

VĚRA HAJNÁ – ŠÁRKA PORTEŠOVÁ

## SEBEPOJETÍ NADANÝCH DĚTÍ A DĚTÍ „DVAKRÁT VÝJIMEČNÝCH“

**Klíčová slova:** sebezpojetí, sebehodnocení, nadání, dvojí výjimečnost

### Úvod

Zkoumání sebezpojetí intelektově nadaných dětí je součástí širšího výzkumu zaměřeného na sociální a emocionální projevy chování nadané dětské populace v České republice (GAČR č. 406/02/D143). Této problematice se v našem odborném kontextu stále nevěnuje dostatečná pozornost, i když v zahraničí, zejména v USA, jde o problém velmi aktuální a často diskutovaný. V této oblasti výzkumu se poměrně výrazně vydělují dvě odlišné skupiny názorů.

Na jedné straně autoři (např. Betts, 1996; Webb, 1993; Roedell, 1984 a další) dochází k závěrům, že nadané děti a adolescenti trpí řadou sociálních a emocionálních obtíží, jsou zejména neurotičtější, zvýšeně perfekcionista, mají nízké sebezpojetí a často patří mezi skupinu tzv. „underachieverů“ (jedinců, u nichž je patrný rozpor mezi schopnostmi a podávaným výkonem). V dětském věku mohou nadané děti zažívat pocity sociální izolovanosti, samotárství a nepochopení.

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

Stejně tak i literatura v oblasti výzkumu sebezpojetí a sebehodnocení nadaných dětí poskytuje soubor nejednoznačných zjištění. Mnoho studií uvádí, že nadané děti dosahují vyššího sebehodnocení než děti nenadané (Kolof, Feldhusen, 1984; Coleman, Fults, 1982; Kelly, Colangelo, 1984; Maddux, Sheiber, Bass, 1982) – častější výskyt u dětí zařazených do speciálních vzdělávacích programů. Na druhé straně, Bracken (1980), či Klein, Cantor (1976) udávají, že nadaní jedinci mají často nižší sebehodnocení než jejich vrstevníci, zatímco neprokazatelný rozdíl mezi oběma skupinami v sebehodnocení zjistili např. Loeb, Jay,

1987, Janos, Robinson, 1984, Lehman, Erdwins, 1982, či Tidwell, 1980. Tyto nekonzistentní výsledky mohou být způsobené rozdíly mezi výzkumnými soubory (např. definice nadání, identifikační strategie), použitými nástroji, či zvolenými metodami analýzy získaných dat.

K variabilitě výsledků přispívá pravděpodobně i nejednoznačnost terminologie používané v oblasti výzkumu já (self). Můžeme se setkat s následujícími termíny: sebepojetí (self-concept), sebeobraz (self-image), sebehodnocení (self-esteem), sebeúcta (self-worth), sebepercepce (self-perception), sebereprezentace (self-representations), sebeschémat (self-schemas), vědomí vlastní účinnosti (self-efficacy) atd.

P. Macek (1997) uvádí, že v současné kognitivní sociální psychologii se používá k souhrnnému označení všech aspektů obsahu sebereflexe termínu sebesystém (self-system). Sebesystém můžeme charakterizovat podobně jako postoj. Má svou kognitivní složku týkající se obsahu a struktury sebesystému, kterou označujeme jako sebepojetí (self-concept), emocionální složku, která se manifestuje především v sebehodnocení (self-esteem), a složku konativní, která vyjadřuje skutečnost, že Já funguje i jako motivační činitel. Konativní aspekt sebesystému je v širším smyslu označován také jako behaviorální. S. Harter (1999) uvádí, že pojmy self-esteem a self-worth lze záměnně používat v případě, že člověk hodnotí sám sebe celkově jako osobu – posuzuje úctu a hodnotu jedince jako osoby, spíše než nějakou schopnost nebo dostatečnost. Termínu self-concept pak používá v případě hodnotících soudů o vlastnostech v rámci samostatných oblastí jako jsou školní dovednosti, sociální akceptace, fyzický vzhled atd.

V posledních dvaceti letech můžeme zaznamenat významný posun od globálního či unidimenzionálního modelu Já k multidimenzionálním modelům (Hattie, 1992; Marsh, 1990), včetně výzkumů sebepojetí u mladších dětí (Bracken, 1996; Byrne, 1996). Většina těchto multidimenzionálních modelů si však ponechává i konstrukt globálního sebehodnocení (global self-esteem, global self-worth) (Harter, 1999; Marsh, Shavelson, 1985).

U mladších dětí je struktura sebepojetí závislá na informacích, které jsou jim dostupné, a na jejich schopnosti je zpracovávat. Od sedmi let se dětské sebepojetí vyvíjí v hierarchicky organizovanou a multidimenzionální strukturu – hodnotí se v oblastech školních dovedností, sociální akceptace, pohybových dovedností a fyzického vzhledu (Marsh, 1990). Kromě toho jsou školní děti schopné kombinovat jednotlivá hodnocení do celkového obrazu o sobě – globálního sebehodnocení (global self-worth, Harter, 1999).

V zahraničí (Ries, 1987, Mehlborn, Mehlborn, cit. dle Laznibatová, 2001) se otázka sebepojetí chápe jako determinující a je jí přikládán velký význam. Tito odborníci zdůrazňují, že sebepojetí bývá ovlivněno individuálními rozdíly, ale může být ovlivněno i strukturou sociálního prostředí, a to speciálně tam, kde se vzdělávání realizuje. Proto doporučují, aby se pro nadané děti s nižším sebepojetím využila nejprve forma vzdělávání v heterogenních skupinách, protože je to pro ně přínosnější. Zároveň zdůrazňují, že u jedinců s vysokou úrovní sebepojetí je vhodnější vzdělávání v rámci homogenních skupin vrstevníků, a to z hlediska úrovně jejich schopností.

Zcela specifickou skupinu nadaných dětí pak tvoří děti označované jako „dvakrát výjimečné“, které zůstávaly donedávna zcela opomíjenou skupinou. Řadíme sem děti, které na jedné straně vykazují nadprůměrné intelektové schopnosti, na straně druhé trpí určitým handicapem. Mezi nejčastější kombinace rozumového nadání a diagnóz patří nadané děti se specifickými vývojovými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie atd.), nadané děti s poruchami chování (ADHD, ADD), nadané děti s Aspergerovým syndromem, nadané děti se smyslovým postižením. Společným rysem celé této skupiny dětí je, že bývá obtížné ji identifikovat. Handicap a nadání se často vzájemně kompenzují, maskují, a proto bývají tyto děti učiteli označovány většinou jako průměrné.

## METODIKA

### Vzorek

V rámci našeho výzkumu jsme oslovili 925 dětí ve věku 7 – 10 let na 21 základních školách v Brně. K identifikaci nadaných jsme použili Ravenovu barevnou progresivní matici. Také jsme požádali učitele a rodiče, aby označili děti, o kterých se domnívají, že jsou nadané. Z celého souboru jsme vybrali 58 dětí, které se podrobily dalšímu testování. Z tohoto vzorku jsme dále vydělili skupinu šesti dětí, které splňují kritéria „dvakrát výjimečných“ (Tab. 1). K tomuto rozhodnutí nás vedla zkušenost, že tyto děti mívají mnohem častěji problémy s chováním a jejich nadání nebývá vzhledem k maskování poruchou identifikováno. Předpokládáme, že tyto faktory mohou způsobit odlišnou úroveň sebehodnocení, než mají děti nadané. Vyrovnávací skupinu tvořilo 85 dětí ve věku 7 – 8 let, u kterých jsme data sbírali hromadně. Celkový vzorek 143 dětí jsme pro následné statistické zpracování rozdělili do tří skupin podle externího kritéria – IQ dosažené v Ravenovi = 130 a zároveň dvojí výjimečnosti (Tab. 2).

Tab. 1: „Dvakrát výjimečné děti“

Dítě	IQWechsler	IQRaven	ADHD	SVPU	OŠD
1	137	135	ano	ne	ano
2	136	135	ne	ano	ne
3	132	133	ne	ano	ne
4	128	127	ne	ano	ne
5	124	135	ne	ano	ne
6	122	130	ano	ne	ne

ADHD = porucha pozornosti a hyperaktivity

SVPU = specifické vývojové poruchy učení (dyslexie, dysortografie)

OŠD = odklad školní docházky

Tab. 2: Výzkumný soubor

Pohlaví	Skupina IQ <sub>Raven</sub> ≥ 130			Dvakrát výjimeční			Skupina IQ <sub>Raven</sub> ≤ 129		
	N	Procenta	Průměrný věk	N	Procenta	Průměrný věk	N	Procenta	Průměrný věk
Chlapci	21	47,73	8/4	5	83,33	9/8	37	39,78	8/1
Děvčata	23	52,27	8/2	1	16,67	8	56	60,22	7/9
Celkem	44	100	8/3	6	100	9/4	93	100	7/10

(Věk je v letech a měsících)

## Metody

K identifikaci nadaných dětí jsme použili Ravenovy Barevné progresivní matrice (CPM, Ferjenčík, 1985). Pro další testování jsme vybrali děti, které v testu neměly žádnou, jednu nebo dvě chyby. Takto vyselektované děti byly dále testovány širokou baterií metod zaměřených zejména na zjišťování úrovně tvořivosti, osobnostních vlastností, úzkostlivosti, zájmů atd. K získání podrobnějšího obrazu o struktuře inteligence jsme zvolili Wechslerovu škálu inteligence pro děti (WISC – III, Krejčířová, Boschek, Dan, 2002).

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

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

## VÝSLEDKY

### Sebepojetí nadaných dětí

Výsledky našeho výzkumu potvrzují výsledky studií, ve kterých nebyly prokázány rozdíly v sebepojetí nadaných a nenadaných dětí. Mezi dvěma skupinami

rozdělenými podle limitu  $IQ_{\text{Raven}} = 130$  jsme v jednotlivých dimenzích sebepojetí a celkovém sebehodnocení nezjistili téměř žádné signifikantní rozdíly. Nadané děti dosahují významně vyššího výsledku jen v oblasti školních dovedností (Tab. 3). Můžeme se domnívat, že děti s vyššími intelektovými schopnostmi dosahují ve škole častěji úspěchů a dobrých známek než děti s horšími intelektovými předpoklady.

Tab. 3: Rozdíly mezi skupinami v průměrech subškál SPPC

	Skupiny	N	M	SD	df	Sig.
Školní dovednosti	vyrovňavací	59	<b>2,93</b>	0,79	94	<b>0,01</b>
	nadaní	37	<b>3,35</b>	0,58		
Sociální akceptace	vyrovňavací	59	2,85	0,70	94	0,53
	nadaní	37	2,94	0,58		
Pohybové dovednosti	vyrovňavací	59	2,83	0,76	94	0,14
	nadaní	37	2,61	0,64		
Fyzický vzhled	vyrovňavací	59	3,12	0,71	94	0,66
	nadaní	37	3,18	0,66		
Chování	vyrovňavací	59	3,20	0,61	94	0,62
	nadaní	37	3,26	0,61		
Globální sebehodnocení	vyrovňavací	59	3,30	0,65	94	0,25
	nadaní	37	3,45	0,63		

Tab. 4: Rozdíly mezi skupinami v průměrech subškál SPPC

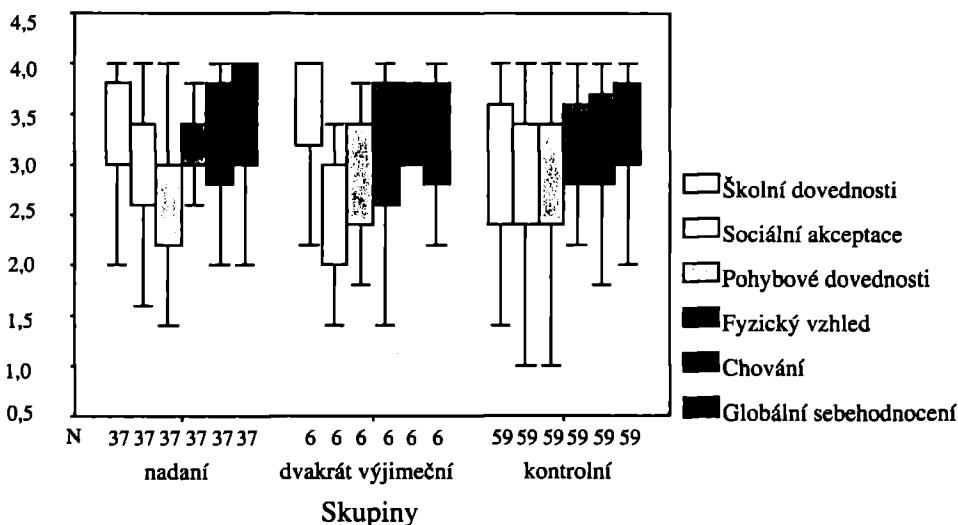
	IQ	N	M	SD	df	Sig.
Školní dovednosti	dvakrát v.	6	3,47	0,69	41	0,65
	nadaní	37	3,35	0,58		
Sociální akceptace	dvakrát v.	6	<b>2,40</b>	0,74	41	<b>0,05</b>
	nadaní	37	<b>2,94</b>	0,58		
Pohybové dovednosti	dvakrát v.	6	2,87	0,73	41	0,37
	nadaní	37	2,61	0,64		
Fyzický vzhled	dvakrát v.	6	3,00	0,94	41	0,49
	nadaní	37	3,18	0,66		
Chování	dvakrát v.	6	3,20	0,75	41	0,83
	nadaní	37	3,26	0,61		
Globální sebehodnocení	dvakrát v.	6	3,23	0,66	41	0,43
	nadaní	37	3,45	0,63		

V tabulce č. 4 pak můžete vidět srovnání dosažených hodnot v jednotlivých škálách SPPC mezi skupinami nadaných dětí a dětí dvakrát výjimečných. Jediný významný rozdíl se objevuje v oblasti sociální akceptace. Děti s určitým handicapem se cítí hůře přijímané svým sociálním okolím.

Mezi skupinou dvakrát výjimečných dětí a vyrovňovací skupinou jsme neodhalili žádné statisticky významné rozdíly. Mohlo by se na první pohled zdát, že mezi těmito skupinami mizí rozdíl v sebepojetí školních dovedností ( $m = 3,47$ ;  $m = 2,93$ ), ale při podrobnějším zkoumání jsme došli k závěru, že rozdíl není signifikantní pravděpodobně díky velmi malému vzorku dvakrát výjimečných dětí ( $N = 6$ ).

Možnosti dalších interpretací nabízejí profily jednotlivých oblastí sebepojetí u všech zkoumaných skupin, které zobrazuje graf č. 1. Pro nadané děti je jednoznačně nejsilnější oblastí celkové sebehodnocení, ve kterém dosahují nejvyšších hodnot – i oproti ostatním dvěma skupinám (rozdíl mezi skupinami nejsou signifikantní). Poměrně silnou oblastí sebepojetí nadaných dětí jsou také školní dovednosti (rozdíl oproti kontrolní skupině je signifikantní na úrovni 0,01). Naopak nejnižších hodnot dosahují v oblastech pohybových dovedností a sociální akceptace (hodnoty dosažené v těchto doménách jsou signifikantně nižší, na úrovni 0,001, než hodnoty v dalších oblastech). Ve srovnání s kontrolní skupinou nejsou tyto rozdíly statisticky významné.

Graf 1: Průměry subškál SPPC v závislosti na IQ pro obě skupiny



Děti „dvakrát výjimečné“ se nejlépe hodnotí v oblasti školních dovedností – pravděpodobně dokáží svým nadáním poměrně dobře kompenzovat svůj handicap, který se nejčastěji projevuje jako porucha učení nebo chování. Také v oblasti celkového sebehodnocení se hodnotí poměrně vysoko. Naopak nejhůře ze všech skupin se hodnotí v oblasti sociální akceptace (rozdíl oproti skupině nadaných dětí je signifikantní na úrovni 0,05).

U dětí nenadaných nejsou tak výrazné rozdíly mezi jednotlivými doménami sebepojetí. Jejich profil je ve srovnání s oběma skupinami nadaných vyrovnanější. Stejně jako nadané děti se nejlépe hodnotí v oblasti celkového sebehodnocení. Tento jev pozitivního vnímání sebe sama celkově jako člověka pravděpodobně souvisí s vývojovým obdobím mladšího školního věku.

### Pohlavní rozdíly

Zjistili jsme, že mezi sebehodnocením nadaných dívek a chlapců existují významné rozdíly. Týkají se oblastí sociální akceptace, fyzického vzhledu a chování (Tab. 5). Dívky se ve všech zmíněných oblastech hodnotí lépe než chlapci. Z těchto výsledků můžeme usuzovat na lepší sociální přizpůsobení, menší problémy s chováním, či lepší osobnostní vyrovnanost, příp. menší sebekritičnost než u chlapců. Vzhledem k tomu, že v nenadané skupině k těmto rozdílům nedochází (rozdíl mezi sebehodnocením nadaných a nenadaných dívek není signifikantní), přikláníme se k názoru, že zejména nadaní chlapci mají problémy v sociální oblasti a s vnímáním svého těla.

Tab. 5: Rozdíly mezi subškálami v závislosti na pohlaví – nadané děti

Subškály	Pohlaví	N	M	SD	df	Sig.
Školní dovednosti	Dívky	20	3,48	0,54	35	0,13
	Chlapci	17	3,19	0,60		
Sociální akceptace	Dívky	20	3,19	0,52	35	0,01
	Chlapci	17	2,64	0,51		
Pohybové dovednosti	Dívky	20	2,53	0,56	35	0,45
	Chlapci	17	2,69	0,73		
Fyzický vzhled	Dívky	20	3,43	0,52	35	0,05
	Chlapci	17	2,89	0,71		
Chování	Dívky	20	3,54	0,45	35	0,01
	Chlapci	17	2,93	0,62		
Globální sebehodnocení	Dívky	20	3,61	0,59	35	0,10
	Chlapci	17	3,27	0,64		

Tab. 6: Rozdíly mezi subškálami v závislosti na pohlaví – nenadané děti

Subškály	Pohlaví	N	M	SD	df	Sig.
Školní dovednosti	Dívky	35	3,08	0,71	57	0,07
	Chlapci	24	2,70	0,85		
Sociální akceptace	Dívky	35	2,93	0,61	57	0,27
	Chlapci	24	2,73	0,82		
Pohybové dovednosti	Dívky	35	2,86	0,76	57	0,72
	Chlapci	24	2,78	0,77		
Fyzický vzhled	Dívky	35	3,13	0,74	57	0,93
	Chlapci	24	3,12	0,69		
Chování	Dívky	35	3,39	0,56	57	0,01
	Chlapci	24	2,92	0,57		
Globální sebehodnocení	Dívky	35	3,38	0,62	57	0,23
	Chlapci	24	3,18	0,70		

Ve skupině nenadaných dětí je situace odlišná. Mezi sebehodnocením dívek a chlapců nejsou téměř žádné signifikantní rozdíly. Jedinou oblastí, ve které se dívky hodnotí lépe je chování. Tento shodný výsledek v obou skupinách s nej-

větší pravděpodobností odpovídá společenské realitě – dívky jsou „hodnější“, klidnější, přizpůsobivější, mají menší problémy s chováním než chlapci.

Pohlavní rozdíly ve skupině dvakrát výjimečných dětí jsme statisticky nezpracovávali, protože výzkumný vzorek tvoří 5 chlapců a jen 1 dívka.

### Diskuse

Předkládaná práce je svým zaměřením na sebepojetí intelektově nadaných dětí první v České republice. Naším cílem bylo zjistit, zda sebepojetí nadaných jedinců odpovídá svou úrovní tomu, jak se hodnotí děti spadající do pásma průměrné inteligence. Jako zvláštní skupinu jsme vyseletovali nadané děti s určitým handicapem, nejčastěji s dyslexií nebo poruchou pozornosti a hyperaktivity. Zajímali nás rozdíly v jednotlivých oblastech sebepojetí, celkovém sebehodnocení a také pohlavní rozdíly v nadané a nenadané skupině. Zjistili jsme několik statisticky významných rozdílů, ale jejich výskyt se omezil jen na některé oblasti sebepojetí.

Výsledky dosažené ve skupině dvakrát výjimečných dětí jsou pouze ilustrativní, jen naznačují, jak se tyto děti mohou cítit a hodnotit. V našem vzorku jsme identifikovali pouze 6 takových dětí, přesto můžeme sledovat určité rozdíly v jednotlivých oblastech sebepojetí ve srovnání s nadanými dětmi. V dalším výzkumu bychom se rádi dál ubírali tímto směrem a pokusili se získat prostřednictvím pedagogicko-psychologických poraden kontakty na další děti, které se na PPP obrací s problémy v chování (nepozornost, hyperaktivita, vyrušování v hodinách apod.), příp. s poruchami učení, a zároveň se u nich odhalí vysoké rozumové schopnosti. Předpokládáme, že tyto handicapy mohou vést k nižšímu sebehodnocení. V našem výzkumu se projevil významně pouze rozdíl v oblasti sociálních vztahů a akceptace (Tab. 4).

Sociální oblast je specifickým problémem nadaných dětí (Laznibatová, 2001). V literatuře se objevují výzkumně potvrzená zjištění o nedostatečné sociální komunikaci mezi těmito dětmi a jejich vrstevníky (např. Zaffrann, Colangelo, 1979, Pendarvisová, Howley, Howley, 1990). Zjistilo se, že pokrok v kognitivním vývoji je jen relativní oproti pokroku v sociální oblasti. Tyto děti se ve škole často nudí, „obtěžují“ zvědavými a neobvyklými otázkami, hůře se přizpůsobují – jsou nonkonformní, používají odlišný slovník, mají rozdílné zájmy, což způsobuje neporozumění ze strany svého sociálního okolí. Proto často uzavírají kamarádství se staršími dětmi, dobře si rozumí s dospělými, kteří jsou jim mentálně blíže. Pokud se jim vhodného kamaráda nepodaří najít, často se spíše než v nudné interakci s náhodným vrstevníkem zabaví četbou knihy. Webb (1993) upozorňuje, že některé sociabilní nadané děti však trpí tím, že si nemohou odpovídající kamarády nalézt. Náš výzkum tyto výsledky příliš nepodporuje. V grafu č. 1 je sice zřejmé, že v oblasti pohybových dovedností a sociální akceptace se nadané děti hodnotí hůře než v jiných oblastech sebepojetí, ale rozdíl oproti vyrovnávací skupině nenadaných není statisticky průkazný. Výraznější problémy v této oblasti mají děti dvakrát výjimečné, přítomnost handicapu pravděpodobně vede k větší sociální izolaci a obtížnější komunikaci s vrstevníky (rozdíl v oblasti sociální akceptace je ve



srovnání se skupinou nadaných signifikantní na úrovni 0,05). Vzhledem k velmi malému vzorku však nemůžeme tomuto zjištění přikládat velkou významnost.

Na druhé straně, ve shodě s naším očekáváním, nejsilnější doménou nadaných dětí je oblast školních dovedností, ve které dosahují statisticky významně vyššího sebehodnocení než děti nenadané. Je přirozené, že děti s vyššími rozumovými schopnostmi dosahují ve škole častěji úspěchů a výborných známek než děti s horšími intelektovými předpoklady. K podobným výsledkům dospěl např. Hoge, McScheffrey, 1991, Kelly, Colangelo, 1985, Schneider a kol., 1989 atd. I tito výzkumníci zjistili statisticky významně vyšší sebehodnocení nadaných dětí v oblasti školních dovedností ve srovnání s „normální“ populací.

Jen několik studií se věnovalo zjišťování pohlavních rozdílů. I v této oblasti autoři dospívají k odlišným výsledkům. V našem výzkumu jsme zjistili, že nadané dívky ve srovnání s nadanými chlapci dosahují vyššího sebepojetí v oblastech sociální akceptace, fyzického vzhledu a chování. K podobným závěrům dospěli i Coleman a Fults (1982). Na druhé straně ve studii Kelly a Colangeleho (1984) chlapci vykazovali vyšší sebepojetí než dívky. Ross a Parker (1980) neprokázali ve svém výzkumu žádné pohlavní rozdíly. Nenadané dívky se hodnotí lépe jen v oblasti chování, což odpovídá společenské realitě. Dívky jsou obecně „hodněji“, poslušnější a přizpůsobivější než chlapci. K další diskusi se pak nabízí zejména otázka nízkého sebehodnocení nadaných chlapců v oblasti sociálních vztahů a sebepojetí vlastního těla. Zdá se, že nadání je výhodou pro dívky, ale ne tak pro chlapce. Toto téma by se mělo stát předmětem dalších zkoumání.

### Závěr

Hlavním cílem našeho zkoumání bylo identifikovat rozdíly v multidimenzionálním sebepojetí a celkovém sebehodnocení u skupin nadaných dětí, nadaných dětí s handicapem a dětí nenadaných. Nadané děti se hodnotí lépe v oblasti školních dovedností než děti nenadané. Děti dvakrát výjimečně se hodnotí významně hůře v oblasti sociální akceptace než děti nadané. Zajímali nás také rozdíly mezi děvčaty a chlapci. Nadané dívky se hodnotí významně lépe v oblastech sociální akceptace, fyzického vzhledu a chování než nadaní chlapci. Nenadané dívky se ve srovnání s nenadanými chlapci hodnotí lépe jen v oblasti chování.

Do budoucna bychom rádi pokračovali v naznačené linii zkoumání sebepojetí a dalších osobnostních a sociálních charakteristik „dvakrát výjimečných“ dětí. Za velmi významné považujeme rozšiřování povědomí o možnostech a postupech identifikace těchto dětí mezi psychology a zejména pedagogy. Dále se chceme zaměřit na studium dalších proměnných, které mohou sebepojetí nadaných dětí ovlivňovat. Řadíme sem např. rodinné vztahy a prostředí, způsob výchovy v rodině, osobnostní vlastnosti dítěte, sociální srovnávání atd.

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

## Literatura

- Berk, L. (2003). Child development. 6<sup>th</sup> edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Betts, G.T. (1996). Development of emotional and social needs of gifted individuals. *Journal of Counseling and Development*, 64, 587–589.
- Bracken, B.A. (1996). Handbook of self-concept. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Bracken, B.A. (1980). Comparison of self-attitudes of gifted children and children in a nongifted normative group. *Psychological Reports*, 47, p.715–718.
- Byrne, B. M. (1996). Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation. Washington, DC: American Psychological Association.
- Coleman, J.M., Fults E.A. (1982). Self-concept and the gifted classroom: The role of social comparisons. *Gifted Child Quarterly*, 26, p. 116–120.
- Cornell, D.G., Delcourt, M.A.B., Goldberg, M.D., Bland, L.C. (1995) Achievement and self-concept of minority students in elementary school gifted programs. *Journal for the education of the gifted*, 18(2), p.189–209.
- Dirkes, M.A. (1983). Anxiety in the gifted, pluses and minuses. *Roeper Review*, 6, 68.
- Ferjenčík, J. (1985). Ravenovy barevné progresivní matrice pro děti. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Janos, P., Robinson, N. (1984). Psychosocial development of gifted children. In F. Horowitz (Ed.), *The gifted and talented: A developmental perspective*. Washington: American Psychological Foundation.
- Jurčová, M. (1984). Torranceho figurálny test tvorivého myslenia. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Harter, S., Pike, R. (1983). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1985). Self-Perception Profile for Children. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1999). The construction of the self. A developmental perspective. New York: Guilford Press.
- Hattie, J.A (1992). Self-concept. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hoge, R.D., McScheffrey, R. (1991). An investigation of *self-concept* in gifted children. *Exceptional Children*, Vol 57(3), pp. 238–245.
- Kelly, L., Colangelo, N. (1984). Academic and social self-concepts of gifted, general, and special students. *Exceptional Children*, 50, p. 551–553.
- Klein, P.S., Cantor, L. (1976). Gifted children and their self-concept. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 1, p.98–101.
- Kolloff, P., Feldhusen, J. (1984). The effects of enrichment on self-concept and creative thinking. *Gifted Child Quarterly*, 28(2), p. 53–58.
- Krejčňová, D., Boschek, P., Čáp, J. (2002). WISC – III, Wechslerova inteligenční škála pro děti. Praha: Testcentrum.
- Laznibatová, J. (2001). Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a odporovanie. Bratislava: Iris.
- Lehman, E.B., Erdwins, C.J. (1981). The social and emotional adjustment of young intellectually – gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25, p.134–137.
- Loeb, R.C., Jay, G. (1987). Self-concept in gifted children: Differential impact in boys and girls. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), p.9–14.
- Macek, P. (1997). Sebesystém. Vzťah k vlastnému Já. In J. Výrost, & I. Slaměnk, *Sociální psychologie* (181–209). Praha: ISV.
- Maddux, C., Scheiber, L., Bass, J. (1982). Self-concept and social distance in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 26(2), p. 77–82.
- Marsh, H. W., Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107–125.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, p. 623–636.
- Olszewski – Kubilius, P., Kulieke, M., Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents, a review of empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32, 347 – 352.
- Pendarvis, E.D., Howley, A.A., Howley, C.B. (1990). The abilities of gifted children. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- Roedell, W.C. (1984). Vulnerabilities of Highly Gifted Children. *Roeper Review*, 6, 127 – 136.

- Ross, A., Parker, M. (1980). Academic and social self-concepts of the academically gifted. *Exceptional children*, 47(1), p.6–10.
- Schneider, B.H. et al. (1989). Social relations of gifted children as a function of age and school program. *Journal of Educational Psychology*, 81, p.48–55.
- Tidwell, R.A. (1980). Psycho-educational profile of 1.593 gifted high school students. *Gifted Child Quarterly*, 24, p.63–69.
- Van Den Bergh, B., De Rycke, L. (2003). Measuring the multidimensional self-concept and global self-worth of 6 to 8 year olds. *Journal of Genetic Psychology*, Vol. 164, 2, p. 201–226.
- Van Den Bergh, B.H., Van Ranst, N. (1998). Self-Concept in Children: Equivalence of Measurement and Structure Across Gender and Grade of Harter's Self-Perception Profile for Children. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 70 Issue 3, p564, 19p.
- Webb, J., 1993, Nurturing social – emotional development of gifted children. In.: Heller, K.A., Mönks, F.J., Passow, A.H., (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. New York, Pergamon, 525 – 538.
- Zaffrann, R.T., Colangelo, N. (1979). *New voices in counselling the gifted*. Dubuque IA: Kendall – Hunt.

<http://www.nadanedeti.cz>

## SELF-CONCEPT OF GIFTED CHILDREN AND “TWICE EXCEPTIONAL CHILDREN”

The investigation of the gifted children's self-concept is one part of the wider research focused on the sociability and emotionality of the gifted in the Czech Republic. The research was carried out in the sample of children at the age of 7–10. We used Raven's Coloured Progressive Matrices to screen the intelligence of the children in the classrooms. 37 gifted children ( $IQ_{\text{Raven}} \geq 130$ ) and 6 twice exceptional children were compared with 59 non-gifted children ( $IQ_{\text{Raven}} \leq 129$ ) on five domains of the self-concept and the global self-worth (we used Harter's Self-perception profile for children). We found out that gifted children have better self-concept in the domain of school competence. In the other domains there are no significant differences between gifted and non-gifted children. Twice exceptional children have worse self-concept in the domain of social acceptance than gifted children. We were interested also in the differences between boys and girls. Gifted girls described themselves as having a more positive self-concept in the domains of social acceptance, behavioral conduct and physical appearance than did gifted boys. Non-gifted girls have better self-concept only in the domain of behavioral conduct than have non-gifted boys. This finding probably corresponds to social expectations and stereotypes.

The next aim of our research is to study other factors which can influence the self-concept of gifted children (e.g. family relationships and environment, personality traits).

**Key words:** self-concept, self-esteem, giftedness, double exceptionality

