zrelosti v prípade že vytvárajú naratív svojho života s prvkami osobného jednania (*personal agency*) a skúmania (*exploring*). Humor v rozhovoroch slúžil ako prostriedok zdôrazňujúci osobitosť ale aj nadhľad či zvedavosť.

Limity výskumu spočívajú v niekoľkých rovinách. Z rozhovorov vyplynul význam identifikácie nadania odborníkom – každý z respondentov bol zachytený v skorom ranom veku a tak bolo možné nadanie rozvíjať vo vzdelávacom kontexte. Z toho vyplýva otázka, či vie neodborná verejnosť nadanie odhaliť a definovať – a či samotný respondent, experti na vlastnú životnú skúsenosť ale nie na nadanie z pohľadu odborníkov dokážu sami definovať, čo nadanie znamená a popísať všetky charakteristiky, ktoré sú s týmto konštruktom spojené. Ich vlastné subjektívne prežívanie popísané v rámci tejto práce však neslúžilo k hľadaniu definície nadania, skôr k doplneniu už existujúceho konštruktu o žitú skúsenosť. Respondenti tiež reflektovali skúsenosť s odstupom času, čo môže vytvárať určité skreslenie. Zároveň bola vo výbere vzorku dôležitá proximita respondentov – rozhovory prebehli prezenčne, bolo teda potrebné okruh zúžiť na bývalých študentov školy pre nadané deti z Bratislavy, ktorí sa nachádzali v Prahe.

Ďalej môže byť diskutabilná odbornosť vedenia rozhovoru, vzhľadom k tomu, že rozhovory boli vedené v rámci schopností zodpovedajúcim študentskému spracovaniu témy. Subjektívna sebareflexia autorky nad vlastnou skúsenosťou s témou nie je v práci popísaná explicitne, bola však vedome reflektovaná v priebehu každého z rozhovorov aj počas analýzy. Výsledný výber tém, hľadanie vzťahov a vzorcov či súvislostí tiež podliehalo subjektívnemu uváženiu s ohľadom na to, čo sa autorke zdalo relevantné z hľadiska jej vlastnej perspektívy na konštrukt nadania a interakcie s respondentmi počas rozhovorov.

## 8. Záver

Spôsob definície a merania inteligencie a nadania priamo súvisí s identifikáciou a následnou edukáciou nadaných jednotlivcov v populácii. Teoretické modely nadania pomáhajú uchopiť tento koncept v širších súvislostiach. Limitom týchto konštruktov je nevyhnutná generalizácia, pokusy o kvantifikáciu kvalitatívnych charakteristík a terminologická obmedzenosť nomenklatúry. Prínos tejto práce spočíva v prehĺbení a rozšírení poznatkov o nadaní o priamu prežívanú skúsenosť nadaných jednotlivcov. Pokúsili sme sa konštrukt nadania popísať zo subjektívne prežívanej perspektívy jedincov, ktorí tento konštrukt zosobňujú, a tým spôsobom uchopiť nadanie ako dynamický proces, ktorý je súčasťou osobnosti jednotlivca a nie dokonaný a exaktne definovateľný stav ani nemenný osobnostný rys prejavujúci sa len výsledkami činnosti. Ľudia dokážu vyjadriť celostný pohľad na svoju prežívanú skúsenosť, zatiaľ čo dáta vždy merajú špecifický výsek životnej skúsenosti.

Nadaní jedinci vo svojich vlastných interpretáciách pojem nadanie spájajú s rýchlym, analytickým a logickým myslením. Toto myslenie sa tiež vyznačuje chápaním súvislostí a abstraktných konceptov, pričom zahŕňa dobrú pamäť, ktorá zjednodušuje rýchle vybavovanie si informácii. Často zmienkou konceptom objavujúcim sa v súvislosti s pojmom nadanie bol hlboký záujem – o rôzne témy či svet okolo. Zároveň sme zistili, že popisovaná vzorka respondentov neprikladá konštrukt nadania vo svojom osobnom živote veľký význam. V rámci vývinu identity prešli rôznymi fázami, pričom konštrukt nadania integrovali ako súčasť celku ich osobnosti.

Cieľom práce bolo porozumieť vplyvu nadania na vývin identity jednotlivca cez prežitú skúsenosť popísanú v rozhovore, tento cieľ môžeme považovať za splnený s ohľadom na vzorku respondentov.

Výskum by mohol byť rozšírený o porovnanie s naratívami nadaných jedincov, ktorí boli integrovaní do bežného vzdelávacieho systému či identifikovaní neskôr ako v predškolskom veku, čo mohlo výrazne odlišne formovať ich skúsenosť a integráciu tohto konštrukt v rámci vývinu identity.

## Referencie

Al Shabatat, A. M. (2013). A review of the contemporary concepts of giftedness and talent. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(12), 1336-1346.

Alabbasi, A. M. A., Sultan, Z. M., Karwowski, M., Cross, T. L., & Ayoub, A. E. A. (2023). Self-efficacy in gifted and non-gifted students: A multilevel meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 210, 112244.

Almeida, L. S., Araújo, A. M., Sainz-Gómez, M., & Prieto, M. D. (2016). Challenges in the identification of giftedness: Issues related to psychological assessment. *Anales de psicología*, 32(3), 621-627.

Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, 368. doi:10.3389/fpsyg.2016.00368

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28, 37–46. doi:10.1037/spq0000011

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60, 212–225. (Online first.). doi:10.1177/0016986216647115 )

Baudson, T. G., & Ziemer, J. F. (2016). The importance of being gifted: Stages of gifted identity development, their correlates and predictors. *Gifted and Talented International*, 31(1), 19-32.

Becker, K. A. (2003). History of the Stanford-Binet intelligence scales: Content and psychometrics. (Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition Assessment Service Bulletin No. 1). Itasca, IL: Riverside Publishing)

Bildiren, A., & Firat, T. (2020). Giftedness or disability? Living with paradox. *Education 3-13*, 48(6), 746-760.

Branje, S., De Moor, E. L., Spitzer, J., & Becht, A. I. (2021). Dynamics of identity development in adolescence: A decade in review. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 908-927

Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. *Handbook of intelligence*, 16-33.

- Cass, V. C. (1979). Homosexual identity formation: A theoretical model. *Journal of homosexuality*, 4(3), 219-235.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of educational psychology*, 54(1), 1.
- Cross, T. L. (2023). Code Switching and Gifted Students. *Gifted Child Today*, 46(2), 146-149.
- Chi, M. T. (1981). Expertise in problem solving.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. E. (2011). The theory of multiple intelligences. Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). *The theory of multiple intelligences*. In R.J Sternberg & SB Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence*, 485-503.
- Dweck, C. S. (2009). Mindsets: Developing talent through a growth mindset. *Olympic Coach*, 21(1), 4-7.
- Erikson, E. (1959). Theory of identity development. E. Erikson, *Identity and the life cycle*. Nueva York: International Universities Press. Obtenido de [http://childdevpsychology.yolasite.com/resources/theory% 20of% 20ident ity% 20erikson. pdf](http://childdevpsychology.yolasite.com/resources/theory%20of%20identity%20erikson.pdf).
- Flynn, J. R. (2013). The “Flynn effect” and Flynn’s paradox. *Intelligence*, 41(6), 851-857.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14, 449-468.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted child quarterly*, 29(3), 103-112.
- Gagné, F. (2000). A differentiated model of giftedness and talent (DMGT). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, 2.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted child quarterly*, 51(2), 93-118.
- Gardner, H. (2018). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. PORTÁL
- Gillioz, C., Nicolet-dit-Félix, M., & Fiori, M. (2023). Emotional intelligence and emotional hypersensitivity in gifted individuals. *Journal of Intelligence*, 11(2), 20.

- Guez, A., Peyre, H., Le Cam, M., Gauvrit, N., & Ramus, F. (2018). Are high-IQ students more at risk of school failure?. *Intelligence*, *71*, 32-40.
- Heller, K. A., & Perleth, C. (2008). The Munich high ability test battery (MHBT): A multidimensional, multimethod approach. *Psychology Science*, *50*(2), 173.
- Heller, K. A. (2013). Gifted education from the German perspective. In *The Routledge international companion to gifted education* (pp. 61-67). Routledge.
- Jessurun, J. H., Shearer, C. B., & Weggeman, M. C. D. P. (2016). A universal model of giftedness—an adaptation of the Munich Model. *High ability studies*, *27*(2), 113-128.
- Jung, K. S. (2024). The relations of social competence and mental well-being by perception of giftedness in gifted students. *High Ability Studies*, 1-28.
- 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.
- Kaplan, A., & Garner, J. K. (2017). A complex dynamic systems perspective on identity and its development: The dynamic systems model of role identity. *Developmental psychology*, *53*(11), 2036.
- Lo, C. O., Porath, M., Yu, H. P., Chen, C. M., Tsai, K. F., & Wu, I. C. (2019). Giftedness in the making: A transactional perspective. *Gifted Child Quarterly*, *63*(3), 172-184.
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., Orlofsky, J. L., & Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. *Ego identity: A handbook for psychosocial research*, 3-21.
- Matthews, M. S., Ritchotte, J. A., & Jolly, J. L. (2014). What's wrong with giftedness? Parents' perceptions of the gifted label. *International Studies in Sociology of Education*, *24*(4), 372-393.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current directions in psychological science*, *22*(3), 233-238.
- McLean, K. C., & Syed, M. U. (Eds.). (2015). *The Oxford handbook of identity development*. Oxford University Press.

McLean, K. & Pasupathi, M. (2012) Processes of Identity Development: Where I Am and How I Got There, *Identity*, 12:1, 8-28, DOI: 10.1080/15283488.2011.632363

Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological bulletin*, 129(5), 674.

Mofield, E., Parker Peters, M., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, coping, and underachievement in gifted adolescents: Avoidance vs. approach orientations. *Education sciences*, 6(3), 21

Morelock, M. J. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*, 19(1), 4-12.

Mrazik, M., & Dombrowski, S. C. (2010). The neurobiological foundations of giftedness. *Roeper Review*, 32(4), 224-234.

Mudrak, J. (2015). *Nadane deti a jejich rozvoj*. Grada Publishing as.

Mudrak, J., Zabrodska, K., & Machovcova, K. (2020). Psychological constructions of learning potential and a systemic approach to the development of excellence. *High Ability Studies*, 31(2), 181-212.

Pezzuti, L., Michelotti, C., Dawe, J., & Lang, M. (2023). Intellectual giftedness in elderly people assessed by Wechsler Adult Intelligence Scale–Fourth Edition: what specific features?. *Educational Gerontology*, 49(4), 300-310.

Portešova, Š. (2011). *Rozumove nadane deti s dyslexii*. Portal.

Raven, J. (2003). Raven progressive matrices. In *Handbook of nonverbal assessment* (pp. 223-237). Boston, MA: Springer US.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-181.)

Renzulli, J. S. (2016). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. Prufrock Press Inc..

Renzulli, J. S. (2021). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity 4. In *Reflections on gifted education* (pp. 55-90). Routledge.

- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Shavinina, L. V. (Ed.). (2003). *The international handbook on innovation*. Elsevier.
- Smith, J. A. (2017). Interpretative phenomenological analysis: Getting at lived experience. *The Journal of Positive Psychology, 12*(3), 303-304.
- Stanley, J. C. (1995). Varieties of Giftedness.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences, 7*(2), 269-287.
- Sternberg, R. J. (2018). 21 Ideas: A 42-Year Search to Understand the Nature of Giftedness. *Roeper Review, 40*(1), 7-20.
- Sternberg, R. J. (2022). Giftedness as trait vs. state. *Roeper Review, 44*(3), 135-143.
- Tasca, I., Guidi, M., Turriziani, P., Mento, G., & Tarantino, V. (2024). Behavioral and socio-emotional disorders in intellectual giftedness: A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development, 55*(3), 768-789.
- Thurstone, L. L. (1946). Theories of intelligence. *The scientific monthly, 62*(2), 101-112.
- Trahan, L. H., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., & Hiscock, M. (2014). The Flynn effect: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140*(5), 1332–1360.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American psychologist, 55*(1), 159.
- Ziegler, A., Vialle, W., & Wimmer, B. (2013). The actiotope model of giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions. In S. N. Phillipson, H. Stoeger, & A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia* (pp. 1–17). London: Routledge.

## **Zoznam príloh**

Príloha č.1. – okruhy otázok použitých v rozhovoroch

Príloha č.2. – informovaný súhlas

## Prílohy

### Príloha č.1. – okruhy otázok použitých v rozhovoroch

Skús mi prosím vlastnými slovami popísať, povedať, aký je príbeh tvojho nadania?

Skús pridať čo najviac detailov, pokojne aj banálne situácie, ktoré sú podľa teba dôležité pre tvoje rozprávanie.

Aké pre teba bolo vyrastať s vedomím, že si „mimoriadne nadané dieťa“?

Kedy si bol identifikovaný ako nadaný? (IQ testy v šiestich rokoch?)

Čo podľa teba znamená „byť mimoriadne nadaný“?

Existujú podľa teba nejaké špecifiká, ktoré súvisia s твоjím nadaním (subjektívne)?

A nejaké špecifiká súvisiace s nadaním všeobecne?

Bolo to pre teba v iných súvislostiach ako v škole nejakým spôsobom relevantné?

Je to pre teba dnes nejakým spôsobom dôležité? V čom?

Stalo sa ti niekedy, že si o svojej inteligencii pochyboval? Ak áno, pri akej príležitosti?

Aké sú tvoje reakcie na zlyhanie?

Vnímaš svoje nadanie (*to, že si bol identifikovaný IQ testom ako mimoriadne nadaný a následne si navštevoval školu, ktorá toto nadanie rozvíjala*) skôr ako pozitívny či negatívny faktor vo svojom živote? Aké sú podľa teba pozitíva? Aké negatíva?

Reflektovalo podľa teba tvoje okolie niekedy akýmkoľvek spôsobom, že si „mimoriadne nadaný“? Ak áno, ako?

Cítil si niekedy tlak na výkon v súvislosti s nadpriemernou inteligenciou (sám od seba / tlak od rodičov / v škole)?

Napadá ti nejaká situácia z minulosti, kde si sa naozaj cítil výnimočný? (možno nejaký úspech?)

Aké máš spomienky na základnú školu? Strednú školu?

Aký bol pre teba osobne prechod zo strednej školy na vysokú školu (ak nejakú navštevuješ)?

Ako hodnotíš svoj výkon na vysokej škole? Je pre teba dnes výkon dôležitý?

Čo považuješ v živote za dôležité? Súvisí to pre teba s nadaním?

Nadanie niektoré teórie popisujú ako potenciál – máš pocit/dojem, že sa u teba rozvinul?

Čokoľvek čo by si chcel dodať, spýtať sa ma?

## **Príloha č.2. – informovaný súhlas**

### **Informovaný súhlas s účasťou vo výskume a so spracovaním osobných údajov**

Informácie o výskume:

Výskum je súčasťou študentskej bakalárskej práce Sarah Ivaničovej pod vedením Mgr. Kamily Urban, PhD.

Cieľom nášho výskumu je zistiť, ako osoby, ktoré boli ako deti identifikované ako mimoriadne nadané a zároveň navštevovali ZŠ/SŠ (školu) s dôrazom na rozvoj nadania, vnímajú toto svoje nadanie. Výskum bude prebiehať formou nahrávaného polo štruktúrovaného rozhovoru. Nahrávka bude obsahovať len zvukový záznam, dáta budú následne prepísané a anonymizované tak, aby nebolo možné určiť identitu participanta. Rozhovor by mal trvať približne 1 hodinu.

S účasťou vo výskume nie je spojené žiadne známe riziko. Odmenou za výskum je pocit, že účastník/účastníčka prispel/prispela k vedeckému porozumeniu prežívania nadania zo subjektívnej perspektívy jednotlivca.

Informácie o účastníkovi výskumu:

Meno, Priezvisko:

Prehlásenie

Ja dolu podpísaný/-á potvrdzujem, že

- a) zoznámil/-a som sa s informáciami o cieľoch a priebehu vyššie popísaného výskumu (ďalej len „výskum“);
- b) dobrovoľne súhlasím s účasťou svojej osoby v tomto výskume;
- c) rozumiem tomu, že sa môžem kedykoľvek rozhodnúť vo svojej účasti na výskume nepokračovať;
- d) som uzrozmenný/-á s tým, že akékoľvek použitie a zverejnenie dát a výstupov vyplývajúcich z výskumu nezakladá môj nárok na akúkoľvek odmenu či náhradu, tzn. že všetky oprávnenia k použitiu a zverejneniu dát a výstupov vyplývajúcich z výskumu poskytujem bezúplatne.
- e) súhlasím s nahrávaním nasledujúceho rozhovoru a jeho následným spracovaním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnutý tretím stranám a ihneď po prepísaní bude vymazaný. K transkripcii rozhovoru bude mať prístup iba študentka a jej školiteľka, anonymizované časti rozhovoru môžu byť citované v texte záverečnej práce, ktorá bude voľne dostupná online.

Zároveň prehlasujem, že

- a) súhlasím so zverejnením anonymizovaných dát a výstupov vyplývajúcich z výskumu a s ich ďalším využitím;
- b) súhlasím so spracovaním a uchovaním osobných a citlivých údajov v rozsahu v tomto informovanom súhlase uvedených zo strany Univerzity Karlovej, Filozofické fakulty, IČ: 00216208, so sídlom: nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, a to pre účely spracovania dát vyplývajúcich z výskumu, pre účely prípadného kontaktovania z dôvodu spracovania dát vyplývajúcich z výskumu či z dôvodu ponuky účasti na obdobných akciách a pre účely evidencie a archivácie; a s tým, že tieto osobné údaje môžu byť poskytnuté subjektom oprávneným k výkonu kontroly projektu, v ktorého rámci je výskum realizovaný;
- c) som zoznámený/-á so svojimi právami týkajúcimi sa prístupu k informáciám a ich ochrane podľa § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochrane osobných údajů a o zmene některých zákonů, v znení neskorších predpisov, teda že môžem požiadať Univerzitu Karlovu v Prahe o informácie o spracovaní mojich osobných a citlivých údajov a som oprávnený/-á ich dostať a že môžem požiadať Univerzitu Karlovu v Prahe o opravu nepresných osobných údajov, doplnenie osobných údajov, ich blokáciu a likvidáciu.

Vyššie uvedené zvolenia a súhlasy poskytujem dobrovoľne na dobu neurčitú až do odvolania a zaväzujem sa ich neodvolať bez závažného dôvodu spočívajúceho v podstatnej zmene okolností.

Všetko vyššie uvedené sa riadi zákonmi Českej republiky, s výnimkou tzv. kolíznych noriem, a bude v súlade s nimi vykladané, pričom prípadné spory budú riešené príslušnými súdmi v Českej republike.

Potvrdzujem, že som prevzal/a podpísaný rovnopis tohto informovaného súhlasu.

Dňa:

Podpis: