

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Řešitel: Bc. Lucie Jirásková

Název studijního programu a oboru: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy: pedagogika — základy společenských věd

Vztah mezi perfekcionismem, výkonovou motivací, subjektivní životní spokojeností a sebeúctou u nadaných a nenadaných studentů středních škol.

The Relationship Between Perfectionism, Achievement Motivation, Subjective Life Satisfaction and Self-Esteem of Gifted and Non-Gifted Secondary School Students.

Praha 2016 **Vedoucí práce:** PhDr. RNDr. **Hana Voňková**, Ph.D. et Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů. Zároveň jsem tuto práci nepoužila k získání dalšího titulu. Prohlašuji také, že odevzdaná elektronická verze diplomové práce je identická s její tištěnou podobou. Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací

V Praze, dne: 9. prosince 2016

.....
Bc. Lucie Jirásková

"Každý je génius. Pokud ale budete posuzovat rybu podle její schopnosti vylézt na strom, bude celý svůj život žít s vědomím, že je neschopná."

Albert Einstein

Poděkování:

Děkuji všem okolnostem a náhodám, které zapříčinily, že se práce zdárně dokončila.

Děkuji všem lidem, kteří se nechali těmito okolnostmi ovlivnit a výrazně mi k jejímu dokončení pomohli. Jmenovitě, doktorce H. Voňkové, že se ujala vedení práce a profesionálně mi poradila vždy, když jsem se dostala na scestí, dále doktorce K. Duschinské, která takovou náhodu přímo zosobnila a poradila mi s výběrem vzorku, dále doktoru P. Holzhauserovi z VŠCHT, který mi díky své vstřícnosti pomohl realizovat sběr dat, také Mgr. D. Kostecké, která pro sběr dat umí zařídit nemožné, dále budoucímu doktorovi D. Slovákovi, který ovládá černou magii a ukázal mi několik kouzelných formulí s programem SPSS, dále Mgr. Ing. Čechákovi, který se mnou dobrovolně absolvoval několik rande, na nichž mi pomáhal přepisovat data z dotazníků a udělal tak velký dojem, dále Mgr. et Mgr. G. Bokové, která dokáže rozplést klubko myšlenek a uplést z nich pořádnou šálu. Děkuji přátelům, kteří mě nepřestali mít rádi, ikdyž jsem několik měsíců odolávala jejich pozvánkám na společné aktivity. Nakonec mé dík patří ochotným knihovníkům, kteří mě nevyháněli ani po zavírací době.

Děkuji počasí, které mi přálo.

Klíčová slova (česky):

Perfekcionismus, školní výkonová motivace, životní spokojenost, sebeúcta, nadání a nena-
daní žáci v přírodních vědách, střední škola, pozitivní psychologie, pedagogicko-
psychologický výzkum.

Klíčová slova (anglicky):

Perfectionism, school achievement motivation, life satisfaction, self-esteem, gifted and
non-gifted students in sciences, secondary school, positive psychology, pedagogical-
psychological research.

Abstrakt (česky)

Diplomová práce s názvem „Vztah mezi perfekcionismem, výkonovou motivací, subjektivní životní spokojeností a sebeúctou u nadaných a nenadaných studentů středních škol“ si klade za cíl prozkoumat odlišnosti mezi přírodovědně nadanými studenty středních škol v oblasti školní výkonové motivace, míře sebeúcty, subjektivní životní spokojenosti a perfekcionismu a jejich vrstevníky. Práce je členěna do tří částí: teoretické, metodologické a empirické. Teoretická část se věnuje zkoumaným proměnným v souvislosti s nadáním a rešerši výsledků dosavadních studií v dané oblasti. Práce se soustřeďuje na intelektově nadané středoškoláky v přírodních vědách, konkrétně v biologii a chemii. Je kvantitativního výzkumného charakteru. Pro zjišťování sebeúcty byla použita Rosenbergova škála sebehodnocení, u životní spokojenosti pak škála zjišťující její globální úroveň dle doporučení OECD a manuálu od The New Economics Foundation, pro školní výkonovou motivaci byl zvolen evaluační nástroj dle Hrabala a Pavelkové (2011). K zjišťování perfekcionismu jsme využili modifikovaný dotazník pro měření perfekcionismu ve sportu dle Stoebera a Rambowové (2007). Empirická část je věnována statistické analýze dat. Celkový soubor tvořilo 202 středoškolských studentů z České republiky. Výsledky práce ukázaly rozdíly mezi nadanými a kontrolní skupinou ve výkonové motivaci a perfekcionismu.

Abstract (in English):

The thesis called "The Relationship between perfectionism, achievement motivation, subjective life satisfaction and self-esteem among gifted and non-gifted high school students" aims to explore the differences between gifted high school students in natural sciences and their peers in school achievement motivation, level of self-esteem, subjective life satisfaction and perfectionism. The thesis is divided into three parts: theoretical, methodological and empirical. The theoretical part deals with variables examined in the context of the giftedness and also outlines the results of previous studies in this field. The thesis focuses on intellectually gifted high school students in a field of natural sciences, especially in biology and chemistry. Research in this thesis is quantitative. To detect self-esteem was used Rosenberg self-esteem scale, for detecting a level of global life satisfaction we used life satisfaction scale recommended by the OECD and the manual by The New Economics Foundation, school achievement motivation was measured by evaluation tool according to Hrabal and Pavelková (2011). For measuring of perfectionism, we used a modified questionnaire to measure perfectionism in sport according to Stoeber and Rambow (2007). The empirical part is devoted to statistical data analysis. The total sample

consisted of 202 high school students from the Czech Republic. The results showed differences between gifted students and kontrol group in school achievement motivation and perfectionism.

Obsah

OBSAH	8
PŘEDMLUVA	10
ÚVOD	11
TEORETICKÁ ČÁST	15
1. NADANÍ ŽÁCI A JEJICH SPECIFIKA	15
VYMEZENÍ NADÁNÍ	16
KLASIFIKACE NADÁNÍ	20
ROZDÍLY U NADANÝCH ŽÁKŮ A NENADANÝCH ŽÁKŮ	20
VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ NADANÝCH ŽÁKŮ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH V ČR	24
IDETIFIKACE NADANÝCH ŽÁKŮ	27
PŘÍRODOVĚDNĚ NADANÍ ŽÁCI	29
2.PERFEKCIONISMUS	30
VYMEZENÍ PERFEKCIONISMU	30
DIMENZE PERFEKCIONISMU	32
3. SUBJEKTIVNÍ ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST	33
WELL-BEING	35
SUBJEKTIVNÍ ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST	36
ZJIŠŤOVÁNÍ MÍRY ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI	37
4. VÝKONOVÁ MOTIVACE	38
TYPOLÓGIE ŽÁKŮ PODLE JEJICH VÝKONOVÝCH POTŘEB	41
5. SEBEÚCTA	38
ZJIŠŤOVÁNÍ MÍRY SEBEÚCTY	47
6. BÝTI ADOLESCENTEM: CHARAKTERISTICKÉ RYSY OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	48
7. PŘEHLED VÝSLEDKŮ DOSAVADNÍCH VÝZKUMŮ	50
METODOLOGICKÁ ČÁST	54
VÝZKUMNÉ OTÁZKY	55

OPERACIONALIZACE PROMĚNNÝCH	57
SEBEÚCTA.....	57
SUBJEKTIVNÍ ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST.....	57
PERFEKCIONISMUS	57
ŠKOLNÍ VÝKONOVÁ MOTIVACE	57
NADÁNÍ.....	58
VÝZKUMNÝ VZOREK, CÍLOVÁ POPULACE	58
SBĚR DAT	59
VÝZKUMNÉ METODY A NÁSTROJE.....	60
DOTAZNÍK PRO MĚŘENÍ ŠKOLNÍ VÝKONOVÉ MOTIVACE.....	61
DOTAZNÍK PRO MĚŘENÍ SUBJEKTIVNÍ ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI	62
ŠKOLNÍ PROSPĚCH	63
DOTAZNÍK PRO MĚŘENÍ PERFEKCIONISMU	63
DOTAZNÍK PRO MĚŘENÍ SEBEÚCTY	64
SOCIODEMOGRAFICKÉ ÚDAJE	65
ETICKÁ STRÁNKA VÝZKUMU	65
<i>EMPIRICKÁ ČÁST</i>	66
ANALÝZA DAT.....	66
DESKRIPTIVNÍ STATISTIKY	68
DISKUSE	79
ZÁVĚR.....	85
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:.....	87
SEZNAM GRAFŮ:	94
SEZNAM ZKRATEK:	95
PŘÍLOHA 1.	I
PŘÍLOHA 2.	V

Předmluva

Vzhledem k tomu, že se práce mimo jiné zabývá motivací, ráda bych na tomto místě promluvila i o svých motivech, které mě dovedly za tímto tématem. V návaznosti na mou bakalářskou práci, která sledovala životní spokojenost u dobrovolníků¹, jsem chtěla sledovat její úroveň i u jiné skupiny. Dílčí studentská práce na Pedagogické fakultě mě navedla k souvislostem s perfekcionismem a výkonovou motivací. Odtud už zbyl jenom malý krůček k další proměnné- sebeúctě. Fascinuje mě, jak všechno se vším souvisí a baví mě odhalovat povahu těchto vztahů. V karteziánském duchu se vše obvykle odděluje, analyzuje, diferencuje a zkoumá odděleně. Osobně však upřednostňuji, aby se věci ukazovaly ve svých souvislostech, proto je také v této práci tolik proměnných, jimiž se zabývám. Jejich výčet přesto nepovažuji za dostačující, stejně tak ani výsledky této práce pro tuto výzkumnou oblast. Ale, jak už to bývá, téma práce si vždy najde svého řešitele, proto na scénu přichází i sledovaný perfekcionismus. Osobně musím přiznat, že při psaní této práce jsem se dozvěděla i mnoho o sobě a její výsledky mě rovněž překvapily. Do budoucna bych ráda navázala dalšími studii, zejména v oblasti životní spokojenosti a perfekcionismu, jejichž neprobádané pole je lákadlem. Věřím, že tato práce může být přínosem spíše pro teoreticko-empirické studie než pro praktickou aplikaci, pro niž mi výsledky této práce nepřipadají dostačující. Práce má několik omezení, která nastiňuji v samotném úvodu.

¹ Jirásková L. *Dobrovolnictví a subjektivní životní spokojenost*. Praha, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.

Úvod

Tato kvantitativní výzkumná práce sleduje výkonovou motivaci, sebeúctu, životní spokojenost a perfekcionismus u nadaných žáků středních škol a jejich vrstevníků. Zaměřuje se konkrétně na oblast intelektového nadání v přírodních vědách, které lze identifikovat u účastníků letního odborného soustředění pro nadané biology a chemiky v Běstvině.

Výkonová motivace je podstatnou součástí nadání a studie uvádějí, že je významným prediktorem, který odlišuje nadané jedince od těch nenadaných. Sebeúcta jakožto součást sebepojetí hraje klíčovou roli v období adolescence, kdy se utváří identita jedince (Sedláčková, 2009). Úspěšnost ve výkonových situacích i intenzita, s jakou se jedinec věnuje naplňování svých cílů, mohou ovlivnit jedincovo sebehodnocení a sebeúctu (Sarouphim, 2011). Sebeúcta také souvisí s úrovní životní spokojenosti a lze mezi nimi vysledovat pozitivní korelaci (Karatas, Tagay, 2012, Moksnes, Espnes, 2013). Lidé s pozitivním sebepojetím a vysokou sebeúctou častěji dosahují mimořádných výkonů (Feldhusen 1984 IN Hříbková, 2009). S výkonem také souvisí perfekcionismus, protože jedinec může být motivován různými potřebami, které se projevují rozličnými reakcemi na výkon. Například negativní reakce na selhání souvisí s nižší mírou životní spokojenosti, naopak úsilí o to být perfektní je asociováno s pozitivními dopady na psychosociální vývoj člověka (Öngen, 2009). Některé vztahy mezi proměnnými, které sledujeme, se na základě dosavadních zjištění nejeví konzistentní a je proto zapotřebí je dále ověřovat.

V našem prostředí je na poli vědy téma nadání dlouhodobě předmětem zájmu. Najdeme hned několik monografií, které se věnují problematice nadaných (např. Jurášková, 2006, Hříbková, 2009, Portešová, 2009). Jedná se většinou o teoretické práce, které vycházejí z empirických studií zahraničních autorů, ale i dílčích tuzemských výzkumů.

Existují výzkumy zabývající se jednotlivými proměnnými, které sledujeme v této práci, v souvislosti s nadanými žáky. Na populaci českých středoškoláků však najdeme jen zlomek takových studií, navíc je i velmi poskrovnu těch, které sledují vzájemné působení mezi výkonovou školní motivací, perfekcionismem, sebeúctou a životní spokojeností, jejichž vzájemné působení můžeme doložit na několika zahraničních výzkumech (např. Sa-

rouphim, 2011, Bergold et. al., 2015, Moksnes, Espnes, 2013, Stoeber, Rambow, 2007 a další.)

Existuje rovněž několik studentských výzkumných prací, které se zabývají nadanými žáky nebo ostatními zkoumanými proměnnými. Zmínit můžeme například disertační práci Š. Portešové *Perfekcionismus u nadaných adolescentů* (2001), která je jakýmsi pionýrem ve studiu perfekcionismu u této skupiny žáků. Další prací, kterou lze jako příklad uvést, je diplomová práce K. Křížové *Perfekcionismus matematicky nadaných studentů - vývojové determinanty* (2011), práce se zaměřovala na rodinné zázemí a osobnostní determinanty takto nadaných dětí a typy perfekcionismu, které se u nich projevují. Velmi malé množství výzkumných prací na vzorku českých adolescentů se pak dotýká oblasti životní spokojenosti a sebeúcty. Životní spokojenosti je obvykle věnována pozornost u různě znevýhodněných osob nebo jedinců, kteří jsou vystavováni určité zátěži. I z tohoto důvodu nám přijde zajímavé porovnat její míru u nadaných žáků. Téma životní spokojenosti u adolescentů vyžaduje další empirické práce zaměřené především na souvislosti životní spokojenosti s osobnostními charakteristikami respondentů (Marcionetti, Rossier, 2016).

Výkonovou školní motivací se u nás zabývá hlavně Hrabal a Pavelková (2011), kteří jsou rovněž autory dotazníku, jež v práci používáme. Pokud je nám známo studie zabývající se školní výkonovou motivací u českých středoškoláků v souvislosti s nadáním a ostatními sledovanými proměnnými se nám dohledat nepodařilo.

Vysledovali jsme také malé zastoupení výzkumů v oblasti specifických charakteristik a vlastností nadaných žáků, zvláště pak středoškoláků. Většina výzkumů (i zahraničních) pracuje primárně s populací vysokoškolských studentů, u nichž je poměrně snadné získávat data, i proto je důležité v pedagogických oblastech podpořit výzkum u jiných věkových skupin. Nedostatek takovýchto studií může být důsledkem jednak obtížné identifikace nadaných žáků a jednak jejich početně malým zastoupením v celkové populaci. Identifikace nadaných žáků (zejména těch mimořádně nadaných) se v současnosti realizuje skrze Pedagogicko-psychologické poradny a výsledkem těchto vyšetření jsou citlivé osobní údaje, k nimž je těžké získat přístup. Mnoho výzkumných prací je tedy především kvalitativní povahy a činit obecné závěry platné pro celou populaci nadaných žáků je velmi obtížné. Přesto lze vysledovat jemnou nitku podobných charakteristik typických pro tuto spe-

cifickou skupinu. Právě oblast osobnostních charakteristik a typických projevů u nadaných adolescentů je důležitá zejména pro rozvoj a identifikaci těchto jedinců a je potřebné ji podpořit dalšími studii.

Z Koncepce podpory rozvoje nadání schválenou MŠMT pro období 2014 až 2020 vyplývá, že v českém prostředí je nedostatečná podpora domácích výzkumů týkající se problematiky nadaných žáků, které navíc nejsou vzájemně propojené. Věříme, že práce by mohla přispět k objasnění dalších charakteristik nadaných žáků, případně podpořit výsledky již realizovaných studií. Dalším důvodem pro výběr oboru práce je tematické navázání na předchozí studentské práce² a prohlubování dosavadního povědomí o dané problematice. Právě z výše uvedených důvodů a s ohledem na existenci souvisejících výzkumů je práce navazujícím výstupem v této oblasti.

Mnoho z těch studií, které již byly realizovány i v zahraničí nedochází vždy ke stejným výsledkům. K tomu může ovšem přispívat i terminologická nejednotnost zkoumaných veličin. Týká se to hlavně sebeúcty a životní spokojenosti. Příčinou této nejednotnosti může být rovněž variabilita v překladu termínů z angličtiny do češtiny. Typickým příkladem může být právě již zmíněná sebeúcta z angl. self-esteem, které má také blízko k sebehodnocení. Ačkoliv jsou si termíny v mnohém podobné, jejich rozdílné složky se mohou projevit právě ve způsobu měření a konstrukci měřících nástrojů. Pro budoucí práce by výrazně pomohlo terminologické sjednocení tohoto pestrého pole pojmů.

Dalším důvodem nekonzistentních výsledků mohou být také různé metodologické přístupy a měřící nástroje, které jsou v pracích využívány. Leckdo by mohl také namítat, že měřit životní spokojenost je poněkud bláhové, protože může být jednak vysoce individuální záležitostí a také velmi kulturně podmíněnou. V této práci zaujímáme stanovisko globální. To znamená, že jak u životní spokojenosti, tak u proměnné sebeúcty, nesledujeme

² Jirásková L. *Dobrovolnictví a subjektivní životní spokojenost*. Praha, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.

Králová A., Jirásková L. *Perfekcionismus žáků 6. a 9. tříd: Vztahy s motivací, úspěchem a subjektivní životní spokojeností*. Praha, 2014. Ročníková práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

jejich jednotlivé kategorie a dimenze, ale zajímá nás jejich globální úroveň na základě celkového posouzení samotným respondentem.

Samotná práce má z mnoha důvodů několik omezení, které jsou dopodrobna diskutovány v jejím závěru. Obecně lze říci, že hlavním úskalím byla především identifikace nadaných. Z tohoto důvodu jsme se omezili na velmi úzkou oblast nadání. Konkrétně na intelektové a v rámci něho ještě na podkategorii přírodovědného nadání. To sebou přináší hlavně omezení pro interpretaci výsledků práce a generalizaci na populaci nadaných.

Touto prací bychom chtěli přispět k dosavadnímu poznání a ověřit některá zjištění ze zahraničních studií v českých podmínkách. Dále také porovnat mezi sebou skupinu intelektově nadaných středoškoláků v přírodních vědách s jejich vrstevníky ve sledovaných charakteristikách.

V práci jsme zvolili jako citační styl normu ISO 690 pro citování v textu pak harvardský systém. Výběr prostudované literatury vycházel především ze zahraničních zdrojů a dílčích výzkumných prací. Využívali jsme primárně elektronické zdroje, vědecké impaktované časopisy a recenzované články, u nichž hlavně v oblasti životní spokojenosti a sebeúcty nedisponuje česká výzkumná oblast ucelenými monografiemi. Ty byly dostupné zejména pro oblast nadání, kterému je v Čechách věnována systematická pozornost.

Samotná práce je rozdělena do tří hlavních částí. V první části se věnujeme terminologickému podkladu práce, vymezení pojmů a nastínění hlavních konceptů a východisek v dané oblasti. Nechybí ani přehled dosavadních výzkumů, které naznačují vztahy mezi proměnnými, jež se pak stanou podkladem pro formulaci výzkumného problému. Druhá část popisuje metodologický přístup a způsob realizace výzkumu. Třetí část je empirická. V ní se věnujeme analýze dat. Každá z těchto částí je pak následně členěna do podkapitol.

Metodologie výzkumu je povahy kvantitativní, protože nám šlo o ověření konkrétních tvrzení a hypotéz pro české prostředí, které přirozeně vzešly z prostudované literatury. Data byla sbírána na základě dotazníkového šetření. Cílem práce je prozkoumat odlišnosti mezi skupinou nadaných žáků středních škol a kontrolní skupinou ve výkonové motivaci, subjektivní životní spokojenosti, sebeúctě a perfekcionismu.

Do výzkumu bylo zahrnuto 202 respondentů, kteří tvořili genderově vyvážený vzorek. Z výsledků empirické části vyplývá, že se nadaní žáci od kontrolní skupiny signifi-

kantně liší v potřebě úspěšného výkonu a v potřebě vyhnout se neúspěchu. Další statisticky významné rozdíly byly zjištěny v oblasti perfekcionismu. V naší studii nebyly potvrzeny rozdíly mezi chlapci a dívkami v míře sebeúcty, které lze považovat za konzistentní výsledky, vyplývající z mnoha zahraničních studií (např. Bleidorn et al., 2016). Naše výsledky se také shodují se studií Ashe a Huebnera (1998), podle níž se nadaní žáci od svých vrstevníků neliší v míře deklarované subjektivní životní spokojenosti.

TEORETICKÁ ČÁST

Tato kapitola práce si klade za cíl seznámit čtenáře s teoretickými východisky, na nichž je následný výzkum postaven. Jedná se o uvedení do problematiky a také podklad pro formulování výzkumného problému. Každá část je věnována podrobné charakteristice všech proměnných, které v práci sledujeme, na úrovni vzájemných vztahů. Usiluje rovněž o nástin dosavadních výzkumů na poli problematiky nadání, jeho charakteristik a souvislostí u populace středoškoláků v České republice.

1. Nadaní žáci a jejich specifika

Studium nadaných jedinců má svůj původ ve 20. letech minulého století, kdy americký psycholog Lewis Terman ze stanfordské univerzity, provedl svou rozsáhlou longitudální studii intelektuálně nadaných dětí. Nadání se v jeho podání omezovalo na inteligentní kvocient ($IQ \geq 140$) dosažený ve Stanford-Binetově testu, v němž se průměrný skóre pohybuje kolem hodnoty 100. Zajímavé bylo jeho zjištění, že ačkoliv tito nadaní jedinci dosahovali výjimečných výsledků ve škole a v kariérním životě, nijak zvlášť se od svých vrstevníků neodlišovali. Terman také rozptýlil mýty o tom, že by nadaní jedinci měli problém se sociálním začleněním oproti jejich vrstevníkům. Jak účastníci jeho studie stárli, ukázalo se, že nikdo neobdržel Nobelovu cenu a ani vysoké IQ se neprokázalo jako předpoklad pro dosahování výjimečných výkonů např. v umělecké oblasti (Wakefield, 2014). Současný výzkum pokročil a IQ již není označováno za jediný faktor nadání. Existuje mnoho přístupů k nadání a jeho konceptů. Pro účely této práce uvádíme ty nejdůležitější, které v oblasti výzkumu nadání v současnosti převládají.

Vymezení nadání

Pojem nadání můžeme nahlížet z několika úhlů pohledů. Pro pochopení pojmu nadání je důležité ho terminologicky odlišit od talentu. Tyto pojmy spolu totiž úzce souvisí a bývají často zaměňovány. E. Machů (2010) rozlišuje celkem pět perspektiv:

Genetická (1) označuje za *nadání* soubor vloh, které jsou vrozené a které se vlivem prostředí, projevují jako *talent*. V pojetí evoluční psychologie bychom mohli nadání nahlížet jako *genotyp* a talent jako *fenotyp*.

Z kvantitativní (2) perspektivy je *nadáním* označena rozvinutá schopnost pro výkon nějaké konkrétní činnosti, která když je rozvíjena tvoří *talent* (Dočkal, 1983 IN Machů, 2010).

Podle druhu činnosti (3), kterou vykonáváme, se považují za nadání výlučně intelektuální schopnosti a *talent* pak označuje spíše ty praktické (sport, hudbu...).

Stupeň všeobecnosti (4) řadí pojem *nadání* do kontextu se všeobecnými schopnostmi a pojem *talent* pak odkazuje na specifické aktivity.

Dle úrovně aktualizace (5) rozlišujeme *nadání* jako implicitní vlastnost jedince, která má však všeobecný potenciál se rozvinout. Talent je naopak vlastností, která je již produktem objevených a rozvíjených schopností, resp. nadání (Musil, 1989 IN Machů, 2010).

K hlubšímu porozumění může napomoci take rozlišení anglických termínů *gifted* a *talented*, s nimiž mnoha studií, z nichž čerpáme informace, pracuje. Anglický výkladový slovník (Sinclair, 1995) vymezuje toho, kdo je *gifted* (nadaný) a *talented* (talentovaný), jako někoho, kdo má od přírody dar dělat něco dobře, ale nijak zvlášť pojmy od sebe neodlišuje. Ani čeština mezi těmito pojmy v běžném jazyce nerozlišuje. Bývají překládány jako *nadání* a *talentování* zároveň (např. Velký slovník anglicko-český, česko-anglický, 2006). Přestože ke vzájemnému zaměňování těchto termínů dochází často, domníváme se že je třeba být při jejich rozlišování obezřetný. Níže uvádíme schéma zpřehledňující rozdíly v těchto pojmech dle Juráškové (2006).

Rozdílné chápání pojmů	
Nadání	Talent
Ekvivalenty	
Velmi vysoký talent	Oblast mezi nadáním a průměrem
Předpokladová (potencionální) složka	Složka výkonová (performační)
Všeobecné intelektové předpoklady	Předpoklady pro jednu nebo více oblastí

Schéma. č. 1. **Rozdílné chápání pojmů nadání a talent** (Jurášková, 2006, s. 17).

Důležité je si uvědomit, že nadání a talent se u každého dítěte může projevovat odlišně. Například se můžou projevovat skrze schopnost vést druhé, hudební dovednosti, výsledky ve škole, konstrukční dovednosti, schopnost improvizovat a nalézat různá řešení ale také sníženým zájmem o školní aktivity a mnoho dalších způsobů manifestace nadání a talentu. Na základě této skutečnosti je obtížné jednoznačně specifikovat, jak se nadání a talent projevují.

Některé studie ovšem mezi talentovanými (talented) a nadanými (gifted) žáky rozlišují. V literatuře se můžeme setkat s dvěma přístupy: (1) že neexistuje žádný rozdíl mezi nadanými a talentovanými jedinci (2) zatímco druhý přístup považuje za nadané jedince ty, kteří mají výjimečné studijní předpoklady, tedy kognitivní schopnosti³ a za talentované ty, kteří dosahují výjimečných výsledků v jiných oblastech jako je například kreativita (Gagne, 1985 In Jones, 2013). Vzhledem k terminologickému uchopení nadání v této práci budeme vycházet především z pojetí týkajícího se nadaných (gifted) žáků a pro identifikaci nadání se zaměříme na studijní schopnosti. Pokud bychom si třeba pro výběr vzorku z populace výjimečných jedinců vybrali například studenty konzervatoří, vycházeli bychom z pojetí talentovaných žáků, kteří svůj talent projevují muzikálně. Důvodem je i to, že se v této práci opíráme zejména o zahraniční výzkumy, které pracují převážně s pojmem *gifted*,

³ V anglické literatuře se většinou setkáme s termínem *academic aptitudes nebo skills*.

vztahujícímu se ke kognitivnímu a intelektovému nadání oproti talentu, který se vztahuje primárně k oblasti umělecké nebo sportovní.

Nadání lze studovat na základě různých přístupů. Lenka Hříbková (2009) rozlišuje celkem tři druhy. (1) *Kognitivní přístup* pracuje s modely nadání orientovanými na schopnosti, kognitivní výkony a inteligenci. Někdy také bývá označován za biologizující přístup, který nadání redukuje na podobu IQ. V současnosti lze výsledky výzkumů z tohoto přístupu integrovat s ostatními korelátů, na něž se zaměřují níže uvedené přístupy. (2) *Osobnostně-vývojový přístup* zohledňuje vývojové aspekty jedince, které umožňují rozvoj nadání. Soustřeďuje se především na osobnostní a sociální charakteristiky nadaných jedinců, jejich specifické rysy, problémy apod. (3) *Sociálně-kulturní přístup* zohledňuje při konstrukci modelu sociokulturní podmíněnost nadání. Sleduje rodinné podmínky nadaných, jejich existenci ve vrstevnických skupinách a školní socializaci. Lze ještě zmínit (4) *Systémový přístup* (Portešová, 2009) Josepha Renzulliho, jehož koncepce nadání je na poli současných výzkumů převládající a kterou publikoval v roce 1978 ve své stati: "What makes giftedness? Reexamining a definition.". Jeho koncepce je významná především proto, že překonala dosavadní pojetí nadání omezené pouze na funkci dosahovaných skóre v testech inteligence. Jeho přístup stojí na interakci tří faktorů, které tvoří nadání, na tzv. *tříkruhové koncepci*. Jedná se o faktory:

- nadprůměrná schopnost v různých výkonových situacích
- tvořivost
- angažovanost v úkolu, která představuje motivaci projevující se v jednání (např. zájem, vytrvalost, trpělivost sebedůvěra)

V Renzulliho modelu se tedy prolínají konkrétní psychologické proměnné, jejichž průnik utváří **nadané chování**.

Renzulliho koncepce vymezuje nadání jako multidimenzionální konstrukt. Tento přístup ke zkoumání nadání je v současné době převažujícím. V minulosti byly v centru pozornosti zejména rozumové vlastnosti (Hříbková, 2009). Některé koncepty nadání zahrnují např. kreativitu, dosahování úspěchů či motivaci. Většina z nich je však staví na inteligenci jako základním indikátoru nadání, neboť se jedná o výrazně stabilní konstrukt. Intelligence je také výjimečným prediktorem toho, jakých výsledků v životě dosahujeme, ať

už se jedná o školní nebo profesionální úspěchy či sociální status, kterého dosáhneme. Výhodou konceptů pracujících s inteligencí nebo intelektovými schopnostmi je to, že se dobře měří, na rozdíl od kreativity či motivace (Bergold et al., 2015).

V českém prostředí se rovněž uplatňuje multidimenzionální přístup k vymezení nadání, který zohledňuje širokou škálu projevů nadprůměrných schopností u různě nadaných jedinců a nezaměřuje se jen na jednu ze schopností (např. intelektuální). Podle Hříbkové (2009) lze multidimenzionální přístup k vymezení nadání shrnout do následujících charakteristik:

- a) *Mimořádný výkon může být podáván na základě širokého spektra předpokladů a rozvinuté schopnosti mohou být pouze jednou z mnoha dispozic.*
- b) *Rozvoj schopností a vlastností osobnosti závisí na sociálních podmínkách, v nichž se jedinec během života pohybuje.*
- c) *Výsledek a průběh činnosti vedoucí k nadprůměrnému výkonu vzájemně ovlivňují další nekognitivní vlastnosti jedince a rovněž tak jeho osobnostní charakteristiky.*

Pro výzkumné účely může být vzhledem k multidimenzionálnímu pojetí nadání obtížné takové jedince ve společnosti identifikovat.

Vzhledem k realizaci identifikace nadaných jedinců ve společnosti lze na vymezení nadaného jedince pohlížet rovněž z roviny právních předpisů, kde se rozlišuje mezi žáky nadanými a mimořádně nadanými, ačkoli v praxi tyto pojmy splývají. Školský zákon zejména blíže nedefinuje žáka/studenta, který je mimořádně nadaný (Kupcová et al., 2010). Vymezení mimořádně nadaného žáka/studenta nalezneme ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. v § 12 odst. (1): „*Mimořádně nadaným žákem se pro účely této vyhlášky rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.*“. Na tyto žáky se dále vztahuje specifická úprava vzdělávání, například individuální vzdělávací plány.

Protože, jak z výše uvedeného vyplývá, neexistuje jednotný pohled na definici nadání, budeme vycházet z jeho širšího pojetí. Konkrétně z vymezení psychologičky J. Freemanové (1999), která definuje nadané jedince jako „*ty, kteří bud' vykazují mimořádně vy-*

sokou úroveň své činnosti, ať už v celém spektru nebo v nějaké konkrétní oblasti, nebo ty, jejichž potenciál ještě nebyl pomocí testů ani experty identifikován”.

Klasifikace nadání

Existuje mnoho druhů nadání, které vycházejí z jeho různých definic.

Karnes a Shwedel (1982 IN Hříbková, 2009) rozlišují mezi nadáním *latentním* a *manifestovaným* v podávaných výkonech. S manifestovaným nadáním se setkáváme zejména u dětí staršího školního věku. Latentním nadáním se míní především osobnostní potenciál, který byl u dítěte diagnostikován a může se projevit v budoucnu manifestovaným nadáním vlivem vhodného působení na dítě, například prostřednictvím rozvojových vzdělávacích programů.

Vycházíme-li z definic, které vymezují nadání širěji, lze ho klasifikovat do kategorií podle druhů schopností (Jurášková, 2010).

- **Intelektové nadání** – jedná se o nadprůměrné intelektové schopnosti v různých oblastech, někdy se můžeme setkat i s termínem akademické nadání (např. matematické, technické apod.).
- **Akademické nadání** – představují vysoké schopnosti pro konkrétní akademickou oblast (matematické nadání, nadání v přírodních vědách, jazykové...).
- **Tvořivé nadání** – projevuje se nadprůměrnými schopnostmi v oblasti kreativní produkce.
- **Vůdčí nadání** – charakterizují výjimečné schopnosti k „řízení a reprezentaci lidí a iniciování událostí i situací ve prospěch ostatních" (Khatena, 1992, s. 91 IN Jurášková, 2006, s. 21).
- **Umělecké nadání** – se manifestuje ve výtvarném umění nebo v performančních činnostech jako je hudba, tanec, divadelní umění aj.

Rozdíly u nadaných žáků a nenadaných žáků

Řada výzkumných prací (např. Ramzi, Pakdaman, Fathabadi, 2011) se zabývala charakteristikami nadaných dětí. Vycházely z předpokladu, že na základě konkrétních charakteristik lze vytipovat nadané a talentované lidi. Nadaní žáci se liší od svých méně nadaných vrstevníků v různých oblastech, například v oblasti kognitivních schopností, sociálních a emocionálních charakteristikách i ve fyzických dovednostech (Long, 2000 IN Altun, Yazici, 2014).

Tannenbaum (1986 IN Jurášková, 2006) identifikoval celkem pět faktorů, které vzájemným působením predikují to, jestli se nadání projeví ve výkonu a kterými lze odlišit nadané od nenadaných. Jedná se o (1) všeobecné funkční schopnosti mozku. V tomto případě můžeme mluvit o minimální hranici IQ, která je pro manifestaci různých druhů nadání ve výkonové situaci nezbytná. Dalším faktorem jsou (2) speciální schopnosti, které umožňují mimořádný výkon v konkrétní oblasti. (3) Neintelektové vlastnosti jako např. motivace, osobnostní rysy, vůle aj. rovněž uschopňují jedince k podávání nadprůměrných výkonů. Dalším faktorem, který ovlivňuje realizaci nadání je (4) prostředí, škola, rodina, zázemí a další faktory mají výrazný vliv. Výkon jedince také ovlivňují (5) náhodné události. Pokud člověk nedostane šanci realizovat svůj potenciál, nemusí se nikdy jeho nadání projevit.

Výsledky výzkumů zabývajících se rozdílnostmi mezi nadanými a nenadanými můžeme shrnout do těchto oblastí:

- *Intelektuální schopnosti*

Intelektuální a kognitivní charakteristiky jsou u nadaných žáků většinou spojeny s vynikajícími výsledky ve standardizovaných inteligenčních a výkonových testech. Mnoho států pro měření intelektu používá standardizovaný inteligenční kvocient IQ, ačkoliv bylo zjištěno, že tyto testy zkreslují výsledky, jsou-li použity u studentů z menšinových skupin, u kulturně odlišných žáků či studentů z nízkých socioekonomických vrstev (Jolly, 2005 In Phillips, 2015). Nadaní žáci mají však lepší schopnost abstraktního uvažování a stejně tak schopnost vytvářet generalizace. Nedělá jim potíže vyvozovat pravidla, zevšeobecňovat a logicky uspořádat pojmy do smysluplných kategorií. Mají rovněž vysokou úroveň kreativity oproti nenadaným vrstevníkům a výsledky jejich činností bývají originální (Machů, 2010).

U rozumově nadaných se můžeme setkat také s divergentním myšlením, flexibilními myšlenkovými procesy, představivostí a hloubavostí (Gridley et al., 2003 IN Portešová, 2009).

• *Verbální schopnosti*

Nadaní žáci mají velmi bohatou slovní zásobu, která jim umožňuje vyjadřovat své myšlenky kreativním způsobem a rovněž přesněji, správně používají cizí slova a u svých nenadaných vrstevníků mohou být tudíž nepochopeni. Jurášková (2006, s. 31) na základě prací různých autorů uvádí navíc tyto charakteristiky: nadaní vynikají i v argumentačních schopnostech a často kladou otázky autoritám. Typická je pro ně preciznost ve vyjadřování a myšlení (Gridley et al., 2003 IN Portešová, 2009).

• *Specifické projevy v afektivní oblasti*

Studie zabývající se nadanými a nenadanými žáky v souvislosti s životní spokojeností nepotvrdily rozdíly mezi těmito skupinami, nicméně zkoumaní jedinci se odlišovali na základě genderových rozdílů. Obecně lze říci, že u dívek byla zjištěna nižší míra životní spokojenosti než u chlapců (např. Bergold et. al., 2015, Sarouphim, 2011). U libanonských adolescentů byly zjištěny signifikantní rozdíly mezi chlapci a děvčaty v sebepojetí (*angl. self-concept*), pocitech štěstí a spokojenosti, v nichž vyšší skóre připadl chlapcům. Dívky oproti tomu dosahovaly vysokého skóre v Beckově dotazníku pro měření deprese (Sarouphim, 2011). Nadání bylo v tomto případě měřeno na základě inteligenčních kvocientů. Přestože se životní spokojenost liší napříč pohlavními rozdíly, nelze říci, že by nadání bylo rizikovým faktorem pro životní spokojenost v psychosociální rovině jak u dívek, tak u chlapců. Každopádně studie zabývající se životní spokojeností, zohledňující intelektuální schopnosti a nadání, jsou spíše vzácné a nejsou metodologicky jednotné (Bergold et. al., 2015).

Metaanalytická studie (Jones, 2013), zkoumající rozdíly mezi nadanými a nenadanými žáky v míře pocíťované duševní pohody, potvrdila na základě systematického prozkoumání 29 studií od roku 1979 do roku 2009, že nadané děti a mladí lidé jsou psychicky v lepší kondici a pohodě než jejich nenadaní vrstevníci. Podle známé Termanovy longitudinální studie (viz výše), (Cravens, 1992), mapující osudy mimořádně nadaných jedinců od

jejich školních výsledků až po zdravotní stav, existuje pozitivní vztah mezi inteligencí, životní spokojeností, délkou života a výší platu. Toto zjištění však platí jen do určitého stupně kvocientu IQ. Ukázalo se, že IQ nad 120 již nemá nijak výrazný vliv na životní spokojenost a úspěchy intelektuálně nadaných jedinců.

Nadaní jedinci také často upřednostňují starší společníky před svými vrstevníky, zajímají se o otázky morálky a spravedlnosti, mají smysl pro humor a vysokou vnitřní motivaci (Jurášková, 2006, s. 31).

Motivace, jakožto jedna z afektivních charakteristik osobnosti žáků, ovlivňuje pravděpodobnost, s jakou dosahují svých cílů. Je dokonce považována za významný prediktor, který odlišuje nadané a nenadané studenty, přičemž některé studie uvádějí vyšší míru školní motivace u nenadaných jedinců (např. Altun, Yazici, 2014). Zde jsou patrné náznaky rozdílností mezi nadanými a nenadanými v jednotlivých doménách motivace. Vysvětlením pro školní výkonovou motivaci může být například to, že nenadaný žák si může být ve srovnání se svým nadaným spolužákem vědom nutnosti věnovat učení více úsilí a času, aby dosáhl podobných výsledků, jako jeho nadaní spolužáci, nebo aby se jim alespoň z části vyrovnal. Naopak nadaný žák nemusí vyvíjet takové úsilí, aby dosahoval výsledků typických pro jeho věkovou skupinu. Jeho výsledky však mohou ovlivňovat sociokulturní, ekonomické a jiné podmínky prostředí, v kterém vyrůstá.

I nadaný žák může za určitých podmínek selhávat. Nadaní žáci se v běžných školách mohou nudit, protože kurikulum takovýchto škol bývá častěji zaměřeno na nenadané žáky a obsah učiva výrazně zredukován nebo se neustále dokola probírá ta samá učební látka. Tyto okolnosti mohou negativně ovlivnit jejich školní výkonovou motivaci (např. Phillips, Lindsay, 2006 IN Altun, Yazici, 2014). Nadaní se silně orientují na své silné stránky a zájmy, jsou velmi kritičtí k úkolům, které podceňují jejich aspirační úroveň. Mohou se také snažit kamuflovat výsledky své činnosti aby skryli svoji výjimečnost. Uvádí se, že jsou také citliví k očekávání ostatních, ale sami mohou mít vysoké osobní standardy a vnímat tak vlastní či rodičovský tlak na úspěšnost. To souvisí také s perfekcionismem (Gridley et al., 2003 IN Portešová, 2009).

- *Osobnostní a sociální charakteristiky*

Nizozemská studie nadaných žáků ve věku 4-27 let nepotvrdila, že by mezi skupinami byly významné socio-emocionální rozdíly. Časté obavy učitelů o začlenění akcelero- vaného žáka do kolektivu jeho vrstevníků se ukázaly zbytečné. Studie poukázala, že nadání nemusí na socio- emocionální rovině nadaného jedince poškozovat ani v případě, že přeskočí jeden ročník bez jeho absolvování (Hoogeveen L., van Hell J., Verhoeven L, 2012).

Odlišnosti lze pozorovat v sociokulturní rovině, což může být důsledkem péče o nadané a nenadané žáky a nabídkou rozvojových programů, do nichž jsou zapojováni. Bylo zjištěno, že nadání jedinci v dospělosti dosahují rovněž větší míry sebeúcty (Swiatek, Benbow, 1991 IN Bergold, 2015). Předpokládá se, že jedinci, díky svému nadání mohou snáze dosahovat svých cílů oproti těm, kteří mají menší potenciál. Tato skutečnost může ovlivňovat deklarovanou míru sebehodnocení.

Je třeba si rovněž uvědomit, že pocíťovaná míra sebeúcty na základě dosahování osobních cílů může také souviset s hodnotami společnosti, v níž jedinec žije. Alvin Toffler ve své knize Šok z budoucnosti (1992) popisuje soudobou euroatlantickou společnost jako informační, tj. takovou, kde informace představují výchozí zdroj pro rozvoj a jakékoli inovace a jsou tedy velmi ceněným kapitálem. Z tohoto pohledu lze uvažovat o intelektuálním nadání jako stavebním kameni pro dosažení životní spokojenosti a sebeúcty v kontextu toho, co současná společnost považuje za úspěch. Stejně tak může být vysoký výkon v některých oblastech u nadaných jedinců ceněn, protože naše společnost je také silně výkonově orientovaná (např. Hogenová, 2005).

- *Perfekcionismus*

Perfekcionismus jakožto úsilí o to podávat perfektní výkon je uváděn jako typická charakteristika nadaných jedinců, která je odlišuje od nenadaných (Schuler, 2000 IN Altun, Yazici, 2014). Perfekcionismus může být výsledkem jejich akcelero- vaného vývoje, což vede k tomu, že tito jedinci sami sobě nastavují tzv. vysokou laťku a ve výsledcích své činnosti od sebe očekávají nadstandardní výsledky (Silverman, 1997 In Altun, Yazici, 2014). Lze tedy předpokládat, že budou mít tendenci k tomu být perfekcionisty. Totéž vypovídá i o jejich citlivosti vůči vnějším tlakům a očekávání (viz výše).

Vzdělávání a rozvoj nadaných žáků na středních školách v ČR

Protože se v této práci zabýváme nadanými žáky, je důležité mít přehled o institucích a zároveň o systému podpory, které usilují o rozvoj nadaných žáků. Především proto, aby bylo možné tuto cílovou skupinu identifikovat a oslovit pro účast na této studii a dále pak navázat možnými implementacemi v rámci rozvoje a podpory této specifické skupiny žáků.

Česká republika se řídí Národním programem rozvoje vzdělávání (tzv. Bílou knihou) a dále pak souborem právních norem, které se zabývají různými konkrétními oblastmi. Edukace nadaných žáků je v České republice součástí státní politiky vzdělávání a je mu věnována nemalá pozornost. Přesto podle zprávy České školní inspekce (dále ČŠI) z letošního roku, která zjišťovala stav systému péče a podpory o nadané, mimořádně nadané a talentované žáky, je vzdělávání nadaných dětí v českém prostředí teprve v zárodku. Vyplývá to z pojetí vzdělávacích dokumentů přes indikaci nadání až po poskytování funkční podpory. Nejvíce podceňovanou oblastí je pak podle ČŠI příprava budoucích učitelů na práci s nadanými žáky. Z tematické zprávy ČŠI dále vyplývá, že 84,6% zapojených škol v ČR (z celkem 523) mělo rozvoj nadání ve strategickém plánu školy (nejvíce ve školním vzdělávacím programu a ve výročních zprávách). Přibližně polovina SŠ zapojených do šetření má pověřeného pracovníka, který spravuje program péče o nadané žáky. Většinou se jedná o výchovného poradce. Nelze říci, že by takto uchopený přístup k péči o nadané žáky byl adekvátně dostačujícím.

Specifické postavení na tomto poli mají soukromé školy, které vzdělávají výhradně nadané žáky. Jako příklad lze uvést soukromé Mensa gymnázium v Praze, které je určeno pro mimořádně intelektově nadané žáky. Základní vstupní podmínkou pro uchazeče o studium je úspěšné absolvování vstupního testu do Mensy ČR ($IQ \geq 130$)⁴. Co se týče středních škol specializovaných na vzdělávání nadaných žáků, nenajdeme jich v ČR příliš mnoho. Dalším z několika málo příkladů by mohlo být Gymnázium v Kadani, při kterém funguje Centrum pro vzdělávání a talent⁵, které nabízí nadstandardní zájmové kroužky pro nadané žáky (např. kroužek tvůrčího psaní, rocková dílna aj.) Spolupracuje také s Hopkinsonovým centrem pro talentovanou mládež v Marylandu. Většina takovýchto podpůrných

⁴ Informace dostupné zde: <http://www.mensagymnazium.cz/>.

⁵ Více informací zde: <http://cevtta.cz/index.php>.

programů je realizována skrze zájmové mimoškolní vzdělávání. Nicméně existuje poměrně dostatek škol základních, které se na tyto žáky specializují a kde péče o nadané bývá realizována např. nadstandardními úkoly během výuky nebo oddělenými učebními hodinami pro akcelerované žáky.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze (dále jen VÚP) zpracoval rámcové vzdělávací programy všeobecného vzdělávání pro jednotlivé stupně škol a konkrétní obory. Vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných je na státní i školní úrovni součástí kurikula. Existuje tedy rámcový vzdělávací program pro nadané a talentované žáky, který je na úrovni škol realizován školskými vzdělávacími programy (dále jen ŠVP).

Zastřešující organizací pracujících s nadanými žáky je Středisko podpory nadání (SPONY), které má funkci (1) regionálního střediska podpory nadání, (2) oborového střediska excelence pro žáky a organizátory aktivit, a (3) aktivního prvku sítě SPON⁶. Mezi oblasti, na které se zaměřuje, patří:

- a) Vzdělávací aktivity pro nadané žáky (např. letní školy, aktivity pro řešitele oborových olympiád a týmových soutěží, jiné experimentální aktivity pro olympiády v různých předmětech. Jako příklad můžeme uvést letní odborné soustředění pro biology a chemiky v Běstvině).
- b) Vzdělávací aktivity pro organizátory aktivit pro nadané žáky (např. sdílení zkušeností z praxe, semináře pro učitele o pořádání soutěží apod.).
- c) Semináře pro aktéry působící na poli podpory a uplatnění nadaných žáků (např. krajský úřad, zaměstnavatele, střediska volného času, výzkumné instituce, školy a vysoké školy, pedagogicko-psychologické poradny, atd. v rámci jejich participace na realizaci péče o nadané).
- d) Informační a podpůrné aktivity v oblasti péče o nadané (informování cílových skupin, propagace aktivit SPONy, zpracování evaluačních materiálů).

Vzdělávání nadaných žáků je také upraveno ve školském zákonu č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, konkrétně v oddíle *Vzdělávání dětí, žáků a studentů se spe-*

⁶ Informace dostupné na: <http://talentovani.cz/spony>.

*ciálními vzdělávacími potřebami dětí, žáků a studentů nadaných*⁷. Zákon nařizuje školám povinnost vytvářet podmínky pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů. Cílem je zejména stimulace a rozvoj jejich nadání a talentu způsobem, aby měly příležitost plně rozvíjet a uplatňovat svůj potenciál. Takový rozvoj by měl být dlouhodobý a dostupný na všech vzdělávacích úrovních od předškolního vzdělávání až po vyšší odborné.

Co se týče mimořádně nadaných žáků/studentů, upravuje zákon postup o přeřazení do vyššího ročníku bez absolvování toho předchozího. K takovému kroku je zapotřebí souhlasu zákonného zástupce dítěte, vyjádření školského poradenského zařízení a registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost. Jedinou podmínkou pro přeřazení je vykonání rozdílových zkoušek z učiva předchozího ročníku (Zákon č. 561/2004). Předpokládá se, že výskyt mimořádně nadaných žáků bude velmi sporadický a tudíž je podpora mimořádně nadaných jedinců velmi individualizovaná a bývá realizována prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu. Konkrétní opatření pro úpravu vzdělávání se týkají i žáků/studentů, kteří se soustředí na sportovní přípravu či různě reprezentují školu (Kupcová et. al., 2010).

Školy tedy mají z hlediska legislativy povinnost umožňovat dětem, žákům a studentům rozvoj jejich talentu a nadání bez ohledu na jeho míru a oblast.

Ministerstvo mládeže a tělovýchovy v roce 2014 schválilo Koncepti podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014-2020. Tato koncepce se zabývá vznikem, funkcí a činností jednotlivých článků navrhovaného systému podpory rozvoje a péče o nadané. Cílem je také zajištění adekvátních vzdělávacích opatření pro pedagogické pracovníky ale rovněž také psychology a speciální pedagogy pro identifikaci, rozvoj a uplatnění potenciálu nadaných.

Identifikace nadaných žáků

Kritéria pro identifikaci nadaných jsou tou nejzapeklitější problematikou pro rozpoznání nadání. Obecně můžeme říci, že neexistuje žádný jednotný seznam specifických

⁷ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon) a to ve znění pozdějších předpisů.

vlastností a charakteristik nebo projevů nadání, který by byl platný a aplikovatelný na všechny potencionálně nadané děti. Závisí především na období, v němž projevy konkrétního dítěte sledujeme a v němž chceme identifikovat jeho nadání. Každé vývojové období má své typické projevy a podle akcelerace a předčasného zrání v tom, kterém období, můžeme vysledovat projevy nadání u dítěte. Identifikace nadání prostřednictvím dosažené úrovně IQ je již dávno překonaným konceptem, protože, jak jsme si ukázali výše, nadání je multidimenzionální fenomén a může přesahovat do rozličných oblastí zájmů a činností. Například umělecké nadání nemusí mít spojitost s intelektem apod.

Obtížně identifikovatelní mohou být nadaní jedinci, zvláště pokud se jedná o žáky s **dvojí výjimečností** (např. Hajná, Portešová, 2005). To znamená, že mohou být na jedné straně hendikepovaní svou vývojovou akcelerací, na druhé straně nějakou specifickou poruchou. Časté jsou poruchy učení, např. dyslexie ale i autismus aj. Těmi se však v rozsahu této práce zabývat nebudeme.

Identifikací nadaných žáků míníme jejich záměrné vyhledávání. Jedná se o konkrétní postup při vyhledávání takových jedinců, kteří nad svými vrstevníky vynikají v mnoha ohledech. Tento postup by měl pedagogovi pomoci s integrováním žáka do podpůrných programů (Clarková, 1992, Lerouxová, 1993, Dočkal a kol., 1987, In Jurášková, 2006). Cílem je určit, které dítě vyhovuje vstupním podmínkám do edukační nabídky⁸ určené nadaným dětem. Důraz je kladen zejména na latentní talent, tedy skrytý potenciál dítěte, který by specifické edukační procesy mohly rozvíjet. Cílovou skupinou jsou pak zejména mladší děti (mladší školní věk), které ještě v dané oblasti nedemonstrují excelentní výkony. Standardizovaný postup a metody při identifikaci nadaných jedinců bohužel nejsou k dispozici.

Identifikace je v České republice institucionálně realizována prostřednictvím pedagogicko-psychologických poraden na žádost školy nebo zákonného zástupce dítěte.

⁸ Specifické edukační programy umožňující rozvoj potenciálu nadaných žáků. Jako konkrétní příklad lze uvést odborné soustředění pro nadané žáky v oblasti přírodních věd zvaný Běstvína, jehož se mohou účastnit výherci krajských kol chemických a biologických olympiád. Probíhá v realizaci Vysoké školy chemicko-technologické v Praze a přednáší na něm přední odborníci z tohoto odvětví.

V tomto případě ovšem míníme mimořádně nadaného žáka. Školský totiž zákon nijak blíže nespecifikuje rozdíl mezi nadáním a mimořádným nadáním, ovšem podle zprávy ČSI (2016) to, co bývá v kompetencích pedagogicko-psychologických poraden diagnostikováno je právě mimořádné nadání. V ideálním případě při potvrzení, že je žák mimořádně nadaný, by mělo následovat vytvoření individuálně vzdělávacího plánu pro takového žáka nebo ho zařadit do vzdělávacích institucí, které se na tyto žáky zaměřují (např. Mensa gymnázium v ČR), (Zapletalová, 2006 In Hříbková, 2010). Ve výjimečných případech může být žák přeřazen do vyššího ročníku (viz předchozí kapitola).

Další možností identifikace mohou být přijímací zkoušky na školy, které jsou koncipovány tak, aby umožnily vstup těm nejvhodnějším adeptům pro daný obor (Hříbková, 2009). Dále také například sledováním výkonů konkrétních jedinců v různých oblastech. Například prostřednictvím soutěží apod.

Pokud jde o nadané adolescenty, nadání se již bude projevovat spíše ve výsledku výkonové činnosti než v akceleraci, jak je typické u mladších dětí (Freeman, 1999).

Přírodovědně nadaní žáci

Protože se v práci zaměřujeme na vorek intelektově nadaných žáků v přírodních vědách, považujeme za důležité uvést některé charakteristiky a souvislosti, které se s touto oblastí pojí.

Pojetí přírodovědného nadání vychází především z Gardnerovy teorie mnohočetné inteligence, která se skládá z osmi druhů inteligence, přičemž osmá tzv. biofilie neboli přírodovědná inteligence je posledním nejnovějším druhem, který se řadí do tohoto konceptu (Havigerová, 2011). Podle Gardnera je to schopnost rozumět přírodním jevům, umět je pozorovat a třídit. Je předpokladem pro to stát se odborníkem v přírodních vědách. Takový jedinec je schopen klasifikovat a rozumět přírodním jevům, jejich souvislostem a vztahům s prostředím i na molekulární úrovni. Přírodovědnou inteligencí byli například obdařeni Charles Darwin, Johan G. Mendel aj. Havigerová (2011) uvádí tyto rysy přírodovědné inteligence:

- schopnost rozumět přírodnímu světu a efektivně v něm pracovat

- *schopnost rozeznat a využívat specifické charakteristiky prostředí*
- *schopnost klasifikovat přírodní jevy a vytvářet pro ně pravidla na základě vztahů mezi nimi a jejich prostředím*
- *schopnost pozorování a využití znalostí při řešení problémů a zpracování produktů*

Jaké jsou znaky přírodovědně nadaného dítěte?

M. Meyerová (1998 In Jančaříková, 2009) uvádí tyto charakteristiky přírodovědně nadaného žáka:

- *zájem o cyklické jevy v přírodě a porozumění jim*
- *schopnost trpělivě pozorovat jevy*
- *schopnost rozpoznávat vztahy a vazby s přírodou*
- *upřednostňování přírodního prostředí před civilizovaným prostředím*
- *upřednostňují práci s přírodovědnými materiály*
- *rádi tráví čas v přírodě*

Rozvoji přírodovědnému nadání není v podmínkách českého vzdělávání věnováno mnoho prostoru, což je zřejmé například z pohledu časových dotací na přírodovědné předměty podle učebních plánů, kdy výrazně převládá jazyková a matematická příprava, což vyplývá z RVP. Rozvoj přírodovědné inteligence tedy následně spadá do mimoškolního vzdělávání, například prostřednictvím zájmových kroužků, táborů apod. Ovšem mezi zájmovými činnostmi převládají kroužky spíše uměleckého směru než přírodovědného. Mezi nejdůležitější možnosti rozvoje tohoto druhu nadání lze zařadit pobyt v přírodě a její pozorování, studie a experimenty, tvorba sbírek, biologické či chemické olympiády aj. (Havigerová, 2011).

2. Perfekcionismus

Vymezení perfekcionismu

Perfekcionismus je termín, s nímž se běžně setkáváme. V jazyce každodenního života má nicméně zápornou konotaci a je vnímán spíše jako negativní atribut osobnosti.

Rozdíl v tom, jak jednotliví jedinci prožívají perfekcionismus, se projevují například v mezilidských vztazích, ve výkonnosti při fyzickém cvičení, v organizaci volného času, v náboženském životě, v prožívání zátěžových situacích, v míře subjektivně pociťované životní spokojenosti a vůbec v celkovém přístupu k výkonovým situacím (např. Flett, Hewitt, Shapiro, Rayman, 2003; Gilman et. al., 2005, Slaney, Ashby, 1996 IN Stoeber, Otto, 2006, Luo et al., 2016). Projevy perfekcionismu lze sledovat už v dětství a adolescenci (např. Morris, Lomax, 2014).

Za *perfekcionismus* můžeme považovat relativně stabilní osobnostní styl, který ovlivňuje širokou škálu lidského usilování. Dlouhou dobu byl výzkumníky pokládán za patologický osobnostní rys (Fedewa et al., 2005), ale novější studie poukázaly i na jeho světlé stránky. Ty se mohou v jednání člověka projevit svědomitostí, vytrvalostí a spokojeností se životem, pokud má člověk nějaké životní směřování (např. Stoeber, Otto, 2006). Perfekcionismus se primárně manifestuje specifickými projevy jedince ve výkonových situacích. V souvislosti s tím, lze perfekcionismus vágně definovat jako *úsilí o to být dokonalý, podávat dokonalý výkon nebo se posuzovat nadměrně přísně* (Hartl, Hartlová, 2015). Za extrémní perfekcionisty lze považovat jedince, kteří usilují o dokonalost ve všech oblastech života (Flett, Hewitt, 2002).

Definice perfekcionismu se u různých autorů liší v závislosti na tom, jaké faktory perfekcionismu zdůrazňují. Jedním ze způsobů, jak rozlišit koncepty perfekcionismu je perspektiva toho, zda se jedná o vícerozměrný (multidimenzionální) konstrukt či nikoli. Co se týče jednorozměrného konceptu, vychází z kognitivních faktorů, podle kterých je nahlížen jako *forma iracionálních přesvědčení vztahujících se k vlastní osobě (tzv. na sebe orientovaný perfekcionismus; self-oriented)*, (Ellis, 1962 IN Flett, Hewitt, 2002).

Zásadním objevem na poli perfekcionismu je však jeho multidimenzionální charakter. Multidimezionalita perfekcionismu znamená, že má jak osobnostní faktory, tak i přesah do mezilidských vztahů. Výzkumníci přišli s konceptem perfekcionismu, který se nevztahuje pouze k vlastní osobě, ale má i své interpersonální aspekty. Ty jedinci umožňují například přizpůsobit se náročným podmínkám (Flett, Hewitt, 1991). Mezi nejčastěji citované autory reprezentující multidimenzionální pohled na perfekcionismus můžeme zařadit Frosta, Martena, Laharta a Rosenblata. Kromě vysokých osobnostních standardů identifi-

kují u perfekcionistů ještě další charakteristiky jako je subjektivně pocívaný tlak a kritika ze strany rodičů, prožívání vlastních chyb, neustálé přemítání o vlastních chybách, nerozhodnost, pochyby o svých schopnostech aj. (např. Frost et al., 1990).

V zásadě lze říci, že současné studie vychází z konceptu perfekcionismu jako multidimenzionálního osobnostního rysu, čehož se budeme držet i v této práci. Naše pojetí perfekcionismu následuje jeho vícefaktorové složení. Specifičtěji můžeme na základě tohoto multidimenzionálního aspektu perfekcionismus definovat jako *rigidní úsilí člověka o to dosahovat nereálně vysokých požadavků na sebe sama (mnohdy i na své okolí), přecitlivělost na chybování a přílišnou generalizaci selhání* (Gong, Fletcher, Bolin, 2015).

Dimenze perfekcionismu

Frost (1990 IN Flett, Hewitt, 2002) rozlišuje čtyři aspekty perfekcionismu, které se přímo vztahují k osobnosti perfekcionisty. Jedná se o vysoké osobní nároky na sebe sama, pochybování o výsledku vlastní činnosti, snaha o bezchybnost, přílišná organizovanost jedince a tendence k pořádkumilovnosti. Za hlavní dimenzi perfekcionismu však považuje nadměrné znepokojení nad chybováním. Byly identifikovány i další rozměry vztahující se k okolí jedince. Zejména jeho vnímání přehnaných očekávání ze strany rodičů a jejich kritika, zpochybňující kvalitu jeho výkonu a jednání vůbec.

Flett a Hewitt (2002) na základě svých početných studií identifikují tři druhy perfekcionismu – (1) ten, který je **orientovaný osobu jedince** (*self-oriented perfectionism*), (2) ten, který je **orientovaný na okolí** (*other-oriented perfectionism*), vyznačující se vysokými očekávaními od svého okolí. Za třetí druh je považován (3) perfekcionismus **sociálně podmíněný** (*socially prescribed perfectionism*). Ten spočívá v přesvědčení o tom, že je to okolí, které na jedince klade přehnané, nerealistické nároky.

Někteří autoři také předpokládají, že perfekcionismus může mít na člověka různé účinky, které mohou být buď *pozitivní*, nebo *negativní*. Pozitivním perfekcionismem myslíme takové chování jedince, které odráží odvážný přístup k novým podnětům, např. výzvám. Naproti tomu negativním perfekcionismem se vyznačují jedinci, kteří usilují především o to, vyhnout se selhání. Výkonové situace je stresují nebo se jim vyhýbají (Terry-Short et al., 1995 IN Flett, Hewitt, 2002).

Na tomto předpokladu je postaveno rozlišení na **normální** a **neurotický** perfekcionismus (Hamachek, 1978). Za normální perfekcionismus je považována snaha o dosahování realistických cílů, která vede k sebeuspokojení a zvýšení míry sebeúcty. Naopak neurotický perfekcionismus je definován jako tendence klást na sebe nepřiměřené nároky, která je motivovaná strachem z neúspěchu, selhání či zklamání ostatních. Byla prokázána také souvislost perfekcionismu s prokrastinací, kterou lze považovat za jednu z neadaptivních vlastností vyskytující se především u vysokoškoláků (Frost et al. 1990).

Hamachek (1978) rozlišení na normální a neurotický perfekcionismus rozvedl do konceptu **adaptivního** a **maladaptivního** perfekcionismu. Perfekcionismus orientovaný na samotného jedince, který má vysoké osobní nároky, řadí k adaptivním projevům perfekcionismu. Ty mají pozitivní vliv na jeho život a osobní rozvoj. Naopak sociálně podmíněný perfekcionismus a přílišné obavy z vlastních chyb jsou spojeny s maladaptivním perfekcionismem.

Slade a Owen (1998 IN Stoeber, Rambow, 2007) vytvořili duálně procesní model perfekcionismu, který rozlišuje mezi pozitivním a negativním perfekcionismem v souvislosti s tím, jak se jedinec vztahuje výkonu. Negativní perfekcionismus spojuje s tendencí vyhýbat se neúspěchu či selhání a toto schéma tvoří rovněž teoretický rámec pro měření školní výkonové motivace v této práci. Úsilí o to být perfektní souvisí s větším úspěchem (například školní úspěšností⁹). Oproti tomu negativní reakce na selhání korelují s nižší životní spokojeností (Hill et. al., 2004 IN Stoeber, Rambow, 2007).

V rámci této práce se budeme zabývat perfekcionismem jako multidimenzionálním fenoménem, jehož hlavními znaky jsou vysoké osobní nároky, pochybování o vlastním konání, úsilí o bezchybné jednání a přílišná organizovanost jedince.

3. Subjektivní životní spokojenost

⁹ Školní úspěšnost může být definována jako schopnost žáka dosahovat úspěšných výsledků ve školním prostředí či takových výkonů, které od něj výchovně vzdělávací proces vyžaduje či očekává. Může být operacionalizována např. školními výsledky, známkami, slovním hodnocením apod. Dále může být chápána jako produkt kooperací mezi učiteli a žákem, které vedou k dosažení konkrétních vzdělávacích cílů. Je ovlivněna rodinným a sociokulturním prostředím, školním klimatem apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

S životní spokojeností souvisí několik pojmů, které se vzájemně prolínají. Jedná se o *kvalitu života* (angl. quality of life), *blaho* (welfare), *štěstí* (happiness), *subjektivní pohoda* (subjective well-being), *radost* (joy) a *duševní pohoda* či *pocit pohody* (well-being). Vědecky vymezit tyto termíny je poněkud obtížné a zároveň neexistuje jednotná shoda, jak je překládat do češtiny. Jejich vymezení je navíc také vágní.

Většina výše uvedených pojmů se v moderní vědě objevila teprve nedávno, například v souvislosti s řešením podpory chudých lidí a jedinců v těžkých životních situacích. Přestože lze dohledat počátky výzkumu v této oblasti už od první poloviny 20. století, v době po první světové válce, která po sobě zanechala mnoho utrpení, můžeme říci, že se touto oblastí lidé zabývali od pradávna. Už Aristotelés si klade otázky, týkající se kvalitativní stránky života. Jeho pojetí štěstí *eudaimonia*, o němž hovoří v Etice Nikomachově a které považuje za nejvyšší dobro, by v překladu z řečtiny bylo podobné tomu, co dnes označujeme pod pojmem well-being ve smyslu „dobře si žít“ (Křivohlavý, 2010).

Ve smyslu zlepšování kvality života se stává tato oblast předmětem politického plánování, zejména v USA v 60. letech 20. století. V druhé polovině 20. let se tyto pojmy dostávají do popředí vědeckého zájmu a to v mnoha vědních disciplínách, od psychologie, sociologie a ekonomie až po politiku (Paulík, 2010).

Je třeba rovněž zmínit, že většina těchto pojmů je multidimenzionální povahy a neexistuje jejich jednotná definice. Pravděpodobně ani nemůže, protože lidský život je příliš složitý a spokojenost v životě zasahuje do velmi široké škály subjektivních a individuálních faktorů, že by je v jejich komplexnosti nebylo možno ani vyjmenovat. Nicméně lze připustit, že v psychologickém diskurzu najdeme několik základních faktorů, které mají vliv na život jedince a jeho životní spokojenost výrazně ovlivňují. Na tomto principu lze uvažovat, avšak s jistými omezeními, možnost zkoumání fenoménu životní spokojenosti. I z tohoto důvodu se v práci věnujeme a podrobněji rozebíráme hned několik pojmů, souvisejících s životní spokojeností.

Na poli pozitivní psychologie se nejčastěji setkáme s pojmem **well-being** (viz níže), který se do češtiny překládá obtížně a ani odborníci se na jeho jednoznačné definici neshodnou. V každém společenskovědním diskurzu má také trochu odlišné konotace. Jeli-

kož pracuji s mnoha zahraničními zdroji informací, je nutné se zaměřit na vymezení výše zmíněných pojmů, zejména pak pojmů *well-being*, *life satisfaction* a *quality of life*.

Kvalita života

Opět můžeme konstatovat, že co se týče kvality života, najdeme v odborné literatuře velké množství konceptů a definic, ale žádnou jednoznačnou shodu či vymezení. V práci se tomuto pojmu věnujeme proto, že ujasnění pojmů, s nimiž pracujeme, není na první pohled tak jednoznačné, jak by se v jiných diskurzech či oborech mohlo zdát. Koncept kvality života zahrnuje v podstatě všechny podmínky a způsoby chování v různých situacích, které jsou nezbytné k zažívání pocitu pohody, zdraví a životní spokojenosti, podle toho, jak je hodnotí a subjektivně prožívá daný jedinec, protože se individuálně liší. V moderní vědě se s pojmem setkáme od 1. poloviny 20. století v oblastech zabývajících se péčí o chudé a jedince v těžkých životních situacích. Některé země (např. USA a SRN) zahrnuly tento koncept do svých politik v rámci strategického plánování.

Stručné vymezení najdeme v psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2015), kde je popsána jako *vyjádření pocitu životního „štěstí“*. Důraz je kladen zejména na faktory, které ovlivňují možnost kvalitně prožívat život a realizovat svůj potenciál plnohodnotně. Mezi znaky kvality života, jak je uvádí Hartl s Hartlovou (2015) patří např. soběstačnost při obsluze vlastní osoby a pohyblivost, míra seberealizace a duševní harmonie, kterou označují jako míru životní spokojenosti, dále pak pocity a životní úroveň různých sociálních skupin (např. staří lidé, etnické menšiny apod.) a to, jaké mají možnosti volby v životě. Kvalita života pak také často zasahuje do lékařské sféry, kde se řeší zejména omezení jedince spojené s chronickými nemocemi či různými druhy postižení. To, co kvalitu života stručně řečeno podporuje, jsou tělesné a duševní činnosti, zdravý a aktivní životní styl.

Well-being

Tento termín se velmi často vyskytuje v zahraniční literatuře, z níž čerpáme, proto se tu o něm zmiňujeme. Well-being bývá z angličtiny překládán¹⁰ jako *tělesná i duševní pohoda* a z ekonomického pohledu jako *blahobyt*. Křivohlavý (2010) ho překládá jako

¹⁰ Např. Hais, K.; Hodek, B., Velký anglicko-český slovník, LEDA, ACADEMIA, Praha, 1997.

životní pohodu, vycházejíc z jeho doslovného překladu: „je mi dobře, jsem v pohodě“ nebo jako spokojenost ve spojení *subjective well-being* (Křivohlavý, 2006). V hovorové češtině se nejčastěji vyskytuje jako *životní spokojenost* nebo *osobní pohoda* (Kebza, 2005). Ačkoliv je to pojem hojně používaný v pedagogickém a psychologickém diskurzu, přesahuje i do jiných společenskovedních disciplín. Například do ekonomie a sociologie nebo třeba i do politiky, bavíme-li se např. o veřejném zdraví nebo prosperitě konkrétního státu (Kebza, 2005). Jak je vidět neexistuje v českém prostředí úplná shoda, jak well-being překládat.

Nejčastěji se pojem well-being používá v souvislosti s měřením úspěšnosti národních států zejména na socioekonomické úrovni jako alternativa hrubého domácího produktu (HDP). HDP jako ukazatel některým badatelům nevyhovoval, protože nezahrnuje tolik oblastí lidského života jako multidimenzionální konstrukt well-being. Z tohoto pohledu tvoří well-being zastřešující rámec, podle něhož se měří materiální podmínky a kvalita života v konkrétních státech (OECD, 2015).

Well-being je také sledován na osobní rovině jednotlivce. Bývá označován jako *subjektivní well-being*. V tomto kontextu se pojem propojuje s životní spokojeností. Koncept vychází ze subjektivního posouzení života samotným respondentem. Skládá se jak ze subjektivního hodnocení, tak z životních zkušeností a pocitů ohledně kvality života konkrétního člověka (OECD, 2015).

Subjektivní životní spokojenost

Spokojenost se prolíná s pocity radosti a štěstí. Spokojenost lze z psychologického hlediska nahlížet jako dlouhotrvající pocit štěstí (Stuchlíková, 2007). Štěstí od spokojenosti může být odlišeno tak, že se jedná o krátkodobý afektivní stav, během kterého přetrvávají pozitivní emoce, a spokojenost jako kognitivně zhodnocený dlouhodobější stav vlastního života (Diener, Oishi, Lucas, 2009).

Koncept spokojenosti se životem vychází z kognitivní složky subjektivního well-beingu, jakožto multidimenzionálního konstruktů. Může být definována jako „*hodnotící proces, v němž jedinci posuzují kvalitu svých životů na bázi jejich vlastních unikátních kritérií*“ (Pavot, Diener, 1993, s. 164). Subjektivita tedy spočívá v oněch individuálních kritériích, která jedinec považuje pro spokojený život za důležitá.

Podle Dienera (1995) životní spokojenost značí globální zhodnocení životní spokojenosti jedincem. Nevšimá si jednotlivých kritérií či dimenzí životní spokojenosti ale ponechává je v rukou respondenta a jeho vlastního úsudku.

Pokud v práci není uvedeno jinak, myslíme tedy životní spokojeností subjektivní zhodnocení globální úrovně životní spokojenosti samotným respondentem.

Zjišťování míry životní spokojenosti

Už jen z povahy pojmu, která je velmi subjektivní a zároveň multidimenzionální, lze mít mnoho námitek, zda lze životní spokojenost vůbec empiricky měřit. Přestože většina způsobů měření životní spokojenosti bude mít vždy jisté nedostatky a bude obnášet určitá omezení, je potřeba k tomuto nelehkému úkolu nějak přistoupit a zvolit v kontextu pedagogicko-psychologického výzkumu ten nejvhodnější přístup.

Zjišťování životní spokojenosti závisí na jejím pojetí. Ve většině studií pracujícími s koncepty jako je kvalita života nebo well-being (osobní pohoda na obecné rovině), se měří životní spokojenost nepřímo v zastoupení různých indikátorů, které vychází z jejího multidimenzionálního charakteru. Na obecné úrovni můžeme sledovat objektivní indikátory, které lze snadno operacionalizovat a měřit (například míra úmrtnosti, výše příjmu apod.).

Jestliže nás zajímá prožívaná spokojenost se životem u konkrétního jedince, je vhodné použít nástroje měřící subjektivní posouzení kvality života probandem samotným. Jedinec sám uvádí, zda se považuje ve svém životě za šťastného, zda žije spokojený a naplněný život, přičemž do subjektivně pojímané životní spokojenosti zahrne sám vše, co považuje pro šťastný a spokojený život za důležité. To lze měřit například s použitím škály, na které respondent uvede hodnotu, která odpovídá jeho globální úrovni životní spokojenosti (Thompson, Aked, 2009).

Většina psychologických nástrojů měřících subjektivní hodnocení životní spokojenosti se zaměřuje na jednotlivé dimenze života zkoumaného jedince. Nejznámějším měřicím nástrojem je škála spokojenosti se životem (Diener a kol., 1985 In Ayub, 2010). Autoři vycházejí z pojetí životní spokojenosti jako globálního multidimenzionálního konstruktů. Tvoří ji pět položek, které zjišťují souhlas jedince na sedmibodové škále. Jedná se o tvrže-

ní jako „V mnoha ohledech se můj život podobá ideálnímu“. Jedinec pak na sedmibodové škále vyznačí, do jaké míry s uvedeným výrokiem souhlasí (1= rozhodně nesouhlasím, 7= rozhodně souhlasím).

4. Výkonová motivace

Pojem motivace vychází z latinského slova *moveo*- tj. hýbatí nebo pohybovatí. V obecném smyslu jde o nějaké *hybné činitele, resp. jejich souhrn, které ovlivňují aktivitu, prožívání a chování jedince*. Motivace aktivizuje naše jednání, dodává mu směr a cíl. Dodává nám energii pro výkon určitých činností. Proto se při výzkumu motivace ptáme po důvodech konkrétního chování a činnosti jedince. Motivace totiž reguluje chování a činnost k dosažení konkrétních cílů. Porozumět motivaci tedy znamená rozumět tomu, co jedince pobízí a naopak, co mu v některých činnostech brání. Vzniká za určitého stavu jako výsledek interakce vnějších a dispozičních podmínek a vede k naplnění cíle, který si jedinec stanovil (Nakonečný, 1996).

Je potřeba rozlišovat mezi pojmy **motivace** a **motivování**. V případě motivace se jedná o vnitřní proces a motivování se vztahuje k obsahu a formě stimulace, která přichází z vnějšku.

Kde se motivace bere? Gillernová (IN Gillernová, Šípek a kol., 2015) rozlišuje dva základy motivace: *biologický* a *sociokulturní*. Za biologické faktory motivace je obecně považována reprodukce člověka a jeho fyziologická homeostáza¹¹. Tyto faktory reprezentují vrozené motivy chování, instinkty. Chování člověka je tedy podmíněno biologickou ontogenezí. Sociokulturní faktory pak vycházejí z podstaty člověka jakožto „zoón politikon“, člověka společenského, jak ho charakterizoval Aristoteles. Přirozeným prostředím,

¹¹ **Homeostáza** je základní princip fungování organismů, který v 19. století popsal C. Bernard. Organismus má tendenci k udržení si stálého vyrovnaného vnitřního prostředí, které zajišťuje jeho optimální funkci. Změna nějaké konstanty vnitřního prostředí vyvolá potřebu organismu, který aktivuje jeho vyrovnávací schopnost do navrácení ke stavu homeostázy (Cannon, 1939 IN Nakonečný 1996).

Výkonová motivace neboli tzv. **motiv výkonu** (Nakonečný, 1996) je poměrně zevrubně prozkoumaným fenoménem. Nejspíše proto, že současná společnost je na něm postavená. Výkon je synonymem dnešní doby. Anna Hogenová dokonce mluví o současné společnosti jako společnosti adorující výkon (např. K filosofii výkonu, 2005).

Klasické pojetí výkonové motivace pochází od McClellanda, který ji popisuje jako očekávání nějaké afektivní změny v kontextu podmínek, které tuto změnu ovlivňují, ve vztahu k dosažení či nedosažení cíle. Konkrétně si ji lze představit jako *motivační vliv naděje na úspěch a strachu ze selhání*. Ty jsou podmíněny životními zkušenostmi jedince. Zejména tím, jak byl jedinec ovlivněn výchovou, jaké zkušenosti v dětství získal a další kauzální okolnosti.

V zásadě platí pravidlo, že lidé se liší intenzitou prožívaného motivu, ačkoliv touží po tom uspět. Intenzitu motivu výkonu vyjadřuje poměr touhy po úspěchu a strachu z neúspěchu. Čím je strach větší, tím je výkonová motivace slabší. Podle převažující výkonové tendence lze rozlišit dva typy lidí: a) *typ orientovaný na dosahování úspěchu* a b) *typ orientovaný na vyhýbání se neúspěchu*. Jedná se tedy o apetenční nebo averzivní tendenci jedince ve vztahu k výkonu. Jedinci s tendencí vyhnout se neúspěchu mají slabý motiv výkonu a ti, co jsou orientováni na dosažení úspěchu, mají naopak silný motiv výkonu. Tyto typy lidí byly zaznamenány již u dětí školního věku (Gillernová a kol., 2015).

Heckhausen (1972 IN Nakonečný 1996) identifikoval afektivní atribut motivu výkonu dokonce u dětí ve dvou až třech letech. Heckhausen chápe afektivní složku výkonové motivace jako „sebezpečňující se systém“, který se projevuje během vývoje jedince a který je závislý na jeho subjektivních zkušenostech s dosahováním úspěchů při výkonu.

Heckhausen (1972 IN Nakonečný 1996) kategorizoval tři proměnné, které výkonovou motivaci jedince ovlivňují. Patří mezi ně a) *pohnutka ke konkrétnímu úspěchu* (např. ve sportovní činnosti), b) *očekávání úspěchu*, c) *zážitek úspěchu*. Obecně platí, že jedinci motivovaní neúspěchem se výkonovým činnostem vyhýbají. Musí-li je však přesto vykonávat, tak při středně náročných úkolech projevují minimální snahu a vytrvalost a volí si jen velmi lehké úkoly, kde je úspěch snadno dosažitelný nebo ty nejtěžší, kde je neúspěch ospravedlnitelný. Podle Heckhausena však prožívání úspěchu a neúspěchu nesouvisí s objektivní náročností úkolu ale s tím, jak ho jedinec subjektivně hodnotí na základě

vlastní zkušenosti. Rozdílnost obou typů lidí ve výkonové motivaci je nejvíce markantní právě v její úrovni při vykonávání středně náročných úkolů. To, jakým typem jedinec je, ovlivňuje profesní a studijní aspirace a dosahování cílů, které si jedinec klade. Slabý motiv výkonu se například projevuje nízkými aspiracemi, i když může jedinec po úspěchu toužit a zároveň často vede k dalším neúspěchům, což může ovlivňovat sebehodnocení jedince (Nakonečný, 1996).

Ve školním prostředí můžeme pozorovat, že žáci orientovaní na dosahování úspěchu, tedy na kladnou složku výkonové motivace, dosahují lepších studijních výsledků, snáze vstřebávají informace a osvojují si dovednosti, protože je to baví. Ve výuce jsou aktivnější, více se hlásí a zapojují do hodiny, jsou kreativnější. Vybírají si středně náročné úkoly, které zvládají plnit, radost z úspěchu pak posiluje jejich orientaci na úspěch. Ti žáci, kteří se snaží vyhnout neúspěchu, se pak učí proto, aby se vyhnuli špatnému hodnocení. Vybírají si snadné úkoly, protože zajišťují snadnou šanci uspět nebo naopak volí ty náročnější úkoly, v nichž je selhání ospravedlnitelné náročností úkolu (Gillernová, 2015). Je prokázáno, že děti zažívající opakující se neúspěch během studia, jsou ve výuce málo ctižádostiví a málo aktivní (Sears, 1940 IN Nakonečný 1996).

Na výkon ovšem nepůsobí jenom motivace a schopnosti jedince, ale rovněž také další faktory, například situační proměnné jako je zázemí jedince, výchova apod. Například vychovávání dítěte k samostatnosti a odměňování za jeho úspěšnost vede k vysoké úrovni výkonové motivace (McClelland 1958 IN Nakonečný 1996).

Je rovněž důležité zmínit, že kvalita a projev výkonu souvisí nejen s úrovní motivace, ale i se schopnostmi jedince (Nakonečný, 1996). Dobře to ilustruje tato rovnice:

$$\text{výkon} = \text{schopnosti} \times \text{motivace}$$

Schéma č. 3. Výkonová motivace

Typologie žáků podle jejich výkonových potřeb

Pavelková a Hrabal (2011) identifikují na základě svých výzkumů a měření prostřednictvím jimi navrženého dotazníku, který zjišťuje školní výkonovou motivaci, pět typů žáků podle jejich úrovně výkonové motivace.

- *Typ 1 vyznačující se vysokou potřebou úspěšného výkonu tzv. (Púv) a současně nízkou potřebou vyhnutí se neúspěchu (Pvn).*

Tito žáci přistupují k úkolům adekvátně. Nebývají brzděni obavou ze selhání a zároveň je ani nemotivuje. Jsou pracovití a výkonní, školní úkolovou situaci přijímají jako výzvu. Jsou vytrvalí a postupují systematicky. Jejich aspirační úroveň je rovněž adekvátní, nepřeceňují své síly. Mají vnitřní místo kontroly, tzn., že své úspěchy připisují svým schopnostem a úsilí. Jsou orientováni na cíl a plánují do budoucna. Projevuje se u nich výrazný výkonový motiv, neúspěch je rovněž motivuje a často se po něm zlepšují jejich výsledky, což pro ně funguje jako kompenzace.

- *Typ 2 vyznačující se nízkou potřebou úspěšného výkonu (Púv) a zároveň vysokou potřebou vyhnutí se neúspěchu (Pvn).*

Jedná se o žáky, které motivuje strach, který se projevuje například úzkostí ze selhání. V zásadě se vyhýbají úkolovým situacím, které by mohly odhalit jejich nedostatky, neúspěch apod. ačkoli mohou být jejich schopnosti v populaci nadprůměrné. Neradi soutěží. Jejich aspirační úroveň není adekvátní a volí si buď velmi lehké, nebo velmi těžké úkoly, protože u lehkých je vysoká pravděpodobnost, že úkol zvládnou a u těžkých se neúspěch očekává nebo je přijatelný. Oproti žákům s vysokou potřebou výkonu více riskují.

- *Typ 3 vyznačující se vysokou potřebou úspěšného výkonu (Púv) a současně vysokou potřebou vyhnutí se neúspěchu (Pvn)*

Tito žáci jsou často vnitřně rozpolčení. Jsou puzeni do úkolových situací, touží po úspěchu, takže je výzvy oslovují, ovšem nadměrný strach ze selhání jim způsobuje komplikace úkol dokončit. Často od něho utíkají. Ve výkonových situacích jsou nepředvídatelní a při výběru výkonových aspirací volí extrémní póly. Cílem u těchto žáků je rozptýlit obavy z neúspěchu.

- *Typ 4 se vyznačuje nízkou potřebou úspěšného výkonu (Púv) a současně nízkou potřebou vyhnutí se neúspěchu (Pvn).*

Pro tyto žáky je typická absence školní výkonové motivace. Jsou těžce motivovatelní. Mohou mít ovšem jiné druhy motivace než školní. Školní úkolové situace je neoslovují. Lze ovšem pracovat na rozvoji jejich motivace, nicméně v současných školních podmínkách to bude velmi obtížné. Důležitý je u nich individuální přístup.

- *Typ 5 je nevyhraněný*

Pokud se obě výkonové potřeby pohybují okolo průměru, máme na mysli nevyhraněného žáka. Žák může být ve školních situacích motivován i jinými faktory než školní výkonovou motivací.

5. Sebeúcta

Pro vymezení teoretického rámce sebeúcty, použijeme jako startovní čáru pojem *sebepojetí* (self-concept). V psychologii představuje povědomí o duševních a fyzických attributech, které vytvářejí osobnost jedince společně s tím, jaké má jedinec vůči nim pocity (Lawrence, 2000). Jedná se o zastřešující pojem pro sebehodnocení, ideální „já“ a sebeúctu.

Pojem sebeúcty pronikl výrazně do běžného jazyka, a tudíž se s ním pojí mnoho významů, které je třeba osvětlit. V psychologii je sebeúcta součástí *konceptu JÁ*, který byl rozpracován zejména psychoanalytickou a humanistickou psychologií. Vědomí vlastního JÁ je zásadní pro utváření vlastní identity a sebepojetí, což se odehrává zejména v adolescenci (viz níže). Pojetí sebe sama lze popsat pomocí konstruktu ega („Já“angl. Self) na dvou úrovních a) *reálné ego*, neboli, za koho se jedinec považuje, b) *ideální ego*, odkazující k tomu, jaký by jedinec chtěl být. Diskrepance mezi těmito rovinami ovlivňuje sebehodnocení, to jak je člověk sám se sebou spokojený (Sedláčková, 2009, s. 11).

Podle *sebediskrepační teorie*¹² E. T. Higginse (1989) naši sebeúctu určuje to, jak se ve skutečnosti vidíme a hodnotíme a to, jací bychom chtěli být, co od sebe očekáváme a

¹² Higginsova (1989 IN Kassín, 2007) sebediskrepační teorie říká, že sebediskrepance může mít dopad na naše emoce a duševní zdraví na základě toho, zda se nám daří realizovat nebo se alespoň přiblížit naší ideální představě o sobě samých. Tedy naplňovat požadavky, které na sebe klademe.

požadujeme. Čím hůře se nám daří naplňovat naše standardy respektive dosahovat našeho ideálního já nebo se mu alespoň trochu přibližovat, tím horší bude naše sebehodnocení. Z tohoto negativního sebehodnocení pak vznikají negativní emoce, které se mohou v extrému rozvinout až do psychické poruchy (Kassin, 2007).

Sebeúctu lze nejobecněji vymezit jako *pozitivní* nebo *negativní posouzení vlastního já* (Kassin, 2007), což poněkud splývá s pojmem sebehodnocení. Jak uvádí Vališová (2002 IN Sedláčková, 2009) sebeúcta reprezentuje dynamickou funkci konceptu jáství, projevující se v motivaci k sobě samému. Je popisována především jako vlastnost, která je typická pro různé projevy psychických procesů (např. je projevem vůle) a charakteru osobnosti (toho, jak se vztahujeme sami k sobě), (Kelnarová, Matějková, 2010). Sebeúctu lze takto nahlížet jako sebevztahný koncept.

Pokud budeme vycházet ze struktury sebepojetí, lze egu přičíst dvě složky: a) *procesuální Já* a b) *strukturální Já*. Procesuální Já souvisí s prožíváním a tím, jak si člověk uvědomuje sebe sama. Do strukturálního Já řadíme sebehodnocení, sebevědomí a sebeúctu. Sebeúcta tedy představuje kognitivní složku JÁ, založenou na sebepoznání, které zároveň připisuje hodnotu (Sedláčková, 2009).

Mnoho výzkumů, které tvoří teoretickou oporu této práce, používá anglický pojem *self-esteem*, který má v češtině mnoho ekvivalentů a neexistuje jednoznačná shoda ani v jeho překladu do češtiny. Lze ho přeložit jako (1) *vlastní ocenění*, (2) *samolibost* a *sebeláska*, (3) *hrdost*, (4) *sebeúcta*¹³ (také *self-respect*) jiný slovník¹⁴ jako (5) *sebedůvěru* nebo (6) *samolibost*. Křivohlavý (2004, 2010) ho překládá jako *sebeocenění*. Tento pojem je velmi častý a dobře známý i ve veřejném povědomí zejména v USA, kde si své místo našlo nejen na poli vědeckého bádání, ale i v politice (Křivohlavý, 2010). Je definován jako „*hodnota, kterou jedinec přisuzuje sám sobě*“ (Hartl, Hartlová, 2015). Zjednodušeně tedy jedinec zvažuje svoji vlastní hodnotu. Přisuzuje hodnotu svému sebepojetí. Velmi úzce se prolíná s definicí sebeúcty, kterou najdeme v psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová,

¹³HAIS, Karel a HODEK, Břetislav. *Velký anglicko-český slovník = English-Czech dictionary*. V Ledě 1. vyd., V Akademii 3., přeprac. vyd. Praha: Leda, 1997. 2 sv. ISBN 80-200-0632-X.

¹⁴FRONEK, Josef. *Velký anglicko-český, česko-anglický slovník = Comprehensive English-Czech, Czech-English dictionary*. 1. vyd. Voznice: Leda, 2007. xlix, 1523 s. ISBN 978-80-7335-114-4.

2015), kde je vymezena jako *hodnotící dimenze sebepojetí, zahrnující hodnocení vlastní ceny a sebejistotu*. Dalo by se říci, že sebeocenení a sebejistota jsou v podstatě součástí množiny pojmů tvořících koncept sebepojetí, přičemž sebeúcta je výsledkem zhodnocení vlastního sebepojetí. Pro ujasnění uvádíme toto schéma:

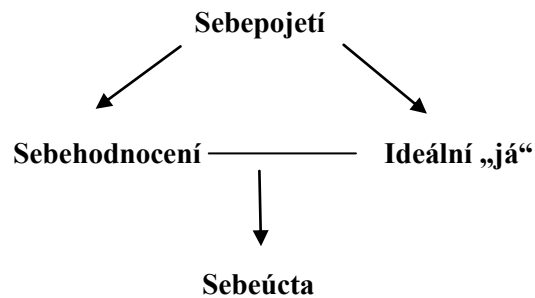


Schéma č. 4. *Sebeúcta*

Toto schéma názorně ukazuje, jak je sebeúcta závislá na vztahu mezi sebehodnocením jedince a jeho ideálním „já“. Sebeúcta může být tak definována jako osobní zhodnocení jedince na základě rozdílu mezi jeho ideálním „já“ a sebehodnocením. Ačkoli lidé většinou vědí, kdo jsou, jsou si zároveň vědomi existence určitého rozdílu mezi ideálním „já“ a vlastním sebehodnocením, což je přirozeným projevem zdravé osobnosti a tato diskrepance je zároveň motivujícím faktorem, aby se člověk neustále přibližoval svému ideálnímu sebeobrazu. Zásadní ovšem je, nakolik je tato diskrepance velká a jak se jedinci daří svému ideálnímu „já“ přibližovat. Pokud se to lidem nedaří, přestanou mít po čase rádi sami sebe, což můžeme označit za nízkou míru sebeúcty. V běžném životě můžeme sebeúctu nahlížet jako sebedůvěru založenou na 1) sebedůvěře ve vlastní osobnost a 2) sebedůvěře ve vlastní schopnosti. Nízká míra sebedůvěry pak vede k tomu, že tyto lidé nechtějí riskovat a přijímat výzvy, které jsou však také zdrojem osobnostního rozvoje, nebo se učit novým dovednostem. Jejich nízká sebeúcta a nedostatek sebevědomí způsobují, že se snaží vyhnout situacím, které pro ně představují riziko zážitku nepříjemných emocí. Na druhou stranu je ale sebeúcta jednou ze základních potřeb jedince a najdeme ji zhruba ve středu Maslowovy pyramidy hierarchie potřeb a je pro člověka velmi důležitá (Lawrence, 2000). Na důležitosti pak také nabývá hlavně v západní společnosti, která je individualisticky orientovaná a která klade na jedince značné nároky. V kontextu této práce je třeba

uvést, že z poznatků psychologie také vyplývá, že sebeúcta a pocit životní spokojenosti jsou provázány s motivačními činiteli, jako je například odměna. Takové ocenění může pak dávat člověku smysl své práce, což zvyšuje nejen životní spokojenost, ale vede zároveň k naplnění potřeby sebeúcty (Holeček, 2014).

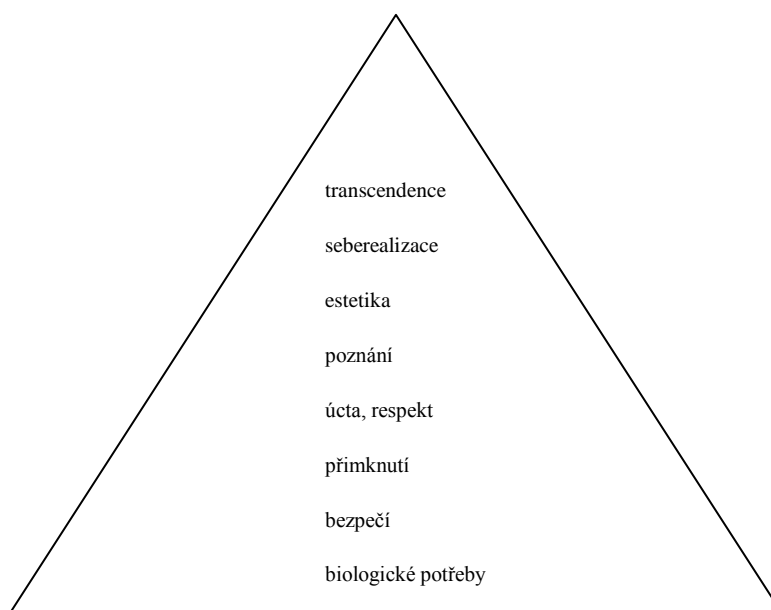


Schéma č. 5. Maslowova pyramida potřeb (dle Řičan, 2010)

Tato pyramida ukazuje, že některé psychologické či sociální potřeby jsou pro člověka důležitější než např. ty intelektuální. Tedy, že lidé nebudou motivováni pro uspokojování např. intelektuálních potřeb, pokud nebudou naplněny ty na nižším stupni, biologické a psychologické. Studie například ukazují, že nadání se u žáků nemůže rozvíjet, pokud nemají podporu ze strany rodiny a dobré sociální a psychické zázemí nebo pokud nemají podmínky pro jeho rozvoj například ze strany vzdělávacích institucí (Callahan, 2006).

Potřebou sebeúcty se zabýval Cakirpaloglu (2012, IN Holeček, 2014), který sebeúctu definuje jako *přesvědčení jedince, že jeho vlastnosti jsou správné a ostatními kladně hodnocené*. Mít zdravou míru sebeúcty je pak zcela zásadní pro pocit životní spokojenosti, duševního zdraví, což výrazně ovlivňuje i to, jestli jedince zakouší ve svém životě nějaký úspěch. Ten je také výrazným motivačním činitelem. Bylo zjištěno, že žáci s vysokou mírou sebeúcty se vyznačují zároveň empatií, společenskostí a jsou méně konformní oproti

žákům s nízkou mírou sebeúcty, která souvisí s necitlivostí vůči druhým a projevuje se chováním, které je vůči ostatním nevhodné.

Vědce vždy zajímalo, co předchází sebe ocenění/sebeúctě a jaké jsou její důsledky pro život a psychické prožívání jedince. Na čem jsou taková pozitivní sebeúcta či sebepojetí založeny? Existují dva činitele, které zvyšují sebeúctu. Patří mezi ně (1) *úspěch z vykonávané činnosti*, zvláště pokud se jedinec zaměřuje na plnění náročnějších úkolů za předpokladu, že se jedná o objektivně měřitelný úspěch, a za (2) *kladné hodnocení vlastní osoby druhými lidmi* (Cakirpaloglu, 2012 IN Holeček, 2014). V tomto bodě se proměnná sebeúcty, s kterou v práci pracujeme, výrazným způsobem protíná s proměnnou výkonové motivace a lze očekávat určité korelace ve výsledku našeho výzkumu.

Hewitt (IN Snyder, Lopez, 2005) vnímá toto psychologické hodnotící pojetí sebe sama jako nedostačující koncept a naopak vnímá sebeúctu jako sociální konstrukt podmíněný kulturou a historií společnosti, v níž jedinec vyrůstá. Jestliže něco hodnotíme, jde o to, čemu přisuzujeme hodnotu a kdo či co stanovuje, co bude ocenění hodné. Pro postmoderní euroatlantickou společnost založenou na pěstování individualismu, karteziánské metodologii a filosofii vůbec, to bude zejména míra společenského úspěchu, úroveň bohatství ale rovněž úroveň výkonu, který jedinec dosahuje v různých sférách lidského života. V jiných kulturách, které jsou například více kolektivistické, bude sebeocenění založeno na jiných vlastnostech a projevech lidského chování.

Podle Hewitta (IN Snyder, Lopez, 2005) je sebeocenění zakotveno ve zkušenostech jedince, v tom, jak bylo dítě v dětství pozitivně přijímáno ze strany významných druhých, zda si ve srovnání s ostatními vedeme úspěšně, zda se nám daří naplňovat ideální představu o sobě samých a schopnost jednat efektivně.

Pro postmoderní euroatlantickou společnost založenou na pěstování individualismu, karteziánské metodologii a filosofii vůbec, to bude zejména míra společenského úspěchu, úroveň bohatství ale rovněž úroveň výkonu, který jedinec dosahuje v různých sférách lidského života. V jiných kulturách, které jsou například více kolektivistické, bude sebeocenění založeno na jiných vlastnostech a projevech lidského chování.

Zjišťování míry sebeúcty

Sebeúcta jakožto proměnná vždy obsahuje hodnotící prvek. Obecně bývá měřena jako odpověď na otázku „Jak je uspokojována potřeba kladného sebepojetí?“ (Hewitt, 2002 IN Křivohlavý, 2010). Nejčastěji se měří prostřednictvím autoevaluace na škále, která má rozsah od pozitivního hodnocení sebe sama (sebepřijetí) po negativní (shazování sebe sama, očerňování se). Úroveň sebeúcty jedince tedy určuje to, do jaké míry souhlasí či nesouhlasí s pozitivními či negativními tvrzeními o sobě sama (Hewitt IN Snyder, Lopez, 2005). Za nejvíce používané diagnostické nástroje lze považovat **Rosenbergův** (1965) či **Copersmithův** (1967) **standardizovaný dotazník**. Ty byly použity při výzkumných pracích, které se snažily zjistit, co ovlivňuje vysoké nebo nízké skóre sebeúcty, čím ji lze udržet nebo co proměňuje její podobu (Křivohlavý, 2010). Sebeúcta je operacionalizována tím, že jsou probandovi prezentována různá tvrzení, která má subjektivně posoudit na několikastupňové škále. Hewitt (IN Snyder, Lopez, 2005) uvádí např. tato: „Někdy si myslím, že nejsem vůbec dobrý/á“ nebo „Celkově vzato, jsem se sebou spokojený/á“.

Rosenbergova škála sebehodnocení byla původně jednodimenzionální a byla určena adolescentům ideálně ve věku 14-15 let, nicméně se používá i u jiných věkových skupin. Faktorovou analýzou bylo zjištěno, že ji tvoří dva faktory a to (1) pozitivně formulované položky škály a (2) negativně formulované položky. Obsahuje celkem 10 položek, zjišťujících sebehodnocení probanda. Míra souhlasu je zaznamenána na čtyřbodové škále. Obsahuje tvrzení jako např. „Občas jasně pocítuji svou neužitečnost“. Osecká s Blatným (1994) ji následně upravili pro podmínky českého prostředí.

Největším úskalím v měření sebeúcty či sebehodnocení může být tendence probandů odpovídat například společensky žádoucím způsobem.

6. Býti adolescentem: charakteristické rysy období dospívání

Vzhledem k tomu, že cílovou skupinou pro tuto práci jsou adolescenti, považujeme za důležité zmínit v této kapitole specifika tohoto období z hlediska vývojové psychologie, protože právě tyto skutečnosti mohou vzájemně korelovat se sledovanými proměnnými.

Vycházíme-li z klasické periodizace lidského věku, týká se adolescence druhého desetiletí života člověka, což je poměrně časově široké rozpětí plné výrazných změn, pře-

chodových okamžiků, prvních zkušeností v mnoha oblastech, také konfliktů s autoritami, ale i konfliktů, které jedinec zakouší sám se sebou při budování vlastní identity. Je to tedy období plné změn a výzev.

Krejčová (2011) dělí dospívání neboli adolescenci do dvou úseků: na **ranou** (10 až 14 let) a na **pozdní** (15 až 19 let). V této práci se zaměřujeme na jedince, kteří právě procházejí pozdní adolescencí, což je v českém vzdělávacím systému věk typický pro středoškoláky. Samozřejmě si někteří mohou střední školu dodělat i ve vyšším věku.

Období adolescence je dobou dospívání, které narozdíl od pojmu pubescence, vztahujícího se především k fyziologickým změnám organismu přináší psychosociální změny v životě jedince. Období adolescence narozdíl od pubescence je do značné míry ovlivněno kulturou a prostředím, v němž jedinec vyrůstá. Ne každá kultura má pro něj podobné charakteristiky. V našich podmínkách je to především období, kdy jedinec dokončil povinnou školní docházku a ještě u něj probíhá profesní příprava. Horní hranicí je zde ekonomická samostatnost, která je charakteristickým znakem dospělosti. Často je to období spojené s hledáním identity, ať už profesní, určující, jakým směrem se bude člověk v životě ubírat, vrstevnické, s jakými lidmi se stýká, jací lidé ho ovlivňují a také často obdobím první pracovní zkušenosti (např. během školních praxí apod.), které jedince rovněž formují.

Podle Piagetova kognitivního vývoje lze na adolescenci nahlížet jako na stádium formálních operací, kdy jedinec již uvažuje logicky, používá abstraktní pojmy, uvažuje o nich a začíná se zabývat ideologickými problémy. Je to období vytváření hodnot a postojů nejen k bezprostřednímu okolí člověka, ale i vůči světu v celé jeho globální perspektivě, kdy se člověk upíná na různé ideály, které se později snaží naplňovat. Dochází také k socio-sexuálnímu dozrávání, mnoho jedinců podstupuje první sexuální zkušenosti.

Ústředním tématem adolescence je vzhled, kterým se dospívající často zaobírá a který rovněž ovlivňuje jeho sebepojetí. Význam vzhledu a tělesnosti je umocněn sociokulturním důrazem na mládí a krásu. V našich podmínkách bychom dokonce mohli hovořit o kultu mládí a atraktivity spojeném s tímto obdobím. Obecně přijímaný ideál krásy se promítá do sebepojetí vzhledem k tomu, nakolik se mu vzhled dospívajícího podobá. Adolescenti se porovnávají i sami mezi sebou. Je to období, kdy si člověk hledá partnera a svoji prestiž odvozuje od dosahovaných úspěchů v oblíbenosti u svých potenciálních partnerů.

Vzhled je zásadní pro přijetí ve společnosti. Alespoň v naší kultuře. Tělesnost a vzhled jsou tedy součástí identity adolescenta a míra jeho atraktivity oporou pro utváření sebevědomí a přijetí vlastní identity (Sedláčková, 2009).

Adolescenti se genderově liší v subjektivně pocíťované životní spokojenosti a míře sebeúcty i v úrovni dosahovaného sebevědomí. V tomto období je sebeúcta vyšší zejména u chlapců (např. Derdikman-Eiron et al., 2011, Moksnes et al., 2010, 2012, 2013). To může samozřejmě souviset s vyšším tlakem na vzhled u dívek. Krása je zkrátka cíl, kterého musí být dosaženo.

Sociální prestiž adolescenta také souvisí s příslušností do vzdělávací instituce, protože předurčuje jeho profesní dráhu a reprezentuje akademické či intelektové předpoklady a zájmy adolescenta. Ve školním prostředí se manifestuje adolescentův vztah k výkonu, který ovlivní jeho budoucí úspěšnost v dosahování stanovených cílů, profesních i životních ambicích. S tím bude souviset i úroveň školní výkonové motivace. Adolescenti nejsou obecně příliš motivováni k perfektnímu prospěchu ve škole, snad pokud ovšem neusilují o postup na vysoké školy. Jejich prestiž a budoucí ekonomický zisk nezávisí na jejich školním prospěchu (Sedláčková, 2009 s. 31, Pavlas, 2015).

7. Přehled výsledků dosavadních výzkumů

Dříve než se přesuneme k formulaci výzkumných otázek, považujeme za důležité na tomto místě uvést přehled dosavadních studií zkoumajících vztahy mezi proměnnými, které nás zajímají i v této práci.

Obecně lze říci, že současná výzkumná situace je poněkud nepřehledná a to primárně z teoretického a metodologického hlediska. Přestože některé ze studií došly ke shodě s výsledky jiných dílčích výzkumů, jako zásadní nedostatek vidíme jejich metodologickou nejednotnost a teoretickou nepropojenost. Jak již bylo naznačeno v teoretické části, mnoho termínů stále bojuje o své jednotné vymezení na poli vědy. To může být právě příčinou uvedených nedostatků. Níže uvádíme vzájemné souvislosti zkoumaných proměnných.

Sebeúcta jako výsledek interakce sebehodnocení a ideálního „já“ je v současné individualisticky zaměřené společnosti fenoménem, který vzrůstá na důležitosti. Na člověka jsou kladena mnohá očekávání, s nimiž se musí vypořádat. V období pozdní adolescence, které je významnou fází pro utváření identity. Člověk může tyto tlaky zvládat adaptivně či neadaptivně v závislosti na tom, jak se mu daří úspěšně dosahovat stanovených cílů.

Z dostupné literatury vyplývá, že existuje signifikantní odlišnost v míře sebeúcty v závislosti na **pohlaví**, přičemž mužská část populace dosahuje vyšší míry sebeúcty než ženská část (např. Bleidorn et al., 2016, Moksnes, Espnes, 2013). Tyto genderové odlišnosti v sebeúctě se také mění v závislosti na **věku**. Objevují se od adolescence a postupně narůstají až do dospělosti. Rozdíly v sebehodnocení a sebeúctě u mužů a žen v závislosti na věku a pohlaví jsou také kulturně determinovány (Bleidorn et al., 2016).

Zahraniční studie uvádějí, že většina adolescentů je se svými životy spokojena, což jsou podobné závěry jako u dospělé populace. Adolescenti se však mohou lišit v míře **životní spokojenosti** během adolescence (např. Park, 2004 IN Moksnes, Espnes, 2013). Tyto rozdíly se liší podle pohlaví, přičemž vyšší míra životní spokojenosti byla v tomto věku zjištěna u chlapců (Moksnes, Espnes, 2013). Míra životní spokojenosti se také liší podle země a je kulturně podmíněna. Vyšších úrovní životní spokojenosti podle OECD (2015) dosahují obyvatelé západní Evropy oproti těm z jižní a východní.

Co se týče **nadaných** adolescentů, dosahují vyšší míry **sebeúcty** a **životní spokojenosti** než jejich nenadaní vrstevníci (Sarouphim, 2011). Mezi sebeúctou a životní spokojeností byl vysledován pozitivní vztah (Karatas, Tagay, 2012, Moksnes, Espnes, 2013). Snaha o dokonalost u dospívajících studentů souvisí s pozitivními vlastnostmi, které mají přímý vliv na dosahování cílů a dobré studijní výsledky (Stoeber, Rambow, 2007). Je tedy logické pokládat si otázky o vlivu perfekcionismu na pociťovanou míru sebeúcty a školní výkonovou motivaci, protože jedním z faktorů, které ovlivňují sebepojetí je úspěšnost daného jedince (Preeti et al., 2016). Mnoho dosavadních studií prokázalo souvislost mezi perfekcionismem a sebeúctou (např. Dunkley, Berg, Zuroff, 2012, Can, 2014). Jak již bylo zmíněno výše, normální a pozitivní perfekcionismus zvyšují míru sebeúcty. U jedinců s maladaptivním perfekcionismem (negativními reakcemi na selhání) byla naopak zjištěna

souvislost se sníženou mírou sebeúcty (Ashby, Rice, 2002 IN Fedewa, Burns, Gomez, 2004).

Většina těchto studií proběhla na vzorku populace vysokoškolských studentů (např. Wang, 2012, Dunkley, Berg, Zuroff, 2012). Je tedy otázkou, jak se by se vztah mezi těmito proměnnými projevoval u jiných věkových skupin. Z tohoto důvodu bude zajímavé sledovat výsledky právě u populace středoškoláků, tj. adolescentů.

Studie, zabývající se vztahem mezi **perfekcionismem** a **životní spokojeností** na vzorku středoškolských studentů (např. Öngen, 2009; Gilman, Ashby, Sverko et al., 2005) ve východní Evropě (Turecko, Chorvatsko) vycházely z konceptu tzv. multidimenzionální životní spokojenosti, která tematizuje několik oblastí lidského života, jako je např. přátelství, rodina, školní výsledky, prostředí, v němž jedinec žije a spokojenost se sebou samým. Jedná se o jedincovo kognitivní zhodnocení životní spokojenosti v konkrétních oblastech života (Headey, Wearing, 1992 IN Öngen, 2009). Öngenova (2009) studie ukazuje, že vysoké standardy jedince a jeho organizovanost jsou pozitivními prediktory životní spokojenosti. Zatímco diskrepance mezi osobními standardy a skutečným výkonem je ve vztahu k životní spokojenosti prediktorem negativním. Vysoké nároky, které na sebe jedinec či jeho okolí klade, se nemusí dařit úspěšně realizovat, což pak logicky snižuje úroveň subjektivně pociťované životní spokojenosti. Naproti tomu někteří autoři (např. Adler, 1956 IN Öngen, 2009) tvrdí, že právě vysoké standardy jsou pro zdravý duševní vývoj důležité.

Budeme-li tedy vycházet z rozlišení **perfekcionismu** na **adaptivní** a **maladaptivní** (viz výše), můžeme říci, že adaptivní perfekcionismus souvisí s **životní spokojeností** napříč různými oblastmi života jedince (Gilman, Ashby, Sverko et al. 2005; Chang, Watkins, Banks, 2004). Tato souvislost byla prokázána Gilmanovou studií jak u evropské tak u americké mládeže. Její výsledky potvrzuje také Öngenův (2009) výzkum v Turecku, kdy u studentů, kteří disponovali adaptivním perfekcionismem, byla zaznamenána signifikantně vyšší míra multidimenzionální životní spokojenosti. Naopak ti, kteří disponovali maladaptivním perfekcionismem, nebo se u nich nevyskytovaly rysy perfekcionista, byla životní spokojenost nižší. Což zároveň potvrzuje výše zmíněný Adlerův předpoklad důležitosti klást na sebe a zvyšovat svoji úroveň pro udržení duševního zdraví.

Existují také kulturní odlišnosti v multidimenzionální životní spokojenosti (Jagod-zinsky, 2010). Je důležité tedy ve výzkumu sledovat socioekonomické faktory.

Výzkumy zabývající se **perfekcionismem** a **výkonovou motivací** jsou založeny na dvou různých přístupech ke studiu výkonové motivace: (1) *na teorii seburčení* a (2) *teorii dosahování cílů* (Elliot, 2005; Elliot, McGregor, 2001; Ryan, Deci, 2000, 2009 In Fletcher, Neumeister, 2012). Obě teorie se pokoušejí vysvětlit, proč studenti usilují o to uspět.

Teorie dosahování cílů vychází z toho, jak studenti hodnotí svůj výkon (tj. vzhledem k sobě nebo k jiným osobám) a tím, jak moc po požadovaném výsledku touží (např. touha po pozitivním výsledku vs. snaha vyhnout se negativnímu výsledku). Teorie seburčení pak rozděluje motivaci na *vnitřní* (např. dosahování školních výsledků na základě zvědavosti) a *vnější* (např. snaha vyhnout se trestu, splnit deadline), (Fletcher, Neumeister, 2012).

Vztah mezi perfekcionismem a výkonovou motivací byl zkoumán primárně u vysokoškolských studentů. V akademickém prostředí bylo zjištěno, že vztah mezi výkonovou motivací a perfekcionismem souvisí u nenadaných studentů s úzkostností, spokojenou se studiem a akademickými výkony (např. Eum, Rice, 2011; Gaudreau, Thompson, 2010; Hanchon, 2010; Miquelon, Vallerand, Grouzet, Cardinal, 2005; Stoeber, Feast, Hayward, 2009; Vansteenkiste et al., 2010; Verner-Filion, Gaudreau, 2010 IN Fletcher, Neumeister, 2012). Protože někteří studenti mají neuskutečnitelné aspirační nároky a extrémně reagují na selhání týkající se jejich vysokoškolského studia.

Obecně pojímaná motivace je však vyšší u nadaných studentů (Gagne, 2004). Nadaní studenti, kteří školou procházejí bez větších komplikací, se v ní začínají nudit, pokud kurikulum a školní prostředí zohledňuje především potřeby méně nadaných studentů. Školní motivace těch nadaných je proto často negativně ovlivněna (např. Phillips, Lindsay, 2006 IN Altun, Yazici, 2014).

Pro přehled dosavadních studií zabývající se zkoumanými proměnnými uvádíme následující tabulku dosavadních zahraničních výzkumů, ze které lze odvodit předpokládané vzájemné korelace.

Lucie Jirásková, Vztah mezi perfekcionismem, výkonovou motivací, subjektivní životní spokojeností a sebeúctou u nadaných a nenadaných studentů středních škol.

Proměnná	Nadání	Životní spokojenost	Sebeúcta	Perfekcionismus	Výkonová školní motivace	Pohlaví
Nadání	Nezjišťujeme.	Americká studie, provedená na vzorku žáků druhého stupně (6. -8. ročník) zjistila, že nadaní a nenadaní žáci se v pojetí globální životní spokojenosti nijak zvlášť neliší, ale liší se v tom, co pro ně životní spokojenost představuje, resp. se liší její domény, pokud ji pojmáme jako multidimenzionální-nální konstrukt (Ash, Huebner, 1998).	Nadaní žáci deklarují větší sebeúctu a pozitivnější sebepojetí než nenadaní (Sarouphim, 2011).	Maladaptivní perfekcionismus je častější u nadaných chlapců než u dívek (Margot, Rinn, 2016).	Na základě turecké studie (Altun, Yazici, 2013) se ukazuje, že perfekcionismus, školní motivace a úspěch jsou signifikantními prediktory odlišující nadané a nenadané studenty. Nadaní deklarují nižší úroveň školní výkonové motivace (Phillips, Lindsay, 2006 IN Altun, Yazici, 2014).	Nadaní chlapci se projevují perfekcionisticky více maladaptivně než dívky (Margot, Rinn, 2016).
Životní spokojenost (ŽS)	Německá studie zjistila, že neexistuje rozdíl mezi ŽS u nadaných a nenadaných adolescentů (Bergold et. al., 2015) a dětí (Jones, 2013).	Nezjišťujeme.	Bylo zjištěno, že existuje pozitivní vztah mezi sebeúctou a životní spokojeností (Karatas, Tagay, 2012, Moksnes, Espnes, 2013).	Vztah mezi subj. živ. spokojeností a multidimenzionálním perfekcionismem byl zjištěn jako negativní (Karats, Tagay, 2012). Maladaptivní perfekcionismus negativně ovlivňuje životní spokojenost (Stoeber, Rambow, 2007).		Existují studie, které zjistily, že chlapci dosahují signifikantně vyšších skóre v životní spokojenosti než dívky (Moksnes, Espnes, 2013, Bergold et. al., 2015).
Sebeúcta		Mezi životní spokojeností a sebeúctou byl zjištěn pozitivní vztah a zároveň lze říci, že sebeúcta signifikantně predikuje míru subjektivní životní spokojenosti (Karatas, Tagay, 2012).	Nezjišťujeme.	Několik studií prokázalo souvislost perfekcionismu s mírou sebeúcty (např. Dunkley, Berg, Zuroff, 2012, Can, 2014).		Norská studie prokázala, že chlapci dosahovali vyššího skóre v počítaných sebeúctě než dívky (Moksnes, Espnes, 2013). Na vzorku českých středoškoláků s použitím RSE bylo zjištěno, že dívky mají nižší sebe-

						hodnocení než chlapci (Osecká, Blatný, 1997).
Perfekcionismus		Vyšší míru subjektivně pocíťované životní spokojenosti deklarují ti, co mají pozitivní perfekcionismus (Chan, 2012).		Nezjišťujeme.	Výsledky studie zkoumající perfekcionismus u mladých muzikantů ukázaly, že úsilí o to být perfektní koreluje s vnitřní motivací a s vyššími výkony (Stoeber, Eismann, 2007).	Dívky deklarují vyšší míru perfekcionismu než chlapci (Margot, Rinn, 2016).
Výkonová motivace				Na vzorku německých adolescentů bylo zjištěno, že snaha o to být perfektní souvisí s výkonovou motivací a úspěchem. Dále také, že negativní reakce na selhání souvisí se strachem z neúspěchu a tlakem ze strany rodičů (Stoeber, Rambow, 2007).	Nezjišťujeme.	
Pohlaví		Existují genderové rozdíly v míře subjektivní životní spokojenosti (např. Moksnes, Espnes, 2013).	Podle multi-kulturní studie dosahují chlapci ve věku adolescence vyšší úroveň sebeúcty než dívky (Bleidorn et al., 2016).			Nezjišťujeme.

Tab. č.1 *Přehled vzájemných vztahů mezi proměnnými*

METODOLOGICKÁ ČÁST

Tato část práce je věnována metodologickému přístupu pro realizaci vlastního výzkumného šetření. Jsou zde popsány výzkumné otázky, operacionalizace proměnných, výzkumný vzorek a sběr dat. Nemalá část je pak věnována popisu výzkumných metod, tj. konkrétních dotazníků, které byly použity pro sběr dat. Zabýváme se v ní i etickou stránkou. Výzkumná strategie práce je svým charakterem kvantitativní, neboť v ní chceme ověřovat konkrétní vztahy mezi sledovanými proměnnými na konkrétním výzkumném vzorku v českém prostředí.

Výzkumné otázky

Jak vyplývá z předchozích kapitol, existuje mnoho podob vztahů a souvislostí mezi sledovanými proměnnými.

Na základě prostudované literatury a souvislostí mezi sledovanými proměnnými, jež rovněž vyplývají z dosud realizovaných studií, zaznamenaných v tab. č.1, stanovujeme **základní výzkumnou otázku**, která zní:

“Jak se v oblasti přírodních věd intelektově nadaní (dále jen nadaní) žáci a jejich v této oblasti nenadaní vrstevníci mezi sebou liší ve zkoumaných proměnných: v míře subjektivně pocíťované životní spokojenosti, perfekcionismu, v sebeúctě a výkonové školní motivaci.“

Podle vzájemných vztahů mezi jednotlivými sledovanými proměnnými, které jsou uvedeny v tabulce č. 1 a vycházejí z prostudované literatury, dále stanovujeme dílčí výzkumné otázky.

Ot. 1: „Liší se skupiny nadaných a nenadaných žáků v subjektivní životní spokojenosti, pokud ano, jak?“

Ot. 2: „Jaký je rozdíl v životní spokojenosti u středoškolských žáků na základě genderových rozdílů?“

Ot. 3: „Liší se nadaní a nenadaní žáci SŠ v míře sebeúcty?“

Ot. 4: „Liší se středoškoláci v míře sebeúcty podle genderových rozdílů?“

Ot. 5: „Liší se nadaní žáci SŠ v míře sebeúcty podle genderových rozdílů?“

Ot. 6: „Liší se nadaní a nenadaní žáci SŠ ve školní výkonové motivaci?“

Ot. 7: „Je maladaptivní perfekcionismus častější u nadaných dívek než nadaných chlapců?“

Ot. 8: „Liší se deklarovaná míra maladaptivního perfekcionismu podle pohlaví?“

Ot. 9: „Liší se nadané dívky od nadaných chlapců v míře perfekcionismu?“

Ot. 10: „Liší se mezi sebou nadané dívky a nadaní chlapci v pocíťované míře tlaku na to být ze strany rodičů?“

Ot. 11: „Liší se mezi sebou nadaní a nenadaní v pocíťované míře tlaku na to být ze strany rodičů?“

Operacionalizace proměnných

V této části popisujeme, jak byly zkoumané proměnné operacionalizovány, aby mohly být měřeny. Jak již vychází z formulace výzkumného problému, proměnná **nadání** zde tvoří závislou proměnnou, ostatní zkoumané veličiny (sebeúcta, subjektivní životní spokojenost, školní výkonová motivace, perfekcionismus a sociodemografické údaje) tvoří soubor nezávislých proměnných.

Sebeúcta

Proměnná sebeúcta byla operacionalizována jako úroveň globálního vztahu k sobě sama na základě vlastního posouzení. Jedná se pět pozitivních a negativních tvrzení vzta-hující se k sebehodnocení, které měří Rosenbergova škála sebehodnocení (1965 IN Osec-ká, Blatný, 1997).

Subjektivní životní spokojenost

Za subjektivní životní spokojenost budeme považovat respondentovo zhodnocení celkové úrovně spokojenosti s jeho životem. Předpokládá se, že je respondent schopen zahrnout do tohoto abstraktního konstruktů všechny ty položky, které pro něj mají význam ve vztahu k životní spokojenosti.

Perfekcionismus

Perfekcionismus po vzoru studie Stoebera a Rambowové (2007) operacionalizujeme pomocí tří proměnných – úsilí o to být perfektní, negativní reakce na neúspěch a poci-ťovaný tlak ze strany rodičů. Každá z těchto proměnných je zjišťována několika otázkami a výsledná hodnota každé proměnné je součtem odpovědí na jednotlivé otázky.

Maladaptivní perfekcionismus budeme operacionalizovat dosaženým skóre v součtu otázek zjišťujících negativní reakce na neúspěch.

Školní výkonová motivace

Školní výkonovou motivaci jsme po vzoru Hraba a Pavelkové (2011) operacionali-zovali jako míru **potřeby dosáhnout úspěšného výkonu** a **potřeby vyhnout se školnímu neúspěchu** (např. obavy ze selhání). Právě jejich poměr ovlivňuje přístup žáků ke školním výkonovým situacím.

Nadání

Nadání operacionalizujeme jako účast na krajském kole chemické nebo biologické olympiády, které podle koncepce rozvoje a péče o nadané dle MŠMT predikují mimořádné výkony v oblasti přírodních věd. Vysoké umístění v těchto olympiádách zaručuje účastníkům místo na letním odborném soustředění pro mladé biology a chemiky.

Výzkumný vzorek, cílová populace

Pro účely této práce jsme zvolili pro kategorii nadaných kvótní výběr. Zaměřili jsme se na žáky disponující intelektovým nadáním, ačkoliv jsme si vědomi toho, že nadání jako takové je multidimenzionální konstrukt a že nejvhodnější cestou by bylo pracovat se žáky, kterým bylo diagnostikováno mimořádné nadání na základě vyšetření v PPP nebo na základě další identifikace učitelem. Vzhledem k etické stránce výzkumu a především ochraně osobních údajů žáků nebylo možné realizovat výzkum touto cestou, tedy získat osobní údaje prostřednictvím diagnostických zpráv z PPP.

Další možností bylo zvolit si jeden druh nadání a tím zúžit nejen výzkumný vzorek, ale redukovat i samotnou proměnnou nadání. To není příliš vhodné, nicméně po vzoru zahraničních studií, které rovněž pracují s jedním druhem nadání (např. Lüftenegger et al., 2015), redukuje tuto multidimenzionální proměnnou **na intelektové nadání v oblasti přírodních věd.**

Důvodem bylo i to, že pokud bychom se například zaměřili na hudebně či umělecky talentované jedince, věková skupina respondentů by mohla být nehomogenní. Vzhledem k tomu, že nás zajímá věková skupina adolescentů, je vhodné zaměřit se pro sběr dat na střední školy. Ovšem například konzervatoře, které by mohly být další potenciální volbou, často navštěvují studenti až po maturitě nebo po přerušení jiné střední školy.

Pro účely této práce budeme tedy nadáním rozumět intelektové nadání v oblasti přírodních věd, tj. chemie a biologie, které se vyznačuje nadprůměrnými výkony v těchto disciplínách, zájmem a motivací se v nich dále rozvíjet.

V rámci našeho výzkumu jsme oslovili 202 středoškoláku, jejichž nejnížší věkovou hranici tvořilo 15 let. K identifikaci nadaných jsme se omezili na intelektově nadané žáky

v přírodovědné oblasti, kteří se účastnili letního odborného soustředění (LOS) pro nadané biology a chemiky v Běstvině, jenž má dlouholetou tradici. Organizuje ho ve spolupráci s přírodovědecky orientovanými fakultami a vysokými školami¹⁵ Národní institut dětí a mládeže. Toto soustředění je součástí Koncepce podpory rozvoje a péče o nadané na období let 2014 -2020¹⁶, kterou schválilo MŠMT. Cílem je zejména stimulace rozvoje nadání. Jak uvádí výše zmíněná koncepce *“Účastníci LOS pravidelně reprezentují ČR na mezinárodních olympiádách v biologii i chemii, získávají studijní a vědecká ocenění a ve svých oborech se často zařazují mezi českou vědeckou špičku.”*. Toto soustředění je určeno pro nejúspěšnější řešitele krajských kol těchto dvou olympiád. Soubor nadaných tvořilo celkem 108 respondentů.

Kontrolní skupinu tvořilo 94 středoškoláků, u kterých jsme data sbírali hromadně na základě oslovení dvou středních odborných škol. Celkový vzorek 202 žáků jsme pro následné statistické zpracování rozdělili do dvou skupin podle kritéria nadání, tj. účasti v krajském kole chemické a biologické olympiády.

Sběr dat

Pro sběr výzkumných údajů jsme použili explorativní metodu s ohledem na velikost vzorku, tedy dotazník. V případě skupiny nadaných se jednalo o písemnou formu, v případě části vzorku zařazeného do kontrolní skupiny se jednalo o elektronickou formu dotazníku, kdy respondenti obdrželi odkaz na webovou stránku s dotazníkem a údaje tak zaznamenávali elektronicky. Elektronická forma, k níž se přikláníme, nebyla realizovatelná v podmínkách letního odborného soustředění pro mladé biology a chemiky.

Sběr dat probíhal v několika vlnách. První vlna proběhla během letních prázdnin, v červenci roku 2016 na letním odborném soustředění (LOS) mladých chemiků a biologů

¹⁵ Např. Vysoká škola chemicko-technologická, Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy.

¹⁶ Dokument je dostupný zde: <https://www.google.cz/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=koncepce%20podpory%20rozvoje%20nad%C3%A1n%C3%AD>.

zvaném Běstvína¹⁷ ve spolupráci s Vysokou školou chemicko-technologickou v Praze, Přírodovědeckou fakultou Univerzity Karlovy a Národním centrem pro mladé chemiky.

Účast na tomto soustředění mají garantovanou výherci kategorie A a první dva soutěžící kategorií B a C, co se týče chemického zaměření, kteří jsou na přelomu května a června na základě bodových zisků v krajských kolech olympiády vybráni a kontaktováni sekretariátem chemické olympiády. Pro biologické zaměření jsou vybráni z každého kraje první dva soutěžící kategorie B. Další jsou vybráni na základě bodových zisků zájemců v krajských kolech olympiády. Zájemci z kat. A (pouze nematuritní ročníky) bývají obvykle vybráni v průběhu Ústředního kola v květnu.

Druhá vlna sběru proběhla na podzim (říjen) roku 2016. Do výzkumu se zapojila jedna pražská a jedna mimopražská střední odborná škola na základě dostupnosti a kontaktů. Osloveny byly nicméně čtyři SŠ. Dotazníky byly distribuovány napříč všemi ročníky SŠ. Pokud jde o měřicí nástroje využití v této práci, jsou detailněji popsány níže.

Výzkumné metody a nástroje

Pro výzkumné účely této práce byla zvolena kvantitativní metoda, kterou jsme se snažili odpovědět na výzkumné otázky a zjistit, zda jsou mezi zkoumanými proměnnými předpokládané rozdíly. Nejprve proběhla důkladná rešerše odborné literatury zaměřené na zkoumané jevy, z níž vzešly výzkumné otázky práce.

Pro sběr dat byly využity standardizované dotazníky s pevně danou strukturou pro každou nezávislou proměnnou – tj. subjektivní životní spokojenost, sebeúctu, perfekcionismus a výkonovou školní motivaci. Tímto směrem jsme se vydali proto, aby se příliš nelišily metodologické rozdílnosti v předchozích výzkumech, jejichž výsledky chceme porovnávat s těmi našimi. Pokud existoval měřicí nástroj, který byl vytvořen pro české podmínky, dali jsme mu přednost. To platí v případě výkonové školní motivace, kde se v některých zahraničních výzkumech používá například tematický apercepční test s Hec-kausenovým klíčem k obsahově-analytickému vyhodnocení.

¹⁷ Více informací lze dohledat zde: <http://www.bestvina.cz/p/info/>.

Dotazníkem je míněno kladení předem stanovených otázek písemnou formou a jejich získávání rovněž písemně (Gavora, 2000 In Chráska, 2016). Dotazníky byly distribuovány dvěma způsoby – v papírové písemné formě a formou elektronického online dotazníku na platformě Survio. Písemná forma byla zadána prostřednictvím dalších osob – vyučujícími dotazovaných respondentů, stejně tak elektronická, nicméně každá z forem obsahovala v úvodu dotazníku jasné instrukce, jak postupovat při jeho vyplňování. Dotazník se skládal celkem z šesti částí, každá zjišťovala jiné proměnné. Součástí dotazníku byly i sociodemografické položky.

Pro analýzu výsledků byly použity statistické metody.

Dotazník pro měření školní výkonové motivace

První část dotazníku se týkala školní výkonové motivace. Dotazník použitý pro tuto práci byl převzat od Hrabala a Pavelkové (2011), kteří ho sestrojili jakožto evaluační nástroj dostupný i pro pedagogy. *Dotazník školní výkonové motivace* vychází z Atkinsonova konceptu výkonové motivace, který předpokládá nezávislost dvou potřeb. (1) Potřeby žáka dosahovat úspěšného výkonu ve škole (PÚV) a zároveň potřeby vyhnout se školnímu neúspěchu (PVN), strach ze selhání. Poměr těchto potřeb má vliv na to, jak žáci přistupují ve škole k zadávaným úkolům, jak se v situacích zaměřených na výkon projevují a následně pak určuje i efektivitu jejich učení. Tento přístup koresponduje s Hamachekovým (1978) modelem adaptivního a maladaptivního perfekcionismu. Maladaptivní perfekcionismus, který se vyznačuje obavami z vlastních chyb, bychom mohli přiřadit k potřebě vyhnout se neúspěchu. Adaptivní perfekcionismus pak k potřebě být úspěšný.

PÚV měřily položky 1 až 6. PVN zjišťovaly položky 7 až 12. Dotazník byl standardizován pro dvě skupiny žáků, které se od sebe statisticky významně lišily – pro žáky ZŠ a SŠ. V příloze práce uvádíme interpretační normy pro žáky SŠ.

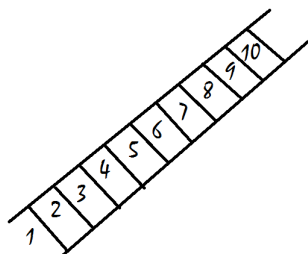
Dotazník se skládá celkem z 12 položek, otázek, které se týkají různých postojů k učení a klasifikaci školních výsledků. Základním zadáním je zakřížkovat možnost, která se na jedince nejvíc hodí s důrazem na celkový pocit, která žák ze školních aktivit má, nikoli na konkrétní předměty. Všechny položky v této části byly polytomické s výběrem odpovědi. Respondenti měli vybrat 1 z 5 položek.

Např.: *“Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím”*:

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

Dotazník pro měření subjektivní životní spokojenosti

Měření subjektivní životní spokojenosti bylo v dotazníku zařazeno do druhé části. Protože způsob, jakým je konstruován, je založen na imaginativně nápomocném principu a relativně hravou formou, byl zařazen za poměrně na pozornost náročnější první část, která zjišťovala školní výkonovou motivaci. Pro volbu měřicího nástroje jsme se inspirovali zjišťováním subjektivní životní spokojenosti dle doporučení OECD pro měření životní spokojenosti (2015), konkrétně manuálem pro měření životní spokojenosti u dětí od The New Economics Foundation (Thompson, Aked, 2009). Použita byla otázka na zjišťování globální životní spokojenosti: „*Jak jste celkově v životě spokojeni?*“ Sledovaná proměnná, původně nazvaná „well-being“, pod níž rozumíme subjektivní životní spokojenost, nabývá hodnoty 1 až 10, přičemž 10 značí nejvyšší míru subjektivní životní spokojenosti. K volbě tohoto měřicího nástroje přispěla i jeho názornost. Zároveň byl také vyzkoušen ve studentské práci na vzorku žáků ZŠ¹⁸. Viz obrázek níže.



¹⁸ Perfekcionismus žáků 6. a 9. tříd: Vztahy s motivací, úspěchem a subjektivní životní spokojeností. Králová A., Jirásková L., 2014. Dostupné na vyžádání.

Obr. č. 1. *Škála pro měření globální životní spokojenosti u dětí dle Manuálu pro měření životní spokojenosti u dětí.*

Školní prospěch

Školní prospěch byl zařazen do čtvrté části dotazníku. Cíleně šlo o to, odlišit od sebe dvě poměrně na soustředění náročné části (RSE a perfekcionismus). Dotazovali jsme se na známky, které respondenti obdrželi na vysvědčení na konci školního roku 2015/2016. Konkrétně na známky z matematiky a českého jazyka jakožto stěžejních předmětů ve vzdělávacím systému, které jsou rovněž převzaty po vzoru článku Stoebera a Rambowové (2007) a rovněž také známky z biologie a chemie, jelikož jsme se pro skupinu nadaných žáků orientovali na intelektové nadání v přírodovědných předmětech. Školní prospěch je v ČR též zohledňován při vstupu na navazující vzdělávací stupeň.

Dotazník pro měření perfekcionismu

Položky pro měření perfekcionismu byly v dotazníku umístěny do páté části. Byl použit opět standardizovaný dotazník zjišťující míru perfekcionismu ve školním prostředí. Převezli jsme ho z výzkumu Stoebera a Rambowové (2007), kteří rovněž zkoumali perfekcionismus, dále pak jeho vztahy se školní úspěšností a životní spokojeností u adolescentů. Jedná se o tří-faktorový dotazník skládající se z klíčových dimenzí perfekcionismu ve škole (1) *potřeby (snahy) o dokonalost* (položky 1 až 5, např. „Ve škole se snažím být tak perfektní, jak jen je to možné.“), (2) *negativních reakcí na nedokonalost* (položky 6 až 10, např. „Cítím se na dně, pokud jsem nebyl (a) perfektní.“), (3) *respondentův subjektivně vnímaný tlak ze strany rodičů na to podávat perfektní výkony* (položky 11-17, např. „Moji rodiče očekávají, že můj výkon bude vždy perfektní.“.) Jsme si vědomi toho, že perfekcionismus tvoří i další dimenze nicméně pro přílišnou rozsáhlost dotazníku, která by v případě využití Frostovy Multidimenzionální škály perfekcionismu byla výrazně navýšena, jsme se rozhodli pro replikaci dotazníku dle Stoebera a Rambowové (2007) i vzhledem k jeho uzpůsobení školnímu prostředí. Tato verze je upraveným dotazníkem pro měření perfekcionismu u sportovců (Multidimensional Inventory of Perfectionism in Sport (dále jen MIPS), (Stoeber, Otto, Stoll, 2004 In Stoeber, Rambow, 2007). Modifikace dotazníku zo-

hledňovala především jeho aplikaci ve školním prostředí. Zároveň byl již vyzkoušen na vzorku žáků českých základních škol v předchozí studentské práci¹⁹, která je k dispozici na vyžádání.

Respondenti na všechny položky odpovídali na 6stupňové posuzovací škále, kde měli zaškrtnout možnost, která jim přišla nejvíce relevantní k jejich osobě, přičemž rozpětí škály bylo následující 1= nikdy a 6= vždy.

Např.: Ve škole...

„... jsem hodně nervní, když všechno nejde podle plánu.“ **Nikdy 1 2 3 4 5 6 Vždy**

Dotazník pro měření sebeúcty

Pro měření sebeúcty jsme využili Rosenbergovu škálu sebehodnocení (RSE = Rosenberg Self-Esteem Scale) (1965 In Osecká, Blatný, 1997), prostřednictvím které jsme zjišťovali úroveň globálního vztahu k sobě sama. Česká standardizace tohoto dotazníků není k dispozici, ale přesto se často používá, protože je její reliabilita poměrně slušná. U nás se Rosenbergovou škálou zabývali Blatný a Osecká (1997), kteří ověřili její validitu a zároveň indikovali její tří-faktorovou strukturu. Ta je složena z pozitivních a negativních položek a zároveň i složky založené na srovnání s druhými. U souboru středoškoláků však byly indikovány pouze dva faktory – (1) bipolární faktor s pozitivní a negativní složkou a (2) faktor srovnání s ostatními. Podle autorů studie se nejedná o vývojovou zvláštnost středoškoláků. Ověřena byla i na vzorku adolescentů ze střední Evropy, konkrétně ze Slovenska a Maďarska (Sarkova et al., 2006) a českých středoškoláků (Osecká, Blatný, 1997), proto jsme se ji rozhodli použít i v této práci. Škála je užívána velmi často a je složena z 10 výroků, které zjišťují, co si respondent o sobě myslí.

Např.: „*Myslím si, že mám mnoho dobrých vlastností.*“ **Vůbec neplatí 1 2 3 4 Zcela platí**

Polovinu tvoří pozitivní výroky o sobě sama a druhou negativní (např. „Někdy si myslím, že jsem naprosto neschopný(á).“). Respondenti na 4 stupňové škále zaznamenávají míru souhlasu s daným tvrzení od **vůbec neplatí** (=1); **platí** (=2); **neplatí** (=3) až po **zcela platí** (=4). Celkový skóre pro sebeúctu může nabývat hodnot od 10 do 40, kde vyšší

¹⁹ *Perfekcionismus žáků 6. a 9. tříd: Vztahy s motivací, úspěchem, a subjektivní životní spokojeností.* Anežka Králová a Lucie Jirásková. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. 2014.

hodnota indikuje vyšší míru sebeúcty. Testové položky se mírně liší od verze použité ve výzkumu Osecké a Blatného (1997) např. tvrzení „Mám pocit, že si uchovávám svoji osobní důstojnost nejméně v takové míře jako většina ostatních lidí“ bylo nahrazeno kratší verzí: „Cítím, že mám stejnou hodnotu jako ostatní lidé.“ a „Jsem vždy náchylný považovat se za neúspěšného člověka.“ za „Vždy mám sklony k tomu považovat se za neúspěšného člověka.“ Zbytek byl ponechán beze změn.

Sociodemografické údaje

Pro doplňující sociodemografické údaje jsme určili proměnné **věk**, **pohlaví**, zda má respondent **sourozence**, nejvyšší dosažené **vzdělání** jednoho z rodičů, **bydliště**.

V této části dotazníku jsme rovněž zjišťovali závislou proměnnou **nadání**, tedy to, zda se respondent účastnil krajského kola biologické, chemické olympiády či obou variant.

Vzděláním myslíme nejvyšší dosažené vzdělání jednoho z rodičů. Pro bydliště byly zvoleny dvě varianty: (1) vesnice, tj. obec, která má méně než 3000 obyvatel a (2) město, tj. obec s počtem obyvatel nad 3000²⁰.

Etická stránka výzkumu

Etická stránka výzkumu byla ošetřena tak, že distribuované dotazníky byly zásadně anonymní, nelze tedy tak dohledat konkrétní jedince a spárovat je s konkrétním dotazníkem. O tomto byli informováni i respondenti. Vzhledem k tomu, že sběr dat v některých případech probíhal během výuky či soustředění, lze namítnout, že respondenti nepřístupovali k šetření zcela dobrovolně. Účastníci byli vyzváni, že pokud se vyplňování dotazníku účastnit nechtějí, bude to respektováno. Pro účastníky LOS navíc organizátoři vybírají informovaný souhlas zákonných zástupců nezletilých žáků. Toto se ovšem nedělo v případě pražské střední odborné školy, kde žáci dostali odkaz na webovou stránku s dotazníkem, který mohli a dobrovolně vyplnit ve svém volném čase. Návratnost v tomto případě byla

²⁰ Hranice 3000 obyvatel je zákonnou podmínkou pro jmenování obce městem. Jedná se o statistický parametr definování vesnice (dle <https://cs.wikipedia.org/wiki/Vesnice>).

samozřejmě nižší. Sběr dat v mimopražské odborné škole byl proveden také se souhlasem ředitelky školy.

EMPIRICKÁ ČÁST

V této části práce se zabýváme statistickou analýzou dat a jejich interpretací. Jejím vyústěním je diskuse výsledků práce s dosavadními výzkumy a dalšími výzkumnými doporučeními. Diskutovány jsou rovněž limity toho výzkumu.

Analýza dat

Analýza byla realizována prostřednictvím statistických metod v programech Microsoft Excel a IBM SPSS Statistics 24. Porovnávali jsme obě skupiny, intelektově nadané středoškoláky v přírodních vědách (dále jen nadaní) a ostatní středoškoláky (kontrolní skupina), např. prostřednictvím průměrů a následně testovali hypotézy, u nichž byla stanovena **hladina významnosti** $\alpha = 0.05$. Abychom mohli lépe provádět statistické výpočty, byly intervalové a kategoričké proměnné překódovány do numerické podoby.

Pro **sociodemografické údaje** v dotazníku jsme použili tyto hodnoty:

Název proměnné	Hodnota proměnné	Hodnota proměnné	Hodnota proměnné	Hodnota proměnné
Pohlaví	Chlapec = 0	Dívka = 1		
Sourozenec	Nemá sourozence = 0	Má sourozence = 1		
Vzdělání rodičů	ZŠ = 1	SŠ = 2	VŠ = 3	
Bydliště respondenta	Na vesnici = 0	Ve městě = 1		
Věk respondenta	15 až 16 let = 0	17 až 18 let = 1	19 let a více = 2	
Účast na krajském kole olympiády	Biologická olympiáda = 0	Chemická olympiáda = 1	Účast na obou = 2	Účast na žádné = 3

Tab. č. 2. Kódování sociodemografických proměnných

Kategoričkým proměnným v dotazníku, sledujícím **školní výkonovou motivaci**, byla přidělena hodnota následovně:

Název proměnné	Hodnota proměnné	Hodnota proměnné	Hodnota proměnné	Hodnota proměnné	Hodnota proměnné
----------------	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------

Otázka č. 1-12	e = 1	d = 2	c = 3	b = 4	a = 5
----------------	-------	-------	-------	-------	-------

Tab. č. 3. Kódování položek měřících výkonovou školní motivaci.

Pozn.: a, b, c, d, e jsou označené varianty odpovědí pro každé tvrzení.

Vycházeli jsme z doporučení uvedených v manuálu pro používání Dotazníku školní výkonové motivace (Hrabal, Pavelková, 2011). Hodnoty k jednotlivým variantám byly přiřazeny v souladu s bodovým vyhodnocováním dotazníku. Na základě tohoto kódování je možné výsledky porovnat se standardními normami uvedenými v příloze č. 2. Suma otázek č. 1 – 6 odpovídá hrubému skóru *Potřeby úspěšného výkonu* (PÚV) a suma otázek č. 7 – 12 odpovídá hrubému skóru *Potřeby vyhnutí se neúspěchu* (PVN). V obou částech dotazníku může žák získat 6 -30 bodů hrubého skóru.

Proměnná **životní spokojenost** nabývá hodnoty na škále od 1 – 10. Platí, že čím vyšší hodnotu respondent uvedl, tím více hodnotí svůj život jako spokojený.

Pro proměnnou zjišťující míru **sebeúcty** byla použita *Rosenbergova škála sebeúcty* (1965 In McKay, Boduszek, Harvey, 2014) se čtyřmi stupni, kde 1 vyjadřovala úplný nesouhlas a 4 úplný souhlas s uvedeným tvrzením. V dotazníku se jedná o otázky č. 14 – 23. Pro každého respondenta jsme sečetli jeho skóre a vytvořili samostatnou proměnnou zvanou podle názvu měřícího nástroje RSE, její hodnoty se mohly pohybovat od 10 do 40 bodů.

Na základě předchozího zdůvodnění (viz výše) se jako relevantní ukazují být **známky** na konci školního roku z matematiky, českého jazyka, biologie a chemie. Tyto proměnné mají samy o sobě numerickou hodnotu, tudíž byly ponechány beze změny.

Pro proměnné týkající se **perfekcionismu** byla opět použita škála. Respondenti měli na stupnici od 1 do 6 zaznačit, jestli daný výrok na ně tzv. sedí či nikoli. 1 znamená, že výrok pro respondenta nikdy neplatí a 6 znamená, že platí vždy. Přílišná obecnost této proměnné, která je zároveň výrazně multidimenzionální, byla analyzována také z pohledu jejích jednotlivých složek. Jednotlivé dimenze perfekcionismu nás zajímali i z důvodu ověření hypotéz, které jsme stanovili na základě dosavadních výzkumů. Jednalo se o tři dimenze perfekcionismu: (1) prvních pět otázek v páté části dotazníku, tj. položky 28 – 32, je kódováno jako proměnná **úsilí o to být perfektní**; (2) dalších pět položek (33 – 37) měří **negativní reakci na neúspěch**; zbylé položky (38 – 44) se vztahují k respondentovu **vnímání tlaku ze strany rodičů**.

Proměnnou **nadání** tvoří součet všech, kteří odpověděli kladně na účast v krajském kole biologické a chemické olympiády nebo obou zároveň. Ti, kteří uvedli, že se neúčastnili žádné z těchto olympiád, byli přiřazeni do kontrolní skupiny.

Deskriptivní statistiky

Celkový soubor po pročištění dat tvořilo $N=202$ respondentů, tj. středoškolských studentů z České republiky. Do kontrolní skupiny bylo zahrnuto celkem 94 respondentů (46,5 %) a do skupiny přírodovědně nadaných 108 respondentů (53,5 %). Pět případů z kontrolní skupiny bylo vyřazeno, protože se dle svého vyjádření v dotazníku zúčastnili krajského kola biologické nebo chemické olympiády, přesto je soubor z tohoto pohledu celkem vyvážený. Také genderově se jedná o vyvážený vzorek, který tvořilo 49 % chlapců ($N=99$) a 50 % dívek ($N=101$), zbylé procento připadlo na chybějící hodnoty. 39 % respondentů bylo ve věkové kategorii 15-16 let, nejvíce respondentů z celého souboru mělo 17 nebo 18 let (46 %), zbytek (15 %) již dosáhl 19 a více let, jak lze rovněž vidět na grafu č. 1.

Základní charakteristiky souboru, jak jsou uvedeny v tabulce č. 4, ukazují, že v části dotazníku, který měřil subjektivní životní spokojenost, respondenti využili celou dostupnou škálu (od 1 do 10), přičemž nejčastější zvolenou hodnotou byla 8. Této volbě dalo přednost 31 % respondentů. Takovýto výsledek je shodný s předchozími studii, která byla realizována v rámci výše zmiňované studentské práce u žáků základních škol. Několik respondentů uvedlo, že v životě nejsou vůbec spokojeni, jejich subjektivně pocíťovaná míra životní spokojenosti je tedy velmi nízká. Pro analýzu dat se jedná o velmi malou skupinu, nicméně na individuální rovině by bylo žádoucí prozkoumat různé korelace a příčiny toho, proč hodnotí svou životní spokojenost tak nízko. Obecně lze říci, že většina respondentů se nachází se svojí subjektivní životní spokojeností v druhé, tedy “pozitivnější” půlce škály.

Výkonová školní motivace byla měřena prostřednictvím výkonových potřeb: potřeby vyhnouti se neúspěchu a potřeby úspěšného výkonu (dále jen PVN a PÚV). Respondenti v PÚV dosáhli průměrného hrubého skóru 21,32 z celkové možné hodnoty 30 bodů, což podle norem pro SŠ odpovídá vysoké potřebě úspěšného výkonu. V PVN dosáhli respondenti průměrného hrubého skóru po 16,62, to je hodnota odpovídající nízké potřebě vyhnu-

tí se neúspěchu mezi středoškoláky. U PVN a PÚV žádný z respondentů nedosáhl maximálního možného hrubého skóru 30 bodů.

U skupiny nadaných byl zjištěn průměrný skór v PÚV 21,91 bodů, což odpovídá vysoké potřebě úspěšného výkonu a zároveň dosáhli skóru 14,56 bodů v PVN, což dle norem značí velmi nízkou potřebu vyhnouti se neúspěchu. Podle Hraba a Pavelkové (2011) se jedná o žáky, kteří k výkonovým situacím přistupují adekvátně.

V Rosenbergově škále pro měření sebeúcty bylo průměrné skóre celého vzorku 26,45 (SD = 3,10), skóre na RSE se u celého souboru pohybovalo mezi hodnotami 19 – 34 z maximálního možného skóru 40. Hodnota sebeúcty u celého souboru se tedy pohybuje lehce nad průměrem.

Perfekcionismus ve škole byl měřen skrze úsilí o to být perfektní a negativní reakce na neúspěch. I zde respondenti využili celou škálu od nikdy (=1) po vždy (= 6). Dosaženým maximem skóru u proměnných *úsilí o to být perfektní* a *negativní reakce na neúspěch*, bylo 30 bodů. Průměrné skóre pro proměnnou *úsilí o to být perfektní* u celého souboru dosahovalo hodnoty 19,65 (viz tabulka č. 4). U proměnné *negativní reakce na neúspěch* byla průměrná hodnota u celého souboru 15,8. U třetí dimenze perfekcionismu, která měřila *pociťovaný tlak ze strany rodičů na to být perfektní*, bylo respondenty dosaženo maxima 42 bodů a průměr činil 18,13.

Lucie Jirásková, Vztah mezi perfekcionismem, výkonovou motivací, subjektivní životní spokojeností a sebeúctou u nadaných a nenadaných studentů středních škol.

Měření	Průměr	Min	Max	SD	N	Modus	Rozpětí hodnot
Subjektivní životní spokojenost (ŽS)	7,30	1	10	1,89	199	8	1-10
Školní výkonová motivace							
• Potřeba vyhnout se neúspěchu	16,62	6	29	5,01	200		6-30
• Nadaní – potřeba vyhnout se neúspěchu	14,56	6	29	4,54	106		
• Potřeba úspěšného výkonu	21,32	6	29	4,22	197		6-30
• Nadaní – potřeba úspěšného výkonu	21,91	6	29	4,56	103		
Sebeúcta (Rosenberg's Self-Esteem Scale)	26,45	19	34	3,10	201		10-40
Perfekcionismus							
• Úsilí o to být perfektní	19,65	5	30	5,84	199		5-30
• Negativní reakce na neúspěch	15,80	5	30	5,699	199		5-30
• Tlak ze strany rodičů	18,13	7	42	9,44	200		7-42
Věk ²¹	0,75	0	2	0,69	200	1	0-2
Pohlaví	0,51	0	1	0,50	200		0-1
Nadaní – známky							
• Mat	1,37	1	4	0,65	104	1	1-5
• Chem	1,1	1	4	0,40	104	1	1-5
• ČJ	1,39	1	3	0,61	103	1	1-5
• BIO	1,15	1	5	0,51	101	1	1-5
Kontrolní skupina – známky							
• Mat	2,84	1	5	0,97	94	3	1-5
• Chem	2,27	1	5	0,94	94	2	1-5
• ČJ	2,63	1	4	0,87	94	3	1-5
• BIO	1,95	1	4	0,85	94	2	1-5

Tab. č. 4. Deskriptivní statistiky celého souboru.

Pozn.: N = počet platných hodnot proměnné z celkových 202 případů v souboru. SD = směrodatná odchylka.

Poslední sloupec tabulky udává, na jakých škálách jsou jednotlivé proměnné měřeny. Otázky 1-12 (školní výkonová motivace) a proměnné věk a pohlaví vznikly překódováním slovních odpovědí respondentů, viz tab. č. 2 a 3. Hodnoty ostatních proměnných jsou blíže popsány v textu následujícím pod uvedenými tabulkami.

Jak vyplývá z tabulky č. 5, výrazně lepšího prospěchu dosahovali nadaní žáci oproti žákům z kontrolní skupiny v matematice, českém jazyce, chemii a méně výrazně i v biolo-

²¹ Jedná se o intervalovou proměnnou, proto zde připomínáme kódované hodnoty: 0 = 15-16 let; 1 = 17-18 let; 2 = 19 a více let.

gii. Přestože vzorek nadaných žáků byl vybrán na základě výsledků z biologie a chemie, největší rozdíl mezi skupinami vidíme ve známkách z matematiky.

Další výrazný rozdíl jsme zjistili u otázky č. 5 sledující výkonovou školní motivaci, která se ptala na to, jestli má žák tendenci dokončit školní úlohu. Průměr u nadaných je 4,09 bodu a u kontrolní skupiny 3,56. Nadaní žáci tedy mají větší tendenci dokončovat školní úlohy než jejich vrstevníci.

Mezi sledovanými skupinami žáků také můžeme sledovat velké rozdíly v perfekcionismu, konkrétně u dimenze tlaku ze strany rodičů. Jedná se o tvrzení, že *“rodiče očekávají, že můj výkon bude vždy perfektní”*. Nadaní žáci dosahovali výrazně menšího skóru v této dimenzi perfekcionismu než žáci z kontrolní skupiny.

Další výrazný rozdíl, který jsme zaznamenali, se opět týká pocíťovaného tlaku ze strany rodičů, konkrétně tvrzení, že *“rodiče jsou zklamáni, pokud můj výkon není perfektní”*. Rozdíl mezi skupinami činil 0,6 bodu. Nadaní žáci pocíťují menší zklamání ze strany rodičů, pokud nepodají 100% výkon. Je možné, že mohou mít také některé efektivnější strategie pro zvládání zátěže a odolnost vůči vnějším tlakům než žáci z kontrolní skupiny.

Žáci z kontrolní skupiny (průměr = 3,44) mají mnohem větší strach ze zkoušení než nadaní (průměr = 2,78) a také mají větší tendenci nepřijít do školy. Zároveň je u nich potřeba vyhnouti se neúspěchu oproti nadaným žákům výrazně vyšší (rozdíly v průměrech u otázek 7-12 se pohybovaly mezi 0,63 - 0,84).

V úsilí o to být perfektní, konkrétně u tvrzení: *“Ve škole si přeji dělat vše perfektně.”*, se nadaní (=3,93) liší od kontrolní skupiny (=3,13) o 0,8 bodu. Žáci z kontrolní skupiny se mnohem spíše spokojí s horšími výsledky a zároveň necítí potřebu být tak perfektní. To by mohlo vysvětlovat výše zmíněný rozdíl v subjektivně pocíťovaném tlaku ze strany rodičů. Může se tedy skutečně jednat o tlak ze strany rodičů, nikoli o jejich vlastní egoobrané mechanismy. Zajímavé ale je, že pokud jde o úsilí o to být ve škole perfektní a silnou negativní reakci na neúspěch (u tvrzení: *“Cítím se na dně, pokud jsem nebyl (a) perfektní.”*), je tato kombinace častější u nadaných žáků. Zklamání z nedosažení stanovených cílů zvyšuje očekávání, což se více projevilo u nadaných (rozdíl činí 0,77 bodu).

Subjektivně pocíťovaný tlak ze strany rodičů je oproti nadaným žákům výraznější u kontrolní skupiny, což vyplývá z uvedených rozdílů mezi skupinami hned u několika tvrzení, které tvoří tuto proměnnou. Žáci z kontrolní skupiny pocíťují ze strany rodičů větší

očekávání v podávaném výkonu (3,80 vs. 3,25), ale i v očekávání, že budou vždy perfektní (2,94 vs. 2,45), než uváděli nadaní žáci. Totéž se ukázalo u tvrzení o nespokojenosti rodičů, pokud výkon jejich dětí není 100%. Rozdíl mezi skupinami v tomto případě činí 0,57 bodu. Žáci z kontrolní skupiny pocítují výrazně větší zklamání ze strany rodičů, pokud nedosahují perfektních výkonů, oproti svým nadaným vrstevníkům (2,87 vs. 2,27).

Měření	Položka v dotazníku	Kontrolní průměr	Nadaní průměr	Rozdíl v průměru mezi skupinami
Ot. 5	Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:	3,56	4,09	0,53
Ot. 7	Když mám být zkoušený, tak mám strach:	3,44	2,78	-0,66
Ot. 8	Mám-li být upřímný, tak se školy bojím:	2,44	1,68	-0,75
Ot. 9	Když máme psát nějakou písemnou práci:	2,84	2,09	-0,75
Ot. 10	Když jsem zkoušený a moc neumím:	3,33	2,49	-0,84
Ot. 11	Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:	3,64	3,01	-0,63
Ot. 12	Ze školních neúspěchů mám obavu	3,26	2,50	-0,76
Známky	Mat	2,84	1,37	-1,48
Známky	ČJ	2,63	1,39	-1,24
Známky	Che	2,27	1,10	-1,17
Známky	Bio	1,95	1,15	-0,80
Ot. 30 Per	Ve škole... cítím potřebu být perfektní.	3,13	3,93	0,81
Ot. 31 Per	Ve škole... jsem perfekcionista pokud jde o dosahování mých cílů.	3,65	4,36	0,71
Ot. 32 Per	Ve škole... si přeji dělat vše perfektně.	3,82	4,30	0,49
Ot. 34 Per	Ve škole... se cítím na dně, pokud jsem nebyl perfektní.	2,49	3,01	0,52
Ot. 36 Per	Ve škole... jsem zklamán/á, když se mi nepodaří naplnit svoje vysoká očekávání.	3,51	4,28	0,77
Ot. 38 Per	Moji rodiče.. očekávají, že můj výkon bude vždy perfektní.	3,80	3,25	-0,55
Ot. 40 Per	Moji rodiče... se mnou nejsou spokojeni, pokud můj výkon není stoprocentní:	2,78	2,21	-0,57
Ot. 41 Per	Moji rodiče... očekávají, že budu vždy dokonalý/á:	2,94	2,45	-0,48
Ot. 44 Per	Moji rodiče... jsou zklamáni, pokud můj výkon není perfektní:	2,87	2,27	-0,60

Tab. č. 5. Deskriptivní statistiky pro skupiny nadaných a nenadaných.

Vysvětlivky: Červenou barvou jsou označeny řádky, v nichž byl průměr u kontrolní skupiny alespoň o 0,5 vyšší než u nadaných. Naopak zelenou barvou jsou označeny řádky, v nichž je průměr u kontrolní skupiny alespoň o 0,48 nižší než u nadaných.

Per = perfekcionismus.

Pozn.: Otázky 1-12 a známky ze školních předmětů nabývají hodnot na škále od 1 do 5. Otázky 30-44 nabývají hodnot na škále od 1 do 6.

Hypotézy

Pro další analýzu vycházíme z výzkumných otázek uvedených na začátku metodologické části. Pro účely statistického testování jsme si stanovili následujících 13 hypotéz.

Na základě výzkumné otázky č. 1 zjišťujeme, zda existuje rozdíl v míře subjektivní životní spokojenosti mezi nadanými žáky SŠ a kontrolní skupinou (VO₁²²). Z toho vychází následující nulová a alternativní hypotéza:

- H_0 : Mezi skupinami neexistuje žádný rozdíl.
- H_1 : Skupina nadaných žáků se od kontrolní skupiny liší.

Na základě výzkumné otázky č. 2 zjišťujeme, zda chlapci dosahují v míře subjektivní životní spokojenosti vyšších skóre než dívky (VO₂). Nulová a alternativní hypotéza byly stanoveny takto:

- H_0 : Neexistuje rozdíl u dosažených skóre v životní spokojenosti mezi chlapci a dívkami.
- H_1 : Mezi chlapci a dívkami existuje rozdíl u dosažených skóre v životní spokojenosti.

Dále jsme chtěli zjistit, zda z výzkumné otázky č. 3 plyne, že nadaní žáci mají vyšší míru sebeúcty než kontrolní skupina (VO₃).

- H_0 : Mezi skupinami neexistuje v míře sebeúcty žádný rozdíl.
- H_1 : Skupina nadaných žáků se od kontrolní skupiny liší.

Podle výzkumné otázky č. 4 zkoumáme, zda chlapci dosahují vyšších skóre v sebeúctě než dívky (VO₄).

- H_0 : Neexistuje významný rozdíl mezi chlapci a dívkami v míře sebeúcty.
- H_1 : V míře sebeúcty existuje rozdíl mezi chlapci a dívkami.

²² VO₁₋₁₂ znamená výzkumnou otázku číslo 1 až 12.

Z výzkumné otázky č. 5 vychází hypotéza týkající se toho, zda nadaní chlapci dosahují vyšší míry sebeúcty než nadané dívky (VO₅):

- *H₀: Nadaní chlapci se neliší od nadaných dívek v míře sebeúcty.*
- *H₁: Nadaní chlapci a nadané dívky se v míře sebeúcty liší.*

Z výzkumné otázky č. 6 vycházejí dvě hypotézy. VO_{6A} zkoumá, zda mezi nadanými žáky a kontrolní skupinou existuje signifikantní rozdíl v potřebě úspěšného výkonu.

- *H₀: Neexistuje rozdíl mezi nadanými žáky a kontrolní skupinou v potřebě úspěšného výkonu.*
- *H₁: Mezi nadanými žáky a kontrolní skupinou existuje rozdíl v potřebě úspěšného výkonu.*

Podobně 6. výzkumná otázka zjišťuje, zda mezi nadanými žáky a kontrolní skupinou existuje signifikantní rozdíl v potřebě vyhnutí se neúspěchu (VO_{6B}).

- *H₀: Neexistuje rozdíl mezi nadanými žáky a kontrolní skupinou v potřebě vyhnutí se neúspěchu.*
- *H₁: Nadaní žáci se od kontrolní skupiny liší v potřebě vyhnutí se neúspěchu.*

Výzkumná otázka č. 7 se zabývá rozdílem v míře negativních reakcí na neúspěch mezi nadanými dívkami a chlapci (VO₇).

- *H₀: Neexistuje rozdíl mezi nadanými dívkami a chlapci v míře negativních reakcí na neúspěch.*
- *H₁: Existuje rozdíl mezi nadanými dívkami a chlapci v míře negativních reakcí na neúspěch.*

Na základě výzkumné otázky č. 8 zjišťujeme rozdíl v míře negativních reakcí na neúspěch u chlapců a dívek (VO₈).

- *H₀: Neexistuje rozdíl mezi chlapci a dívkami v míře negativních reakcí na neúspěch.*
- *H₁: Mezi chlapci a dívkami existuje rozdíl v míře negativních reakcí na neúspěch.*

V úsilí o to být perfektní nás na základě výzkumné otázky č. 9 zajímal rozdíl mezi chlapci a dívkami (VO₉).

- *H₀: Neexistuje rozdíl mezi chlapci a dívkami v úsilí o to být perfektní.*
- *H₁: Dívky a chlapci se v úsilí o to být perfektní liší.*

Ve výzkumné otázce č. 10 jsme se zaměřili na rozdíl v pocíťované míře tlaku na to být perfektní ze strany rodičů. Zkoumali jsme, zda existuje signifikantní rozdíl mezi nadanými chlapci a dívkami (VO₁₀).

- *H₀: Neexistuje rozdíl mezi nadanými chlapci a dívkami v pocíťované míře tlaku ze strany rodičů na to být perfektní.*
- *H₁: Mezi nadanými chlapci a dívkami existuje rozdíl v pocíťované míře tlaku ze strany rodičů na to být perfektní.*

Podle výzkumné otázky č. 11 jsme sledovali rozdíl mezi nadanými a kontrolní skupinou v pocíťované míře tlaku na to být perfektní ze strany rodičů (VO₁₁).

- *H₀: Neexistuje rozdíl mezi nadanými žáky a kontrolní skupinou v pocíťované míře tlaku ze strany rodičů na to být perfektní.*
- *H₁: Mezi nadanými a kontrolní skupinou existuje rozdíl v pocíťované míře tlaku ze strany rodičů na to být perfektní.*

Pro statistické porovnání nadaných žáků středních škol a kontrolní skupiny (případně i chlapců a dívek) jsme u vybraných proměnných testovali rovnost středních hodnot pomocí stanovených hypotéz. Ke zkoumání rozdílů v jednotlivých osobních charakteristikách jsme používali dvouvýběrový t-test. Jeho předpokladem je normální rozdělení v obou porovnávaných skupinách, což bylo ověřováno Shapirovým-Wilkovým testem. Pro něj platí nulová hypotéza, že data mají normální rozložení. V případě, že data alespoň v jedné skupině nesplňovala předpoklad normálního rozdělení, používali jsme neparametrickou obdobu dvouvýběrového t-testu, a sice Mannův-Whitneyův test. Pro přehled výsledků, ke kterým jsme došli, slouží tato tabulka:

Hypotéza a měření	Nadaní Průměr ± SD	Kontrolní Průměr ± SD	Chlapci Průměr ± SD	Dívky Průměr ± SD	P- hodnota t- testu	Rozhodnutí ²³
VO ₁ ŽS	7,47 ± 1,93	7,11 ± 1,83	nesledováno	nesledováno	0,180	nezamítáme
VO ₂ ŽS	nesledováno	nesledováno	7,30 ± 2,05	7,32 ± 1,62	0,927	nezamítáme
VO ₃ RSE	26,27 ± 3,15	26,66 ± 3,06	nesledováno	nesledováno	0,377	nezamítáme
VO ₄ RSE	nesledováno	nesledováno	26,42 ± 3,29	26,47 ± 2,93	0,915	nezamítáme

²³ V tomto sloupečku je uvedeno, zda zamítáme nulovou hypotézu či nikoli.

VO₅ RSE	Dívky 26,12 ± 3,07 Chlapci 26,38 ± 3,26	dle nadání	dle nadání	dle nadání	0,672	nezamítáme
VO_{6A} PÚV	21,91 ± 4,56	20,67 ± 3,73	nesledováno	nesledováno	0,039	zamítáme
VO_{6B} PVN	14,56 ± 4,54	18,94 ± 4,48	nesledováno	nesledováno	0,000	zamítáme
VO₇ NRN²⁴	Dívky 17,38 ± 5,80 Chlapci 15,15 ± 5,37	dle nadání	dle nadání	dle nadání	0,044	zamítáme
VO₈ NRN	nesledováno	nesledováno	14,56 ± 5,42	16,99 ± 5,76	0,301	nezamítáme
VO₉ ÚP²⁵	Dívky 20,88 ± 5,25 Chlapci 20,77 ± 6,58	dle nadání	nesledováno	nesledováno	0,924	nezamítáme
VO₁₀ ROD²⁶	Dívky 18,19 ± 10,17 Chlapci 15,19 ± 7,88	dle nadání	nesledováno	nesledováno	0,158	nezamítáme
VO₁₁ ROD	16,66 ± 9,16	19,78 ± 9,54	nesledováno	nesledováno	0,009	zamítáme

Tab. č. 6. **Shrnutí výsledků testů u konkrétních hypotéz.**

Vysvětlivka: V prvním sloupci odkazujeme na jednotlivé výzkumné otázky a jim odpovídající statistické hypotézy, uvedené na začátku této části. VO = výzkumná otázka, číselný index pak značí její pořadí.

Pozn.: Dosaženou **p-hodnotu** srovnáváme s hladinou významnosti **alfa** = 0,05.

Prostřednictvím první hypotézy jsme ověřovali rozdíl v životní spokojenosti mezi nadanými žáky SŠ (= 7,47) a kontrolní skupinou (= 7,11). Ani v jedné skupině není splněn předpoklad o normalitě rozložení dat, použili jsme pro to Mannův-Whitneyův test. Pomocí vypočtených průměrů nebyl zjištěn signifikantní rozdíl ($p = 0,095$), což potvrzuje i výsledky zahraničních studií (Bergold et al., 2015, Ash, Huebner, 1998).

Stejně jako v několika zahraničních studiích jsme testovali hypotézu o rozdílech v míře subjektivní životní spokojenosti mezi chlapci a dívkami. Zatímco německá (Bergold et al., 2015) a norská (Moksnes, Espnes, 2013) studie ukázaly významný rozdíl mezi skupinami, na vzorku libanonských adolescentů (Sarouphim, 2011) rozdíl prokázán nebyl. Pro

²⁴ Negativní reakce na neúspěch (dimenze perfekcionismu).

²⁵ Úsilí o to být perfektní (dimenze perfekcionismu).

²⁶ Pociťovaný tlak ze strany rodičů (dimenze perfekcionismu).

naše data nebyly splněny podmínky pro použití t-testu, proto jsme zvolili Mannův-Whitneyův test. Také naše výsledky neprokázaly statisticky významný rozdíl ($p = 0,428$) v míře subjektivní životní spokojenosti. Nemůžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu o shodné úrovni životní spokojenosti u chlapců a dívek.

Dále jsme na základě předchozí studie (Sarouphim, 2011) sledovali rozdíly u nadaných a žáků z kontrolní skupiny v míře sebeúcty a jejich skóre v RSE (Rosenbergova škála sebehodnocení) vyjádřenou pomocí součtu proměnných RSE14 - RSE23. U kontrolní skupiny sice byl splněn předpoklad normality dat, u nadaných však nikoliv, proto jsme opět použili Mannův-Whitneyův test.

Náš předpoklad, že nadaní žáci dosahují signifikantně vyšších skóre v míře sebeúcty, nebyl potvrzen ($p = 0,648$). Naše výsledky nepotvrzují úroveň skóre v RSE zjištěných na vzorku libanonských adolescentů. Výsledky studií sledujících tyto proměnné jsou obecně velmi rozdílné a nekonzistentní.

Signifikantní rozdíl mezi chlapci a dívkami nebyl potvrzen ani v míře skóre v RSE. U Shapirova-Wilkova testu vyšla u chlapců p -hodnota 12 %, u dívek přesně na hranici (4,9 %), u obou skupin tedy předpokládáme dodržení předpokladů t-testu a nulovou hypotézu tohoto testu nezamítáme. Na základě průměru u chlapců 26,42 a u děvčat 26,47 byla vypočtena p -hodnota 0,915. Tyto výsledky se rovněž liší od dosavadních zjištění ze zahraničních studií. Podle velké multikulturní studie (Bleidorn et al., 2016), zjišťující míru sebeúcty u adolescentů ve více než 20 zemích světa, lze vysledovat konzistentní linku v tom, že chlapci dosahují ve věku adolescence vyšší úroveň sebeúcty než dívky. Tento vztah byl navíc zjištěn jako velmi robustní. Genderový rozdíl navíc přetrvává do střední dospělosti a mizí až ve stáří. Česká republika do této multikulturní studie zahrnuta nebyla, proto jsme ověřovali výsledky rovněž pro české podmínky. Osecká s Blatným (1997) také sledovali výsledky v RSE u českých adolescentů. Jejich výsledky korespondují s mnoha studiemi, podle nichž mají chlapci vyšší míru sebeúcty než dívky. Vzhledem k tomu, že většina těchto studií navíc používá pro měření sebeúcty i námi zvolenou RSE, je toto zjištění velmi zajímavé a další výzkum by byl žádoucí.

U nadaných respondentů jsme porovnávali také míru sebeúcty podle genderových rozdílů na základě předpokladu vyššího skóre v RSE u chlapců než u dívek (Moksnes, Espnes, 2013). Pro naše data nebyly splněny podmínky pro použití t-testu (p -hodnoty

0,026 a 0,048), proto jsme zvolili Mannův-Whitneyův test. Průměry v obou skupinách jsou velmi podobné (26,4 u dívek vs. 26,1 u chlapců), p -hodnota 0,561 nám tedy napovídá, že nulovou hypotézu o rovnosti průměrů sebeúcty u chlapců a dívek nelze zamítnout. Naše výsledky se tedy neshodují s výsledky studií, které zjistily rozdíly mezi chlapci a dívkami (Moksnes, Espnes, 2013) a ani s výsledky těch, které zjistily, že nadaní deklarují vyšší míru sebeúcty než ostatní jedinci (Sarouphim, 2011).

Dále jsme sledovali rozdíly mezi nadanými žáky a kontrolní skupinou podle potřeby úspěšného výkonu. U žáků z kontrolní skupiny byl sice splněn předpoklad normality dat, u nadaných však nikoliv, proto jsme opět použili Mannův-Whitneyův test. Nadaní žáci dosahují signifikantně vyšších skóre v potřebě úspěšného výkonu ($p= 0,006$). Tento výsledek podporuje i zjištění turecké studie (Altun, Yazici, 2013), podle níž je úroveň školní motivace tím, co od sebe odlišuje nadané žáky od těch ostatních. Tato studie byla ovšem realizována na vzorku žáků 2. stupně základní školy. Ukazuje se, že rozdíly ve školní motivaci mezi nadanými žáky a jejich vrstevníky nebudou pravděpodobně závislé na věkové kategorii. V naší práci sledujeme školní výkonovou motivaci, která je u nadaných vyšší než u ostatních žáků, ovšem výše zmíněná zahraniční studie došla k opačným závěrům, tedy že nadaní mají nižší školní motivaci. To by potvrzovalo charakteristiky nadaných, pro něž je nižší školní motivace důsledkem řešení úkolů, které nejsou v souladu s jejich aspirační úrovní (Gridley et al., 2003 IN Portešová, 2009). Tyto rozdíly mohou být také důsledkem odlišných měřících nástrojů nebo odlišnostmi v motivech a jejich různými kombinacemi.

Zajímaly nás také rozdíly mezi nadanými a kontrolní skupinou v potřebě vyhnout se neúspěchu. Podobně jako v předchozím případě byl u jedné skupiny předpoklad normality splněn (nadaní žáci) a u druhé nikoli (kontrolní), proto jsme opět použili Mannův-Whitneyův test. Nadaní žáci dosahují signifikantně nižších skóre v potřebě vyhnout se neúspěchu oproti žákům z kontrolní skupiny (p -hodnota vyšla $< 0,000$). Zamítáme tedy nulovou hypotézu.

Pro zkoumání významnosti rozdílů mezi nadanými chlapci a dívkami v míře negativních reakcí na neúspěch byl splněn předpoklad pro použití t -testu (normalita dat v obou skupinách). Na jeho základě zamítáme nulovou hypotézu o rovnosti středních hodnot. Průměr u nadaných dívek (= 17,38) je výrazně vyšší než u nadaných chlapců (= 15,15).

Negativní reakce na neúspěch byla také testována v závislosti na pohlaví v rámci celého souboru. U chlapců podle Shapirova-Wilkova testu předpoklad normálního rozložení dat splněn nebyl, proto jsme přistoupili k Mannovu-Whitneyovu testu. P -hodnota vyšla 0,301, nulovou hypotézu tedy nezamítáme. Přestože tedy u chlapců vyšel průměr 14,56 a u dívek 16,99, neprokázali jsme, že by se jednalo o statisticky významný rozdíl.

Pro analýzu genderových rozdílů u úsilí o to být perfektní předpokládáme splnění předpokladů normálního rozložení dat (ačkoli u chlapců vyšla hodnota Shapirova-Wilkova testu 0,046, tedy na hranici hladiny významnosti). Zjištěné průměry u dívek a chlapců jsou velmi podobné (20,88 vs. 20,77) a na základě p -hodnoty dvouvýběrového t -testu 0,924 nezamítáme nulovou hypotézu.

Pro zjišťování významnosti rozdílů v pocíťovaném tlaku ze strany rodičů u nadaných žáků mezi chlapci a dívkami jsme použili Mannův-Whitneyův test, protože nebyly splněny předpoklady t -testu (normalita dat v obou skupinách). Přestože rozdíl v průměrech u dívek a chlapců byl vysoký (18,19 vs. 15,19), p -hodnota Mannova-Whitneyova testu 0,158 neumožňuje zamítnout hypotézu o rovnosti středních hodnot.

Pocíťovaná míra tlaku ze strany rodičů mezi nadanými a kontrolní skupinou byla testována opět prostřednictvím Mannova-Whitneyova testu, protože předpoklady normálního rozložení nebyly splněny. Jeho p -hodnota vyšla na 0,009, tudíž zamítáme nulovou hypotézu. To znamená, že nadaní žáci se statisticky významně liší v míře subjektivně pocíťovaného tlaku ze strany rodičů (nadaní dosáhli průměru 16,66 a ostatní 19,78) oproti kontrolní skupině. To může být logicky vysvětleno např. tím, že žáci z kontrolní skupiny nedosahují takových úspěchů ve škole jako nadaní a rodiče na ně tedy mohou vyvíjet větší tlak. Jak ukázaly deskriptivní statistiky, obě skupiny se lišily právě ve známkách z matematiky, českého jazyka, chemie a méně výrazně i z biologie. Přestože sledujeme nadaní v oblasti chemie a biologie, nejvýrazněji se skupiny odlišovaly právě ve známkách z matematiky. Lze předpokládat, že skupina nadaných bude disponovat například odlišným přístupem ke studiu, což se může projevit například ve výkonové motivaci, kde byl rovněž prokázán signifikantní rozdíl mezi skupinami, nebo specifickými intelektovými schopnostmi, které jsou typické právě pro nadané jedince.

Shrnutí výsledků

Do výzkumu bylo zapojeno celkem 202 respondentů. 108 respondentů tvořilo skupinu s intelektovým nadáním v přírodních vědách, konkrétně v chemii a biologii. 94 respondentů pak bylo zařazeno do kontrolní skupiny. Obě skupiny tvořily genderově vyvážený vzorek.

Pro celý soubor byla zjištěna nadprůměrná životní spokojenost. Nezjistili statisticky jsme signifikantní rozdíl mezi kontrolní skupinou a nadanými žáky. Respondenti se v míře subjektivní životní spokojenosti neliší ani podle generových rozdílů.

Podle norem pro SŠ se respondenti vyznačují vysokou potřebou úspěšného výkonu a zároveň nízkou potřebou vyhnouti se neúspěchu. Rozdíly ve složkách výkonové motivace byly zjištěny v závislosti na proměnné *nadání*. V oblasti sebeúcty dosáhli respondenti mírně nadprůměrné úrovně. Ve všech dimenzích sledovaného perfekcionismu dosáhli účastníci studie průměrného skóre, které se lišilo podle toho, zda se respondenti nacházeli ve sledované nebo kontrolní skupině.

Lepšího školního prospěchu dosahovali respondenti s přírodovědným nadáním než ti v kontrolní skupině, přičemž největší rozdíl mezi nimi byl zaznamenán ve známkách z matematiky.

Větší tendence dokončit školní úlohu byla zjištěna u skupiny nadaných žáků. Dále se skupiny významně lišily v míře pocíťovaného tlaku ze strany rodičů. Žáci z kontrolní skupiny mají větší strach ze zkoušení a vyšší potřebu vyhnouti se neúspěchu. Vyšší úsilí o to být perfektní deklarují nadaní žáci. Stejně tak prožívají případný neúspěch hůře než jejich vrstevníci. Subjektivně pocíťovaný tlak ze strany rodičů je oproti nadaným žákům výraznější u kontrolní skupiny.

Naše výsledky neprokázaly statisticky významný rozdíl v míře subjektivní životní spokojenosti mezi nadanými žáky a kontrolní skupinou. Náš předpoklad, že nadaní žáci dosahují signifikantně vyšších skóre v míře sebeúcty oproti žákům v kontrolní skupině, nebyl potvrzen, stejně tak ani rozdíl v závislosti na pohlaví. Tyto námi očekávané rozdíly podle pohlaví nebyly potvrzeny ani ve skupině nadaných žáků.

Dále jsme zjistili, že nadaní žáci dosahují signifikantně vyšších skóre v potřebě úspěšného výkonu a signifikantně nižších skóre v potřebě vyhnout se neúspěchu oproti kontrolní skupině. Ve skupině nadaných ovšem nebyla zjištěna statisticky významná korelace mezi PVN a PÚV.

Nadaní chlapci a dívky v našem souboru se statisticky významně liší v míře negativních reakcí na neúspěch. To však neplatí pro genderové rozdíly v míře negativních reakcí na neúspěch pro celý výzkumný vzorek. Genderové rozdíly nebyly zjištěny ani v úsilí o to být perfektní.

Z našich výsledků rovněž vyplývá, že neexistuje signifikantní genderový rozdíl u skupiny nadaných v míře pocíťovaného tlaku ze strany rodičů. V této proměnné jsme však zjistili statisticky významné rozdíly mezi nadanými žáky a kontrolní skupinou. Nadaní žáci pocíťují výrazně nižší tlak než žáci z kontrolní skupiny.

Diskuse

Tato práce si poněkud ambiciózně klade za cíl zkoumat souvislosti hned několika proměnných na studentech středních škol. Přestože se empiricky pokouší ověřit konkrétní vztahy, leží na ní nesporně břímě určité kontroverznosti.

Ta spočívá zejména v tom, v čem je současné vědecké poznání v této oblasti omezeno. Jedná se především o nejednotnost definic konkrétních proměnných, které v práci sledujeme. Ukázalo se, že největším úskalím je definovat samotné nadání, které splývá s pojmem talent.

Cílem práce bylo zaměřit se na nadané žáky, ovšem v teoretickém kontextu lze za nadání považovat spíše obecné předpoklady k různým oblastem, které, když jsou rozvíjeny, tvoří talent.

To by odpovídalo i identifikaci nadaných prostřednictvím psychologických testů realizovanými PPP, které sledují akceleraci jedince. Podle Jiráškové (2006) se talent projevuje ve výkonové složce a nadání v potenciální složce, jakou jsou například všeobecné intelektové schopnosti. Klademe si tedy otázku, zda nedošlo v naší práci k posunu od nadaných k talentovaným. Domníváme se, že splývání pojmů rovněž ovlivňuje i samotný proces identi-

fikace nadaných, která je velmi komplikovaná a v konečném důsledku redukuje proměnnou nadání na jeho specifickou oblast a zaměření.

Definice nadání (Freeman, 1999) rovněž zahrnuje i žáky, u nichž potenciál nadání nebyl identifikován. K tomu samozřejmě může vést mnoho důvodů, například dvojí výjimečnost, nedostačující identifikační nástroje, latentní nadání.

Nicméně v naší práci jsme se zaměřili na jedince, kteří vynikají kognitivními schopnostmi v konkrétních vědních disciplínách. Jejich schopnosti lze také označit za předpoklady pro vědeckou činnost, jež se vztahují k pojmu nadání. Je tedy otázkou, do jaké míry je jejich přírodovědné nadání rozvíjeno a zda se již nejedná o talentované jedince v oblasti přírodních věd. Ovšem talent, jak uvádějí jiné studie, se vztahuje především na kreativní činnosti v umělecké oblasti (Gagne, 1985 In Jones, 2013). Domníváme se tedy, že námi sledovaná skupina stojí někde na pomezí. Mnohé studie tuto problematiku vůbec nereflktují a mezi pojmy ani nerozlišují. Jejich výzkumný vzorek pochází ze škol, kde jsou vzdělávání žáci školsky úspěšní (např. Bergold et al., 2015, Sarouphim, 2011 aj.). To ale může způsobovat různé odchylky v tom, že se může jednat například o jedince, kteří jsou extrémně konformní a ve vzdělávacím systému jsou úspěšní právě proto, že naplňují očekávání, jež jsou na ně kladena. Navíc do takových studií nejsou zahrnuti ti, jejichž nadání se projevuje skrytě. Přejde nám důležité tuto problematiku zmínit, neboť dokládá to, jak je identifikace nadaných komplikovaná, obtížně realizovatelná a že je zároveň jakousi největší výzvou v oblasti studia nadaných a talentovaných žáků.

Dále jsme si vědomi toho, že náš přístup ke zkoumání nadání, které bylo redukováno na intelektovou oblast, konkrétně na nadání pro přírodní vědy a jež bylo operacionalizováno na úspěšnost v biologické a chemické olympiádě, není postačující na to, aby mohlo být generalizováno pro nadání ve své komplexní multidimenzionální podobě. Právě v tomto bodě spatřujeme výrazný posun od zadání práce, které si původně kladlo za cíl prozkoumat specifika nadaných jako celé skupiny. Takto se tedy zaměřujeme na specifickou skupinu nadaných. Za další je potřeba si uvědomit, že ostatní respondenti, které jsme zahrnuli do kontrolní skupiny nenadaných žáků, nemusí demonstrovat akcelerující výkon v přírodních vědách, ale mohou být nadaní například hudebně, literárně apod. To se také mohlo promítnout do výsledků naší práce. Přesto lze vysledovat signifikantní rozdíly ve školních výsledcích, hlavně v matematice a v perfekcionismu nebo školní výkonové moti-

vaci, mezi nadanými a kontrolní skupinou, kde by se na základě studie (Stoeber, Rambow, 2007) odlišnosti mezi nadanými žáky a těmi ostatními daly předpokládat.

Další kontroverze této práce spočívá v kontextu, zda lze vůbec měřit něco tak subjektivního, jako je životní spokojenost a srovnávat její úroveň. Existuje také určitá terminologická nekonzistentnost, která může ovlivňovat přístup k jejímu měření.

Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal formou dotazníkového šetření, je potřeba reflektovat jeho limity. Chráska (2016) uvádí, že dotazník nezjišťuje komplexní pedagogickou realitu, tedy to, jací respondenti ve skutečnosti jsou. Respondenti mnohdy na otázky odpovídají tak, jak sami sebe vidí, hodnotí, vnímají. Odráží se zde tedy limity jejich vlastní percepce, introspekce i ono freudovské superego, tedy to, jací si respondenti přejí být či jak by chtěli být sami nahlíženi. Šetření, která jsou založena na tom, jak respondenti hodnotí sebe sama, mohou být tedy do značné míry zkreslena. V této konkrétní práci se sebehodnotící měřicí nástroje použily u všech nezávislých proměnných. Ačkoli byly použity veskrze standardizované metody, nelze se vyhnout potenciálním zkreslením, z čehož vyplývají omezení vztahující se na generalizaci výsledků pro celou sledovanou populaci. Pro budoucí práce by také stálo za to vydat se směrem, který měří námi zvolené proměnné na nevědomé úrovni, např. metodou projektivních testů.

Co se týče měření perfekcionismu, do kterého jsme zahrnuli pouze jeho tři dimenze (snaha o to být perfektní, negativní reakce na neúspěch a vnímání tlaku ze strany rodičů), lze zvážit dále ještě další faktory, které by ve školním prostředí mohly hrát roli. Například žáky subjektivně pociťovaný tlak ze strany učitele, který očekává od svých žáků nadstandardní výkony. Původní verze dotazníku (Stoeber, Otto, Stoll, 2004 In Stoeber, Rambow, 2007) zvaná *Inventář pro měření multidimenzionálního perfekcionismu ve sportu* (MIPS), jehož modifikovanou část jsme použili pro náš výzkum (Stoeber, Rambow, 2007) pracuje také se subjektivně vnímaným tlakem ze strany trenéra, spoluhráčů i rodičů a také s vysokými nároky na výkon svých spoluhráčů. Pro následující výzkum by bylo vhodné zahrnout tlak ze strany učitele. Tlak ze strany rodičů hodnotí a posuzují samotní respondenti, k zvážení by také bylo ptát se na tento tlak i samotných rodičů. Hodnotou této proměnné by pak mohl být průměr míry uváděné žáky a rodiči.

Pokud jde o rozdíly v dimenzích perfekcionismu mezi sledovanými skupinami, které vyplynuly z výsledků této práce (např. míra subjektivně pociťovaného tlaku ze strany

rodičů, která byla výrazně vyšší u kontrolní skupiny), lze na základě logické úvahy uvažovat o různých vysvětleních, než jsou odlišnosti ve výkonové motivaci či školní úspěšnosti. Například nižší úroveň subjektivně vnímaného tlaku z okolí může být způsobena i jinými proměnnými, které by tento vztah mohly ovlivňovat. Například nadaní jedinci, kterým se daří uspět ve výkonových situacích, mohou být vůči tomuto tlaku odolní. Mohou například disponovat efektivnějšími strategiemi pro zvládání zátěže, kterou takový tlak může představovat. Zde by šlo předpokládat i vyšší úroveň sebehodnocení a sebevědomí, které rovněž může být prediktorem odolnosti vůči vnějším tlakům. Naše analýza však nepotvrdila rozdíly v míře sebeúcty u obou skupin. Zde by stálo za zvážení provést další výzkum, který by sledoval například kauzalitu mezi těmito proměnnými. Longitudiální výzkum by byl rovněž na místě. To platí také pro celou populaci nadaných jedinců, pro něž je tento druh výzkumů početně nedostačující. Jejich výsledky tedy nelze mezi sebou porovnávat.

Zajímavým zjištěním je také vysoká potřeba úspěšného výkonu, deklarovaná u celého vzorku. U adolescentů bývá často obvykle naměřena nízká úroveň školní motivace (Sedláčková, 2009 s. 31, Pavlas, 2015), protože v tomto vývojovém období mají jiné priority než školní výsledky (vyjma těch, co aspirují na VŠ studium). Je možné uvažovat o dobré výukové stimulaci či různých tlacích, které mohou respondenti pociťovat nebo také o tom, že mají studijní ambice. V tomto případě by bylo vhodné navázat analýzou, zjišťující míru vnitřní a vnější motivace a také to, zda starší žáci nedeklarují výrazně vyšší míru školní motivace vzhledem k blížící se maturitě či sledovat jejich motivaci v souvislosti s profesní orientací. Z výsledků deskriptivní statistiky také plyne, že skupina nadaných žáků je motivována současně vyšší potřebou úspěšného výkonu a nižší potřebou vyhnouti se neúspěchu. Takoví jedinci na základě typologie žáků z hlediska výkonových potřeb (Hrabal, Pavelková, 2011) přistupují k výkonovým situacím adekvátně bez úzkosti. Jsou pracovití a vytrvalí a zároveň je charakterizuje adekvátní aspirační úroveň. Jedná se o žáky se silným motivem výkonu, což výrazně ovlivňuje školní úspěšnost. Mají lepší prospěch než žáci stejně inteligentní, ale se slabým motivem výkonu. K tomu nasvědčují i naše výsledky, které zjistily rozdíly mezi nadanými a kontrolní skupinou právě ve školním prospěchu.

Výsledky naší práce v míře sebeúcty se liší od jinak konzistentních výsledků mnoha zahraničních studií (Bleidorn et al., 2016) ale i studie zkoumající české adolescenty (Osec-

ká, Blatný, 1997), které prokázaly signifikantní odlišnosti mezi chlapci a dívkami v míře sebeúcty. To může být vysvětleno například neadekvátní reprezentativností výzkumného souboru nebo jinými intervenujícími faktory.

Signifikantní odlišnosti podle nadání jsme nezjistili ani v míře subjektivní životní spokojenosti, což odpovídá výsledkům studie Ashe a Huebnera (1998), nicméně studie pracovala s jinou škálou pro měření subjektivní životní spokojenosti. Podle ní se nadaní a nenadaní adolescenti mohou lišit v různých dimenzích životní spokojenosti. Naše výsledky naopak nepodporují zjištění norské studie o generových rozdílech v subjektivní životní spokojenosti (Moksnes, Espnes, 2013). Pro navazující analýzu by bylo vhodné zaměřit se na prozkoumání i této oblasti i v souvislosti s měřicími nástroji.

Pokud jde o doporučení, kudy by se měla ubírat cesta budoucích výzkumů v této oblasti, můžeme na základě rešerše dosavadních zjištění navrhnout teoretické sjednocení pojmů podle konkrétních společenskovedních diskursů. Nejednotnost jejich definic, s jakou se v současnosti můžeme setkat, může vysvětlovat také velmi variabilní výsledky jednotlivých výzkumů. Totéž platí pro některé měřicí nástroje, jejichž reliabilita a validita by měla být dále ověřována, zejména v oblasti perfekcionismu. Dále by bylo zajímavé sledovat a porovnávat charakteristiky nadaných v různých oblastech nadání, což je oblast, které se u nás zatím, a pokud je nám známo, nikdo nevěnoval.

Závěr

Cílem této práce bylo prozkoumat odlišnosti mezi skupinou intelektově nadaných žáků v přírodních vědách, konkrétně v biologii a chemii, s jejich vrstevníky. Vycházeli jsme z výsledků několika zahraničních studií, které prokázaly souvislosti mezi sledovanými proměnnými, školní výkonovou motivací, perfekcionismem, subjektivní životní spokojeností a sebeúctou. Zároveň byly zjištěny i asociace mezi těmito proměnnými ve vztahu k nadání.

Z teoretické části vyplynulo, že existují nekonzistentní výsledky v mnoha studiích, prozkoumanou oblast, vyjma proměnné sebeúcty, kde byly prokázány signifikantní odlišnosti podle pohlaví napříč mnoha kulturami. Dále jsme zjistili, že existuje poměrně velká nejed-

notnost v terminologickém uchopení zkoumaných proměnných. Ta je markantní především u životní spokojenosti, nadání, talentu a sebeúctě. Tyto nesrovnalosti rovněž vychází z mnoha způsobů, jak je lze překládat do češtiny. Pokud se tedy vychází ze zahraničních studií, může to způsobit určitý terminologický posun.

Největším úskalím této práce byla identifikace nadaných žáků. Ta je velmi obtížná a neumožňuje prakticky sledovat nadané žáky, u nichž bylo nadání řádně identifikováno prostřednictvím PPP. To lze samozřejmě uskutečnit pod záštitou výzkumných institucí, které se k takovýmto datům dostanou.

Pro metodologii práce byl zvolen kvantitativní přístup, protože se jednalo o ověřování množině vztahů mezi proměnnými. Identifikace nadaných žáků nás dovedla k redukci této proměnné na intelektové přírodní nadání. Je nutno uvést, že i v kontrolní skupině díky tomu mohli být nadaní žáci, jen v jiné oblasti, kterou jsme v naší práci neidentifikovali. Celkový soubor respondentů tvořilo 202 středoškoláků z České republiky. 108 bylo zařazeno do skupiny nadaných a 94 do skupiny kontrolní. Výzkum byl realizován prostřednictvím standardizovaných dotazníků, které jsme převzaly po vzoru několika výzkumníků, upravili pro naše podmínky a doplnili o sociodemografické proměnné.

V empirické části jsme postupovali nejprve deskriptivními statistikami a následně ověřovali rozdíly mezi skupinami podle sledovaných proměnných a vztahů, jenž vzešly z prostudované literatury a dosavadních výzkumů zabývajících se touto problematikou.

Z výsledků vyplynulo, že nadaní žáci se od kontrolní skupiny signifikantně liší především ve výkonové motivaci, perfekcionismu a školním prospěchu. Naše výsledky nepotvrdily zjištění některých zahraničních studií, například pro životní spokojenost a sebeúctu, které předpokládaly genderové rozdíly.

Naše výsledky nelze generalizovat na celou populaci nadaných, přesto lze vysledovat jemnou nitku společných charakteristik u skupin nadaných, které potvrdila i tato práce a které se týkají výkonové motivace a perfekcionismu. Pro hlubší porozumění této problematice je potřeba dalších výzkumů, stejně tak terminologické sjednocení.

Seznam použité literatury:

ALTUN, Fatma a Hikmet YAZICI. Perfectionism, School Motivation, Learning Styles and Academic Achievement of Gifted and Non-Gifted Students. *Croatian Journal Educational / Hrvatski Casopis za Odgoj I Obrazovanje* [online]. 2014, **16**(4), 1031-1045 [cit. 2016-01-10]. DOI: 10.15516/cje.v16i4.559. ISSN 18485189.

AMARAL, APM, MJ SOARES, AT PEREIRA, et al. Frost Multidimensional Perfectionism Scale: the Portuguese version. *REVISTA DE PSIQUIATRIA CLINICA* [online]. 2013, **40**(4), 144-149 [cit. 2016-11-08]. ISSN 01016083.

ASH, Chris a E. Scott HUEBNER. Life Satisfaction of Gifted Middle-School Children. *School Psychology Quarterly* [online]. 1998, **13**(4), 310-21 [cit. 2016-11-15]. ISSN 10453830. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/>

AYUB, Nadia. 2010. The Relationship between Self-concept and Satisfaction with Life among Adolescents. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences* [online]. **5**(4), 81-92 [cit. 2016-10-25]. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/>.

BERGOLD, Sebastian, Linda WIRTHWEIN, Detlef H. ROST a Ricarda STEINMAYR. Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers? *Frontiers in Psychology* [online]. 2015, **6**, 1-10 [cit. 2016-04-15]. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01623. ISSN 16641078.

Běstvína: Letní odborné soustředění mladých chemiků a biologů. 2013. *LOS Běstvína* [online]. [cit. 2016-10-25]. Dostupné z: <http://www.bestvina.cz/>

BLEIDORN, Wiebke, Ruben C. ARSLAN, Jaap J. A. DENISSEN, Peter J. RENTFROW, Jochen E. GEBAUER, Jeff POTTER a Samuel D. GOSLING. Age and gender differences in self-esteem—A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 2016, **111**(3), 396-410 [cit. 2016-11-24]. DOI: 10.1037/pspp0000078. ISSN 00223514. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/>

CAN, Suleyman. Analysis of Self-Esteem and Perfectionism in Undergraduate student athletes. *International Journal of Academic Research* [online]. 2014, **6**(2), 10-16 [cit. 2016-01-09]. DOI: 10.7813/2075-4124.2014/6-2/B.2. ISSN 20754124.

CALLAHAN, Carolyn M. Giftedness. In Children's needs III: Development, prevention, and intervention. Washington, DC, US: *National Association of School Psychologists* [online]. 2006. [cit. 2016-5-7]. ISSN 2006443-458. Dostupné z: *PsycINFO, EBSCOhost* .

CHAN, D.W. Life satisfaction among highly achieving students in Hong Kong: Do gratitude and the 'good-enough mindset' add to the contribution of perfectionism in prediction? *Educational Psychology* [online]. 2012, **32**(5), 613 - 626 [cit. 2016-11-08]. DOI: 10.1080/01443410.2012.685451. ISSN 01443410. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/>

CEVTA: Centrum pro vzdělávání a talent. 2016. *Cevta* [online]. Hurricane Media [cit. 2016-10-29]. Dostupné z: <http://cevta.cz/index.php>

CRAVENS, Hamilton. A scientific project locked in time: The Terman Genetic Studies of Genius, 1920s–1950s. *American Psychologist* [online]. 1992, **47**(2), 183-189 [cit. 2016-04-17]. DOI: 10.1037/0003-066X.47.2.183. ISBN 1557981701. ISSN 0003066X.

ČAVOJSKÁ, Magdalena et al. *Vyhledáváme rozumově nadané žáky: krok za krokem s nadaným žákem: [metodická příručka]*. Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 68 s. ISBN 978-80-87000-42-7.

Česká školní inspekce: *Tematická zpráva - vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků* [online]. Praha: Portál, 2016 [cit. 2016-10-28]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/TZ_Podpora_mimoradne_nadanych/flipviewerxpress.html

DERDIKMAN-EIRON, Ruth, Marit S. INDREDAVIK, Grete H. BRATBERG, Gunnar TARALDSEN, Inger Johanne BAKKEN a Matthew COLTON. 2011. Gender differences in subjective well-being, self-esteem and psychosocial functioning in adolescents with symptoms of anxiety and depression: Findings from the Nord-Trøndelag health study. *Scandinavian Journal of Psychology* [online]. **52**(3), 261-267 [cit. 2016-10-28]. DOI: 10.1111/j.1467-9450.2010.00859.x. ISSN 00365564. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/>

DIENER, Ed a Marissa DIENER. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 1995, **68**(4), 653-663 [cit. 2016-12-05]. DOI: 10.1037/0022-3514.68.4.653. ISSN 00223514. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/>

DIENER, Ed. Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. *Journal of Individual Differences* [online]. 2016, **37**(3), 135-144 [cit. 2016-11-29]. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017. ISSN 16140001. Dostupné z: file:///C:/Users/Lucie/Downloads/Diener-Subjective_Well-Being.pdf

DUNKLEY, David M., Jody-Lynn BERG a David C. ZUROFF. The Role of Perfectionism in Daily Self-Esteem, Attachment, and Negative Affect. *Journal of Personality* [online]. 2012, **80**(3): 633-663 [cit. 2016-01-02]. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2011.00741.x. ISSN 00223506.

FEDEWA, Brandy A., Lawrence R. BURNS a Alex A. GOMEZ. Positive and negative perfectionism and the shame/guilt distinction: Adaptive and maladaptive characteristics. *Personality and Individual Differences* [online]. 2005, **38**(7), 1609-1619 [cit. 2016-01-09]. DOI: 10.1016/j.paid.2004.09.026. ISSN 01918869.

FLETCHER, Kathryn L. a Kristie L. SPEIRS NEUMEISTER. Research on perfectionism and achievement motivation: implications for gifted students. *Psychology in the Schools* [online]. 2012, **49**(7), 668-677 [cit. 2016-01-10]. DOI: 10.1002/pits.21623. ISSN 00333085.

FLETT, Gordon L.; HEWITT, Paul L. *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. American Psychological Association, 2002.

FOŘTÍKOVÁ, Jitka et al. *Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka: krok za krokem s nadaným žákem*. [Praha]: Výzkumný ústav pedagogický, [2009]. 72 s. Metodika. ISBN 978-80-87000-28-1.

FREEMAN, Joan. 1999. Teaching gifted pupils. *Journal of Biological Education (Society of Biology)* [online]. **33**(4), 185-190 [cit. 2016-12-03]. ISSN 00219266. Dostupné z: ds.b.ebscohost.com

FRONEK, Josef. *Velký anglicko-český, česko-anglický slovník = Comprehensive English-Czech, Czech-English dictionary*. 1. vyd. Voznice: Leda, 2007. xlix, 1523 s. ISBN 978-80-7335-114-4.

GAGNÉ, François. Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies* [online]. 2004, **15**(2), 119-147 [cit. 2016-01-10]. DOI: 10.1080/1359813042000314682. ISSN 13598139.

GILLERNOVÁ, Iona, ed. a kol. *Vybrané kapitoly z psychologie pro každého*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2015. 240 stran. ISBN 978-80-7308-568-1.

GILMAN, Rich, Jeffrey S. ASHBY, Dina SVERKO, Dan FLORELL a Kristen VARJAS. The relationship between perfectionism and multidimensional life satisfaction among Croatian and American youth. *Personality and Individual Differences* [online]. 2005, **39**(1), 155-166 [cit. 2016-01-07]. DOI: 10.1016/j.paid.2004.12.014. ISSN 01918869.

GONG, Xiaopeng, Kathryn L. FLETCHER a Jocelyn H. BOLIN. Dimensions of Perfectionism Mediate the Relationship Between Parenting Styles and Coping. *Journal of Counseling* [online]. 2015, **93**(3), 259-268 [cit. 2016-01-09]. DOI: 10.1002/jcad.12024. ISSN 07489633.

HAJNÁ, Věra a Šárka PORTEŠOVÁ. Sebepojetí nadaných dětí a dětí "dvakrát výjimečných". In Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Brno: Masarykova univerzita, 2005. s. 65-75, 11 s. ISBN 80-210-3717-2.

HAMACHEK, Don E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior* [online]. 1978, **15**(1), 27-33 [cit. 2016-01-09]. ISSN 00333077. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&an=1979-08598-001&scope=site>

HAIS, Karel a HODEK, Břetislav. *Velký anglicko-český slovník = English-Czech dictionary*. V Ledě 1. vyd., V Akademii 3., přeprac. vyd. Praha: Leda, 1997. 2 sv. ISBN 80-200-0632-X.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. 774 stran. ISBN 978-80-262-0873-0.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. Pět pohledů na nadání. *Pět pohledů na nadání / Jana Marie Havigerová*. 2011. ISBN 9788024738574.

HEWITT, P.L. a G.L. FLETT. Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association With Psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 1991, **60**(3), 456 - 470 [cit. 2016-11-07]. ISSN 00223514. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com>

HOGENOVÁ, Anna. 2005. *K filosofii výkonu: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia. Psyché (Grada). ISBN 80-868-6135-X.

HOOGEVEEN, Lianne, Janet G. VAN HELL a Ludo VERHOEVEN. 2012. Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology* [online]. **82**(4), 585-605 [cit. 2016-10-24]. DOI: 10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x. ISSN 00070998. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x>

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. 2011. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání [cit. 2016-10-30]. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-34-7.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. 2009. *Nadání a nadání: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1998-6

Lucie Jirásková, Vztah mezi perfekcionismem, výkonovou motivací, subjektivní životní spokojeností a sebeúctou u nadaných a nenadaných studentů středních škol.

CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JAGODZINSKI, Wolfgang. 2010. Economic, Social, and Cultural Determinants of Life Satisfaction: Are there Differences Between Asia and Europe? *Social Indicators Research* [online]. **97**(1), 85-104 [cit. 2016-10-24]. DOI: 10.1007/s11205-009-9555-1. ISSN 0303-8300. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s11205-009-9555-1>

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Přírodovědná inteligence: diagnostika a péče o přírodovědně talentované žáky a studenty v ČR*. DOI: 10.14712/18023061.43. ISBN 10.14712/18023061.43. Dostupné také z: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/4>

JIRÁSKOVÁ Lucie. *Dobrovolnictví a subjektivní životní spokojenost*. Praha, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.

JOHNSEN K., Susan. 2004. Identifying gifted students: a practical guide. Vyd. 1. Waco, Tex: Prufrock Press. ISBN 978-159-3630-034.

JONES, Timothy W. 2013. Equally cursed and blessed: Do gifted and talented children experience poorer mental health and psychological well-being? *Educational* [online]. **30**(2), 44-66 [cit. 2016-10-25]. ISSN 02671611. Dostupné z: eds.b.ebscohost.com

JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných. Základy pedagogiky nadaných*. Vydání 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006, 131 s. ISBN 8086856194

KARATAS, Zeynep a Ozlem TAGAY. Self Esteem, Locus of Control and Multidimensional Perfectionism as the Predictors of Subjective Well Being. *International Education Studies* [online]. 2012, **5**(6), 131-137 [cit. 2016-11-10]. ISSN 19139020. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/>

KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Vydání 1. Praha: Academia, 2005, 263 s. ISBN 80-200-1307-5.

KELNAROVÁ, Jarmila. *Psychologie: pro studenty zdravotních oborů. Psychologie: pro studenty zdravotních oborů. I. díl*. Vydání 1. Praha: Grada, 2010, s. 162. ISBN 9788024732701.

Koncepce podpory rozvoje nadání 2014-2020: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. 2015. Praha. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/35232/>

KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 226 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3474-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. 195 s. Psychologie. ISBN 978-80-7367-726-8.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 204 s. Psyché. ISBN 80-247-1370-5.

KŘÍŽOVÁ, Katarína. *Perfekcionismus matematicky nadaných studentů - vývojové determinaty* [online]. Brno, 2011 [cit. 2016-11-26]. Master's thesis. Masaryk University, Faculty of Social Studies. Thesis supervisor doc. Mgr. Šárka Portešová, Ph.D. Available from: <<http://theses.cz/id/k8v03w/>>.

KUPCOVÁ, Martina a kol., *Vzdělávání nadaných dětí a žáků: Přehled základních dokumentů*. Praha: VÚP, 2010.

LAWRENCE, Denis. *Building self-esteem with adult learners* [online]. London: Paul Chapman Pub., 2000 [cit. 2016-05-07]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10567085>.

LÜFTENEGGER, Marko, Marlene KOLLMAYER, Evelyn BERGSMANN, Gregor JÖSTL, Christiane SPIEL a Barbara SCHÖBER. Mathematically Gifted Students and High Achievement: The Role of Motivation and Classroom Structure. *High Ability Studies* [online]. 2015, **26**(2), 227-243 [cit. 2016-11-28]. ISSN 13598139. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/>.

LUO, Yun, Zhenhong WANG, Hui ZHANG, Aihong CHEN a Sixiang QUAN. The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences* [online]. 2016, **88**, 202-208 [cit. 2016-01-09]. DOI: 10.1016/j.paid.2015.08.056. ISSN 01918869.

LUPU, VALENTIN. 2012. Emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students. *Buletin Stiintific* [online]. **17**(2), 128-132 [cit. 2016-10-24]. ISSN 12245178. Dostupné z: Academic Search Complete, <http://eds.a.ebscohost.com/>

MADIGAN, Daniel J. Confirmatory factor analysis of the Multidimensional Inventory of Perfectionism in Sport. *Psychology of Sport* [online]. 2016, **26**, 48-51 [cit. 2016-10-30]. ISSN 14690292. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com>

MARCIONETTI, Jenny a Jérôme ROSSIER. Global life satisfaction in adolescence: The role of personality traits, self-esteem, and self-efficacy. *Journal of Individual Differences* [online]. 2016, **37**(3), 135-144 [cit. 2016-11-29]. DOI: 10.1027/1614-0001/a000198. ISSN 16140001. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com>.

MARGOT, Kelly C. a Anne N. RINN. Perfectionism in Gifted Adolescents. *Journal of Advanced Academics* [online]. 2016, **27**(3), 190-209 [cit. 2016-11-07]. DOI: 10.1177/1932202X16656452. ISSN 1932202X. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/>

MCKAY, Michael T.; BODUSZEK, Daniel; HARVEY, Séamus A. The Rosenberg self-esteem scale: a bifactor answer to a two-factor question?. *Journal of personality assessment*, 2014, 96.6: 654-660. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com>

Mensa gymnázium. 2013. *Mensa gymnázium* [online]. Schedek Simpleweb [cit. 2016-10-28]. Dostupné z: <http://www.mensagymnazium.cz/>

MOKSNES, UNNI K. a GEIR A. ESPNES. 2012. Self-esteem and emotional health in adolescents - gender and age as potential moderators. *Scandinavian Journal of Psychology* [online]. **53**(6), 483-490 [cit. 2016-10-28]. DOI: 10.1111/sjop.12021. ISSN 00365564. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/>

MOKSNES, Unni K. a Geir A. ESPNES. 2013. Self-esteem and life satisfaction in adolescents—gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research* [online]. **22**(10), 2921-2928 [cit. 2016-10-28]. DOI: 10.1007/s11136-013-0427-4. ISSN 09629343. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/>

MORRIS, Lottie a Claire LOMAX. Review: Assessment, development, and treatment of childhood perfectionism. *Child and Adolescent Mental Health* [online]. 2014, **19**(4), 225-234 [cit. 2016-01-09]. DOI: 10.1111/camh.12067. ISSN 1475357X.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

Lucie Jirásková, Vztah mezi perfekcionismem, výkonovou motivací, subjektivní životní spokojeností a sebeúctou u nadaných a nenadaných studentů středních škol.

OECD. *How's Life? 2015: Measuring Well-being*. Paris: OECD Publishing, 2015. ISBN 978-92-64-21101-8. Dostupné z: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/economics/how-s-life-2015_how_life-2015-en#.WESgD7LhB0w

ÖNGEN, Demet Erol. The Relationship Between Perfectionism and Multidimensional Life Satisfaction Among High School Adolescents in Turkey. *Journal of Multicultural Counseling* [online]. 2009, **37**(1), 52-64 [cit. 2016-01-07]. ISSN 08838534.

OSECKÁ, Lída a Marek BLATNÝ. Struktura globálního vztahu k sobě: analýza Rosenbergovy škály sebehodnocení- replikace. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. 1997, **1997**(XLI), 481-486. ISSN 0009-062X.

PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 240 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2959-6.

PAVLAS, Ivan. Výkonová motivace studentů středních škol. *Paidagogos* [online]. 2015, 1(8), 80 – 97 [cit. 2016-12-07]. Dostupné na [www: <http://www.paidagogos.net/issues/2015/1/article.php?id=8>](http://www.paidagogos.net/issues/2015/1/article.php?id=8)

PAVOT, William a Ed DIENER. Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment* [online]. 1993, **5**(2), 164-172 [cit. 2016-12-05]. DOI: 10.1037/1040-3590.5.2.164. ISSN 10403590. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/>

PHILLIPS, Kerri. 2015. Teaching the Gifted Student. *Research Starters: Education (Online Edition)* [online]. **2015**(7) [cit. 2016-12-08]. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com>

PORTEŠOVÁ, Šárka. 2009. *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5014-3.

PORTEŠOVÁ, Šárka. *Perfekcionismus u nadaných adolescentů*. nepublikovaná disertační práce, 2001. 200 s.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

RAMZI, Sepideh, Shahla PAKDAMAN a Jalil FATHABADI. The Developmental Study of Adjustment in Gifted and Non Gifted Adolescents and Youths Regarding Personality Characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 2011, **30**, 43-47 [cit. 2016-04-14]. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.10.009. ISSN 18770428.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. 208 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3133-9.

SARKOVÁ, Mária, Iveta NAGYOVÁ, Zuzana KATRENIÁKOVÁ et al. 2006. Psychometric Evaluation of the General Health Questionnaire – 12 and Rosenberg Self-Esteem Scale in Hungarian and Slovak Early Adolescents. *Studia Psychologica* [online]. **48**(1), 69-80 [cit. 2016-11-23]. ISSN 00393320. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/>

SAROUPHIM, Ketty M. 2011. Gifted and Non-Gifted Lebanese Adolescents: Gender Differences in Self-Concept, Self-Esteem and Depression. *International Education* [online]. **41**(1), 26-41 [cit. 2016-11-23]. ISSN 01605429. Dostupné z: <http://search.proquest.com/>

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.

Lucie Jirásková, Vztah mezi perfekcionismem, výkonovou motivací, subjektivní životní spokojeností a sebeúctou u nadaných a nenadaných studentů středních škol.

SCHULER, Patricia A. 2000. Perfectionism and Gifted Adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education* [online]. **11**(4), 183-196 [cit. 2016-11-01]. ISSN 10774610. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/>

SINCLAIR, John (ed.). 1995. *English dictionary*. Revised edit. London: HarperCollins. Collins COBUILD. ISBN 00-037-0941-8.

SNYDER, C. R., LOPEZ, Shane J., *Handbook of positive psychology* [online]. New York: Oxford University Press, 2005 [cit. 2016-04-24]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10103663>.

STOEBER, Joachim a Kathleen OTTO. Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality* [online]. 2006, **10**(4), 295-319 [cit. 2016-11-07]. DOI: 10.1207/s15327957pspr1004_2. ISSN 10888683. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com>

STOEBER, Joachim a Anna RAMBOW. Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences* [online]. 2007, **42**(7), 1379-1389 [cit. 2016-01-08]. DOI: 10.1016/j.paid.2006.10.015. ISSN 01918869.

STUČHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 227 s. ISBN 978-80-7367-282-9.

Tematická zpráva: Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků. 2016. In: *Česká školní inspekce* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2016-12-03]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/TZ_Podpora_mimoradne_nadanych/flipviewerxpress.html

THOMPSON, Sam a Jody AKED. 2009. *A guide to measuring children's well-being* [online]. London: NEF [cit. 2016-10-26]. ISBN 978-190-4882-596. Dostupné z: http://b.3cdn.net/nefoundation/094c9bd92c79f7129f_w5m6i2zzh.pdf

TOFFLER, Alvin. *Šok z budoucnosti*. 1. vyd. Praha: Práce, 1992. ISBN 80-208-0160-X.

Velký slovník anglicko-český, česko-anglický: --nejen pro překladatele. 2006. 1. vyd. Brno: Lingea. ISBN 80-903-3814-3.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů, In: *Sbírka předpisů České republiky*, 2005.

WAKEFIELD, John F., Ayn Embar-Seddon O'REILLY a Allan D. PASS. Giftedness and cognitive development. *Salem Press Encyclopedia of Health* [online]. 2014, , 5 [cit. 2016-11-05]. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/>

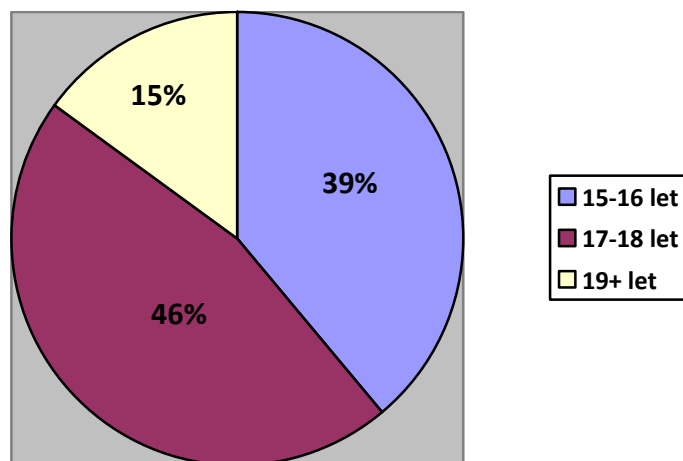
Wikipedie: Otevřená encyklopedie. *Wikipedie: Otevřená encyklopedie* [online]. [cit. 2016-11-17]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Vesnice>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2004.²⁷

²⁷ Pozn. : Norma ISO 690 neupravuje citování zákonů.

Seznam grafů:

Graf věkového rozložení respondentů v celém souboru.



Graf č. 1. Věkové rozložení pro celý soubor v procentech.

Seznam zkratk:

ANGL.	Anglicky
ČSI	Česká školní inspekce
ČR	Česká republika
LOS	Letní odborné soustředění chemiků a biologů v Běstvině
MIPS	Multidimensional Inventory of Perfectionism in Sport/ Inventář pro měření multidimensionálního perfekcionismu ve sportu
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
MU	Masarykova univerzita v Brně
NRN	Negativní reakce na neúspěch (dimenze perfekcionismu)
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PER	Perfekcionismus
RSE	Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenbergova škála pro měření sebeúcty)
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
PÚV	Potřeba úspěšného výkonu
PVN	Potřeba vyhnout se neúspěchu
RVP	Rámcový vzdělávací program (G = gymnázia)
SŠ	Střední škola/y
SPON/Y	Středisko/a podpory nadání
ŠVP	Školský vzdělávací program
ÚP	Úsilí o to být perfektní (dimenze perfekcionismu)
VO	Výzkumná otázka
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
WHO	Světová organizace zdraví
ZŠ	Základní škola/y
ŽS	Životní spokojenost

Příloha 1.

Dotazník

Milé studentky, milí studenti, máte před sebou 4 stránkový dotazník, který je složen z 6 částí, u každé si přečtete instrukce. Snažte se odpovídat spíše intuitivně, podle toho, co na vás sedí. Není potřeba se nad odpověďmi příliš dlouze rozmyšlet. To první, co vás napadne, je obvykle vhodné zaznačit. Dotazník je anonymní a je určen výhradně pro potřeby výzkumu.

Pozn.: Možná budete mít chvílemi pocit, že na vás některé otázky nesedí. Je to proto, že výzkum zkoumá různé skupiny studentů. Přesto na otázky prosíme odpovězte.

Část první.

Zakroužkujte, co pro vás platí.

1. Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

2. Při učení se mi daří soustředit:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

3. Ve škole se hlásím:

- a) vždy, kdy je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

4. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známován:

- a) ve všech předmětech
- b) ve většině předmětů
- c) jenom v některých předmětech
- d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e) v žádném předmětu

5. Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne

e) téměř nikdy

6. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

7. Když mám být zkoušený, tak mám strach:

- a) téměř vždy
- b) dost často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

8. Mám-li být upřímný, tak se školy:

- a) hodně bojím
- b) dost bojím
- c) trochu bojím
- d) moc nebojím
- e) vůbec nebojím

9. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- a) mám téměř vždy chuť nejt do školy
- b) mám často chuť nejt do školy
- c) mám někdy chuť nejt do školy
- d) moc mi to nevadí
- e) vůbec mi to nevadí

10. Když jsem zkoušený a moc neumím:

- a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- c) mám někdy takový pocit
- d) nemám většinou takový pocit
- e) nemívám takový pocit téměř nikdy

11. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

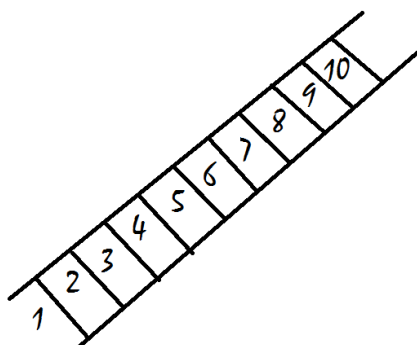
12. Ze školních neúspěchů mám obavu:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy

- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

Část druhá.

13. Na obrázku je žebřík, který znázorňuje stupnici, jak jste v životě šťastní. Vršek s nejvyšší hodnotou značí, že jste v životě nejšťastnější, spodek opak – že nejste vůbec šťastní. Zkuste podle sebe odhadnout, kde se v současné době na žebříku štěstí nacházíte podle toho, **jak jste celkově v životě spokojení – číslo zakroužkujte.**



Část třetí.

Přečtěte si 10 následujících tvrzení. U každého posuďte, do jaké míry vás vystihuje, zdali pro vás platí či nikoliv. Volbu zaznamenejte na škále: **vůbec neplatí (1), spíše ne (2), spíše platí (3), zcela platí (4).**

	neplatí ←-----→ platí			
	1	2	3	4
14. Cítím, že mám stejnou hodnotu, jako ostatní lidé.	1	2	3	4
15. Vždy mám sklony k tomu považovat se za neúspěšného člověka.	1	2	3	4
16. Myslím si, že mám mnoho dobrých vlastností.	1	2	3	4
17. Jsem schopný(á) dělat mnoho věcí stejně dobře jako ostatní.	1	2	3	4
18. Zdá se mi, že nemohu být u sebe na nic zvláštního hrdý.	1	2	3	4
19. Mám k sobě dobrý vztah.	1	2	3	4
20. Chtěl(a) bych si sám(sama) sebe víc vážit.	1	2	3	4
21. Jsem se sebou vcelku spokojený(á).	1	2	3	4
22. Občas jasně pociťuji svoji neužitečnost, zbytečnost.	1	2	3	4
23. Někdy si myslím, že jsem naprosto neschopný(á).	1	2	3	4

Lucie Jirásková, Vztah mezi perfekcionismem, výkonovou motivací, subjektivní životní spokojeností a sebeúctou u nadaných a nenadaných studentů středních škol.

Část čtvrtá.

Zakroužkuj, jakou známku jsi dostal/a na konci školního roku na vysvědčení:

<u>Předmět</u>	<u>Známka</u>				
Z matematiky	1	2	3	4	5
Z českého jazyka	1	2	3	4	5
Z chemie	1	2	3	4	5
Z biologie	1	2	3	4	5

Část pátá.

V této části na stupnici 1 až 6 **zakroužkuj** jednu možnost, která ti co nejvíce "sedí". **1 = nikdy**, **6 = vždy**, zakroužkuj **u každé věty**.

Ve škole ...

...se snažím být tak perfektní, jak jen je to možné.	Nikdy	1	2	3	4	5	6	Vždy
...je pro mě důležité být perfektní ve všem, co zkouším.	Nikdy	1	2	3	4	5	6	Vždy
...cítím potřebu být perfektní.	Nikdy	1	2	3	4	5	6	Vždy
...jsem perfekcionista pokud jde o dosahování mých cílů.	Nikdy	1	2	3	4	5	6	Vždy
...přeji si dělat vše perfektně.	Nikdy	1	2	3	4	5	6	Vždy
...jsem hodně nervní, když všechno nejde podle plánu.	Nikdy	1	2	3	4	5	6	Vždy
...cítím se na dně, pokud jsem nebyl perfektní.	Nikdy	1	2	3	4	5	6	Vždy
...hrozně se rozzuřím, když udělám chybu.	Nikdy	1	2	3	4	5	6	Vždy
...jsem zklamaný/á, když se mi nepodaří naplnit svoje vysoká očekávání.	Nikdy	1	2	3	4	5	6	Vždy
...když se mi nesplní má očekávání v jedné vyučovací hodině, otráví mi to celý den ve škole.	Nikdy	1	2	3	4	5	6	Vždy

Moji rodiče...

...očekávají, že můj výkon bude vždy perfektní.	Nikdy	1	2	3	4	5	6	Vždy
...kritizují vše, co neudělám dokonale.	Nikdy	1	2	3	4	5	6	Vždy
...se mnou nejsou spokojeni, pokud můj výkon není sto procentní.	Nikdy	1	2	3	4	5	6	Vždy
...očekávají, že budu vždy dokonalý/á.	Nikdy	1	2	3	4	5	6	Vždy
...ode mne nevyžadují nic jiného než dokonalost.	Nikdy	1	2	3	4	5	6	Vždy
...na mě mají extrémně vysoké požadavky.	Nikdy	1	2	3	4	5	6	Vždy
...jsou zklamáni, pokud můj výkon není perfektní.	Nikdy	1	2	3	4	5	6	Vždy

Část šestá – doplňující údaje:

Zakroužkujte, co pro vás platí.

Jsem	a) dívka	b) chlapec	
Mám sourozence	a) ano	b) ne	
Moji rodiče mají vzdělání	a) základní	b) středoškolské	c) vysokoškolské
Bydlím	a) na vesnici (méně než 3000 obyvatel)	b) ve městě (nad 3000 obyvatel)	
Věk	a) 15- 16	b) 17-18	c) 19 a více
Zúčastnil(a) jsem se krajského kola	a) biologické olympiády	b) chemické olympiády	c) obou d) žádné z uvedených

DĚKUJEME ZA VYPLNĚNÍ DOTAZNÍKU. JSTE BÁJEČNÍ :-)

Lucie Jirásková, Vztah mezi perfekcionismem, výkonovou motivací, subjektivní životní spokojeností a sebeúctou u nadaných a nenadaných studentů středních škol.

Příloha 2.

Normy pro žáky SŠ

Potřeba úspěšného výkonu	
hrubý skór	standardní skór
25 až 30	5 Velmi vysoká potřeba (10 % žáků)
23 až 24	4 Vysoká potřeba (18,8 % žáků)
20 až 22	3 Průměrná potřeba (35,2 % žáků)
17 až 19	2 Nízká potřeba (24,3 % žáků)
do 16	1 Velmi nízká potřeba (11,7 % žáků)

Potřeba vyhnout se neúspěchu (obava z neúspěchu)	
hrubý skór	standardní skór
24 až 30	5 Velmi vysoká obava (9,2 % žáků)
21 až 23	4 Vysoká obava (21,0 % žáků)
17 až 20	3 Průměrná obava (39,8 % žáků)
14 až 16	2 Nízká obava (19,8 % žáků)
do 13	1 Velmi nízká obava (10,2 % žáků)

Normy pro třídy SŠ

Potřeba úspěšného výkonu	
průměr třídy	standardní skór třídy
22,01 a více	5 Velmi vysoká potřeba (10 % tříd)
21,06 - 22,00	4 Vysoká potřeba (20 % tříd)
20,16 - 21,05	3 Průměrná potřeba (40 % tříd)
19,01 - 20,15	2 Nízká potřeba (20 % tříd)
do 19,00	1 Velmi nízká potřeba (10 % tříd)

Potřeba vyhnout se neúspěchu (obava z neúspěchu)	
průměr třídy	standardní skór třídy
19,84 a více	5 Velmi vysoká obava (10 % tříd)
19,01 - 19,83	4 Vysoká obava (20 % tříd)
17,71 - 19,00	3 Průměrná obava (40 % tříd)
16,60 - 17,70	2 Nízká obava (20 % tříd)
do 16,59	1 Velmi nízká obava (10 % tříd)

Tab. č. 8. *Tabulky norem pro výkonovou školní motivaci u žáků SŠ dle Hrabala a Pavelkové (2011).*

Lucie Jirásková, Vztah mezi perfekcionismem, výkonovou motivací, subjektivní životní spokojeností a sebeúctou u nadaných a nenadaných studentů středních škol.