

SEBAÚČINNOST INTELEKTOVO NADANÝCH ADOLESCENTOV S ASPERGEROVÝM SYNDRÓMOM

Dušan Fábik

Katedra psychológie a patopsychológie, Univerzita Komenského, Bratislava

Táto štúdia bola podporená grantom VEGA 1/0191/19.

Abstrakt

Publikácia sa zameriava na špecifickú kategóriu dvojnásobne výnimočných žiakov, ktorými sú intelektovo nadaní adolescenti s Aspergerovým syndrómom. Cieľom práce je analýza ich sebaúčinnosti, ktorá sa definuje ako viera vo svoje kognitívne, sociálne a emočné kompetencie. V úvodě publikácia vymedzuje pojem sebaúčinnosti a definuje jej význam v adolescentnom veku. Ďalšie časti popisujú úroveň sebaúčinnosti u bežných nadaných adolescentov ako aj u adolescentov s Aspergerovým syndrómom. Nasleduje časť, ktorá predkladá výskumy v kontexte sebaúčinnosti (aj celkového sebapoňatia) u nadaných adolescentov s Aspergerovým syndrómom. Všetky údaje syntetizuje časť Diskusia, ktorá objasňuje predložené výskumy. V práci bola konštatovaná nadpriemerná úroveň akademickej sebaúčinnosti a primeraná úroveň celkového sebapoňatia daných adolescentov.

Kľúčové slová: Aspergerov syndróm, dvojitá výnimočnosť, sebaúčinnosť, sebapoňatie, adolescencia

Abstract

The publication focuses on a specific category of twice-exceptional students who are intellectually gifted adolescents with Asperger's syndrome. The work aims to analyze their self-efficacy, defined as belief in their cognitive, social and emotional competencies. In the introduction, the publication defines the concept of self-efficacy and defines its meaning in adolescence. The following sections describe the level of self-efficacy in regularly gifted adolescents and adolescents with Asperger's syndrome. The following section presents research in the context of self-efficacy (and overall self-concept) in gifted adolescents with Asperger's syndrome. All data are synthesized in the Discussion section, clarifying the

presented research. The work stated an above-average level of academic self-efficacy and an adequate level of overall self-concept of the particular adolescents.

Key words: Asperger Syndrome, Twice Exceptional, self-efficacy, self-concept, adolescence

Úvod

Sebaúčinnosť je významný konštrukt sociálno-kognitívnych teórií, ktorý vychádza z predstavy, že jedinca definuje primárne jeho vedomie o sebe samom než vplyvy externého prostredia alebo nevedomé impulzy (Bandura, 1977, 2004, 2007). Zakladateľ teórie, behaviorálny psychológ Albert Bandura (1997), ju vymedzil ako presvedčenie vo svoje kognitívne, emočné či sociálne kompetencie na dosiahnutie špecifických cieľov, resp. ako zhodnotenie vlastnej schopnosti dosiahnuť zamýšľané výsledky a predísť tým nechceným (Bandura, 2001). Pojem sebaúčinnosť sa neraz zamieňa s inými príbuznými pojmami ako napríklad sebapoňatím či sebaobrazom. Sebapoňatie je však zovšeobecnené hodnotenie seba samého, kdežto sebaúčinnosť špecificky odkazuje na hodnotenie seba samého v schopnosti uskutočňovať kroky na dosiahnutie stanoveného cieľa (Zimmerman & Cleary, 2006). Sebaúčinnosť je teda „súčasťou sebapoňatia jedinca“ (Pajares, 1996, s. 557). Medzi ďalšie významné zložky sebapoňatia možno zaradiť sebahodnotu, identitu či iné.

Sebaúčinnosť má mimoriadnu rolu najmä v období adolescencie. Zistilo sa, že vyššia sebaúčinnosť je v pozitívnej korelácii s lepšími priemernými známkami v škole (napr. Ismail a kol., 2017), motiváciou k učeniu (Klassen, 2008, Saeid & Eslaminejad, 2016, Schunk & Miller, 2002) či prežívaním šťastia a pozitívneho myslenia (Caprara a kol., 2006). Dostatočná miera sebaúčinnosti dokonca významne prispieva k zvládnutiu najdôležitejšieho konfliktu adolescencie, t.j. konfliktu integrity identity a konfúzie rolí (Erikson, 1968). Viaceré výskumy (napr. Asayesh & Vakili, 2020) totiž preukázali, že existuje pozitívny vzťah medzi dosiahnutím stavu identity a sebaúčinnosťou, z čoho možno dedukovať, že sebaúčinnosť skutočne prispieva k rozvoju identity a vyriešeniu tohto zásadného adolescentného konfliktu.

Komplikované rozvíjanie primeranej sebaúčinnosti môžeme predpokladať u jedincov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, akými sú intelektovo nadaní adolescenti s Aspergerovým syndrómom (ďalej s AS). Vieme totiž, že pre Aspergerov syndróm sú typické výrazné problémy s emočnými kompetenciami aj so sebauvedomením (napr. Huggins, 2020), kdežto intelektové nadanie je späté s rozvinutými emočnými (napr. Fábik, 2018, Ogurlu, 2020) aj sociálnymi kompetenciami (napr. Daree a kol., 2016, Perham, 2012) a lepším socio-emočným prispôsobením (napr. Bain & Bell, 2004; Baker, 2004; Lehman & Erdwins, 2004; Richards a kol., 2003). Špecifiká intelektového nadania a Aspergerovho syndrómu teda predpokladajú protichodnú kvalitu mnohých kompetencií, z dôvodu ktorého môže byť pre týchto žiakov náročné vytvoriť si stály a primeraný obraz o svojich schopnostiach.

Naplniť náš cieľ, t.j. poznávanie úrovne sebaúčinnosti intelektovo nadaných adolescentov s AS chceme dosiahnuť pomocou predloženej prehľadovej štúdií, ktorá syntetizuje spolu 37 zahraničných štúdií a 4 domáce. Kritériom pre výber štúdií bolo ich vydanie po roku 2000. Výber štúdií prebiehal pomocou vyhľadávania kľúčových slov v ich názve, ktorým bolo *self* v kontexte nadania či Aspergerovho syndrómu/autizmu, resp. termín *seba-* v domácich štúdiách.

Analýzu stanoveného problému začíname výskumnými zisteniami, ktoré prinášajú zistenia zvlášť pre sebaúčinnosť intelektovo nadaných adolescentov a zvlášť pre adolescentov s AS.

Sebaúčinnosť intelektovo nadaných adolescentov

Intelektové nadanie sa štandardne poníma ako geneticky podmienená dispozícia rozvinutá prostredím pre dosahovanie vysoko nadpriemerných intelektových výkonov (Fábik & Semerádová, 2021). Špecifickým kritériom pre určenie intelektového nadania býva hranica 130 bodov v štandardizovaných inteligenčných testoch, ku ktorým sa priraduje primeraná úroveň ďalších faktorov, napr. tvorivosti, motivácie atď. (MŠ SR, 2008). Nepochybne by bolo možné definovať intelektové nadanie omnoho obširnejším

spôsobom, avšak s ohľadom na primeraný rozsah publikácie a jej účel si vystačíme s vyššie uvedenými riadkami.

Samotný vzťah intelektového nadania a sebaúčinnosti je relatívne frekventovane skúmaná téma. Pre výskumníkov je zaujímavé študovať ako sa vysoko nadpriemerné intelektové schopnosti odrážajú vo viere v samého seba a svoje spôsobilosti. Na jednej strane môžu nadaní študenti oplývať veľkým sebavedomím, no na druhej strane si vďaka svojim kognitívnym kompetenciám a kritickému mysleniu či perfekcionizmu môžu ľahšie uvedomovať svoje nedostatky. Viaceré práce sa pokúsili odpovedať na túto otázku a dospeli k pomerne stabilným záverom.

K prínosným výskumom patrí napríklad práca od Kearneyovej (2010), ktorá poukázala na fakt, že nadaní študenti majú signifikantne vyššiu celkovú sebaúčinnosť aj celkový sebaobraz ako bežní študenti. Obdobný výsledok dokladá u nadaných adolescentov aj výskum Narimiho a kol. (2013) a v kontexte sociálnej sebaúčinnosti aj výskum Chalshtariho a Heidariovej (2016). Ďalšie výskumy preukázali, že vysoko nadpriemerné schopnosti v určitej oblasti vedú aj k vyššej sebaúčinnosti v danej oblasti. Spicerova (2009) napríklad vykonala výskum, kde porovnávala verbálne nadaných a bežných adolescentov. Preukázalo sa, že vysoká kompetencia v písaní textov bola spätá s vyššou sebaúčinnosťou v vo sfére verbálnych schopností. Taktiež bola u nadaných adolescentov zistená väčšia vnútorná motivácia a tvorivosť. Obdobný záver doložila práca od Adeloduna a Asiru, (2015), ktorá síce neskúmala priamo intelektovo nadaných jedincov, ale výborne prospievajúcich. U jedincov s vysokým hodnotením v teste prospechu z anglického jazyka vo veku 14 až 17 rokov sa zistila opäť vyššia akademická sebaúčinnosť. V oblasti matematiky sa potvrdili taktiež uvedené poznatky. Štúdia od Honga a Aqui (2004) porovnávala vieru vo vlastné schopnosti akademicky nadaných študentov na matematiku, tvorivo nadaných študentov na matematiku a bežných študentov. U oboch skupín nadaných študentov sa zistilo vyššie skóre pri celkovej sebaúčinnosti aj špecifickej sebaúčinnosti v oblasti matematiky.

Naopak, odlišný záver priniesla práca Edinsovej (2009), ktorá zistila, že nadaní študenti vykázali menšiu mieru sebaúčinnosti a sebaúcty ako bežní študenti. Výskum naznačil, že niektorí nadaní žiaci začínajú na základnej škole strácať sebadôveru, ktorá môže prerásť do pochybností o svoje intelektuálne schopnosti a vnímania seba ako menej schopného než v skutočnosti. Merrimanová (2012) vysvetľuje, že redukciu školskej sebaúčinnosti

může spôsobovať perfekcionizmus ako typická črta nadaných (napr. Guignard a kol., 2012; Min & Yang, 2012).

Zaujímavé sú aj výsledky v kontexte rodových rozdielov. Turki a Al-Qaisy (2012) napríklad na vzorke 80-tich adolescentov zistili, že neexistujú rodové rozdiely v sebaúčinnosti medzi nadanými študentmi. Rovnaký záver prinášajú aj práce od Adeloduna a Asiru (2015) alebo Chana (2007). Aktuálna štúdia od Casino-Garcia a kol. (2021) však zistila vyššiu sebaúčinnosť u nadaných chlapcov. Predmetom štúdie bola špecifická forma sebaúčinnosti, t.j. matematická.

Pri komplexnom zhodnotení uvedených štúdií sa javí (napriek výskumu od Edinsovej, 2009), že nadaní adolescenti preukazujú vyššiu úroveň celkovej sebaúčinnosti, aj sebaúčinnosti akademickej ako adolescenti bežní. Vychádzame pritom z viacerých uvedených štúdií (Adeloduna a Asiru, 2015, Honga a Aquí, 2004, Chalshtari & A. Heidari, 2016, Kearney, 2010, Narimi a kol., 2013, Spicer, 2009) ako aj z výskumov ďalších self-konceptov, ktoré sú príbuzné konštruktu sebaúčinnosti. Spomeňme napríklad štúdiu od Yana a Hainuia (2005), kde sa na vzorke 99 adolescentov zistilo signifikantne vyššie akademické sebapoňatie, rovnako aj v štúdiu od Zeidnera a Shani-Zinovicha (2015). Dôležité poznatky prináša aj metaanalýza (Lister & Roberts, 2010) syntetizujúca 40 štúdií, ktorá porovnávala sebapoňatie nadaných a bežných študentov. Zistila, že nadaní študenti dosiahli signifikantne vyššiu úroveň akademického sebapoňatia aj celkového sebapoňatia. Podobné výsledky preukázali aj Hajná a Portešová (2005) či Konečná (2010), hoci v tomto prípade sa jednalo u respondentov v žiackom veku.

Nemôžeme prehliadnúť, že niektoré výskumy nepreukázali rozdiely v sebapoňatí medzi týmito dvomi skupinami (napr. Casino-García a kol., 2021, Hamm, 2010, Szobiová a Boleková, 2012), avšak s ohľadom na množstvo štúdií a najmä tých metaanalytických, sa možno prikloniť k záveru, že nadaní adolescenti skutočne oplývajú vyššou sebaúčinnosťou, resp. celkovým sebaobrazom ako bežní adolescenti. Mnohonásobne je tento výsledok potvrdený najmä v akademickej sfére, a to do miery, že ho možno považovať za určitú paradigmu.

Sebaúčinnosť adolescentov s Aspergerovým syndrómom

Aspergerov syndróm radíme podľa diagnostického manuálu ICD 10 vydaného Svetovou zdravotníckou organizáciou medzi pervazívne vývinové poruchy. Je definovaný ako "porucha neistej nosologickej validity, charakterizovaná kvalitatívnymi abnormalitami v recipročnej sociálnej interakcii, typickými pre autizmus, spolu s obmedzeným, stereotypným repertoárom záujmov a činností. Porucha sa líši od autizmu najmä v tom, že nie je oneskorený či spomalený vývin reči alebo kognitívny vývin"¹ (WHO, 1992, s. 203). Diagnostický manuál DSM-5 vydaný Americkou psychiatrickou asociáciou (APA, 2015) pojem Aspergerovom syndróm už nepoužíva, a miesto toho využíva pojem "porucha autistického spektra", ktorý zastrešuje aj ďalšie pervazívne vývinové poruchy. Rozdiely medzi nimi sa následne definujú podľa úrovne závažnosti, ktorá je založená na stupni potrebnej pomoci v sociálnej komunikácii a stereotypnom správaní (úroveň 1, úroveň 2 alebo úroveň 3). Podľa výskumov sa uvedené pojmy (Aspergerov syndróm a porucha autistického spektra) výrazne prelínajú, pričom aktuálna štúdia od de Giambattista a kol. (2019) preukázala, že až 95% ľudí s Aspergerovým syndrómom spadá podľa kritérií DSM-5 pod poruchu autistického spektra úrovne 1 - najmenej závažnej. Vo všeobecnosti je teda možné stotožniť poruchu autistického spektra na úrovni 1 s Aspergerovým syndrómom a pri popise sebaúčinnosti jedincov s AS sa obrátiť aj na výskumy sebaúčinnosti s adolescentmi s poruchou autistického spektra.

Samotný výskum sebaúčinnosti u adolescentov s Aspergerovým syndrómom resp. poruchou autistického spektra je však omnoho komplikovanejší ako u nadaných adolescentov. Jedinci s touto diagnózou sa vyznačujú nižšou úrovňou sebauvedomenia a sebareflexie, a preto je pre nich vo výskumoch ťažšie referovať o svojom vnútornom prežívaní (Dritschel a kol., 2010). Všetky uvedené problémy následne vedú k tomu, že sebaúčinnosť, resp. celé sebapoňatie adolescentov s AS patrí k menej skúmaným faktorom ich osobnosti. Pri analýze získaných údajov sa preto musíme uspokojiť s obmedzeným počtom dát.

Jedna z mála relevantných prác pre našu tému je od Shattucka a kol. (2014), ktorá na vzorke respondentov vo veku 13 až 16 rokov s poruchou autistického spektra preukázala pomerne vysokú mieru špecifickej formy sebaúčinnosti, ktorú možno označiť ako

¹ v orig. " A disorder of uncertain nosological validity, characterized by the same kind of qualitative abnormalities of reciprocal social interaction that typify autism, together with a restricted, stereotyped, repetitive repertoire of interests and activities. The disorder differs from autism primarily in that there is no general delay or retardation in language or in cognitive development."

akademickú. Až 72% študentov uviedlo svoju schopnosť "získavať informácie" a "prinútiť pracovníka školy a iných dospelých počúvať ho" ako veľmi dobrú. Viera v schopnosť získavať informácie bola nižšia u chlapcov ako u dievčat, ale vyššia medzi tými s lepšou schopnosťou konverzácie. Najvýraznejší problém nastal pri schopnosti "zvládnuť väčšinu vecí, ktoré prídu do cesty" (možno definovať ako emočnú sebaúčinnosť), ktorú označilo ako veľmi dobrú len 40,9 % študentov. Výsledky teda naznačili, že adolescenti s AS môžu vykazovať značné rozdiely medzi jednotlivými zložkami sebaúčinnosti. S ohľadom na obmedzené množstvo dát môžeme spomenúť aj výskum (Lorenz & Heinitz, 2014), ktorý analyzoval jedincov s Aspergerovým syndrómom vo veku mladej dospelosti. Závěry štúdie uviedli, že respondenti dosiahli nižšiu mieru celkovej aj pracovnej sebaúčinnosti.

Ďalšie výskumy, ktoré by sa striktne venovali sebúčinnosti adolescentov s Aspergerovým syndrómom či poruchou autistického spektra nenachádzame. Odborná literatúra je síce bohatá na sebaúčinnosť rodičov (napr. Weiss a kol., 2016) alebo učiteľov študentov s AS (Love a kol., 2020), avšak samotných adolescentov skúmajú odborníci menej. Spomenieme preto aj v tomto prípade závery z príbuzných self-konceptov. Štúdia od McCauleyho a kol. (2019) skúmajúca deti a adolescentov vo veku 9 až 17 rokov zaznamenala signifikantne nižšie celkové sebahodnotenie respondentov s poruchou autistického spektra. Taktiež môžeme uviesť výskum, kde adolescenti s poruchou autistického spektra dosiahli nižšie skóre v kategórii obľúbenosť, ktorá je odrazom hodnotenia samého seba v sociálnom poli (Gilhooly a kol., 2014). Podobné závery v kontexte nižšieho sebapoňatia zistili aj ďalšie výskumy, avšak s vekovou kategóriou respondentov v školskom veku (Nagai a kol., 2015), resp. dospelom veku (Cooperová a kol., 2017).

Sebaúčinnosť intelektovo nadaných adolescentov s Aspergerovým syndrómom

Jedinci, ktorí disponujú na jednej strane výnimočnými intelektovými schopnosťami, pričom súčasne trpia určitým handicapom, sú v odbornej literatúre označovaní ako jedinci s dvojitou výnimočnosťou - v ang. twice exceptional (napr. Portešová, 2014, 2015). Medzi takých radíme aj nadaných adolescentov s AS. Na tomto mieste by sme mohli popísať ich najvýznamnejšie kognitívne, osobnostné, emočné či sociálne znaky,

avšak s ohľadom na primeraný rozsah publikácie sa opäť uskromníme s odkazmi na vybrané publikácie, kde sa čitateľ môže zoznámiť s kompletnou analýzou ich základných charakteristík (Fábik, 2015, 2019a, 2019b). V tejto časti budeme venovať plnú pozornosť ich sebaúčinnosti, resp. ich sebapoňatiu.

Analýza sebaúčinnosti a sebapoňatia nadaných jedincov a jedincov s AS v predchádzajúcich častiach priniesla zaujímavé poznatky. Bežní nadaní adolescenti sa vyznačovali vysokou mierou akademickej sebaúčinnosti, celkovej sebaúčinnosti aj sebapoňatím. V rámci sociálnej sebaúčinnosti boli výsledky pomerne nejasné, nakoľko sa objavili aj protichodné závery. Adolescenti s AS zase preukázali vo výskumoch oproti nadaným takmer úplne opačné výsledky. Ich sebaúčinnosť bola vo viacerých prácach signifikantne nižšia, čo platilo aj pre ich sebapoňatie. Jedna práca (Shattuck a kol., 2014), ktorá skúmala striktné koncept akademickej sebaúčinnosti preukázala jej vyššiu úroveň, čo bol výsledok, ktorý sa preukázal aj pri nadaných adolescentoch. V tejto konkrétnej oblasti preto môžeme predpokladať, že akademická sebaúčinnosť bude vysoká aj pri adolescentoch s obidvomi výnimočnosťami. V ďalších oblastiach sú však výsledky nadaných adolescentov a adolescentov s AS protichodné, čo takmer úplne znemožňuje vytvárať akékoľvek predpoklady. Obrátiť sa preto musíme na konkrétne výskumné poznatky.

Prvý výskum od Foley-Nicponovej a kol. (2010) bol založený na sebahodnotení 15tich nadaných adolescentov (12-17 rokov) s poruchou autistického spektra, ktoré sa porovnávalo s hodnotením učiteľov a rodičov. Zistilo sa, že mnohé škály hodnotené učiteľmi (atypickosť, depresia, izolácia, adaptabilita) aj rodičmi (atypickosť, problémy s pozornosťou, depresia, hyperaktivita, izolácia, aktivity bežného života, adaptabilita, sociálne kompetencie) viedli ku klinicky zvýšenému skóre. Hodnotenie samotných adolescentov však dosahovalo priemerné skóre vo všetkých škálach. Spomenúť môžeme najmä škály self-konceptov ako *sebahodnota* či *sebadôvera* alebo sociálne škály *medziludské vzťahy* či *sociálny stres*. V ďalšej štúdií Foley-Nicponovej a kol. (2015) skúmali 53 nadaných študentov s poruchou autistického spektra. Výsledky výskumu uviedli, že celkové profily pre sebapoňatie adolescentov boli opäť v priemerných hodnotách.

Pri týchto štúdiách treba podotknúť, že žiadna z nich sa nezameriavala výlučne na sebaúčinnosť. Ich cieľom bolo spoznať ich celkové sebapoňatie, no napriek tomu

ponúkajú aj niektoré úvahy k sebaúčinnosti. Ako vieme, sebapoňatie významne koreluje so sebaúčinnosťou (napr. Paredes-Valverde a kol., 2020, Peiffer a kol., 2020), z čoho možno dedukovať, že aj sebaúčinnosť nadaných adolescentov s AS môže byť rovnako ako sebapoňatie na primeranej úrovni. Keď k tomu prirátame, že skúmaní respondenti hodnotili aj svoje *medzil'udské vzťahy* ako adekvátne bez vyššej miery *sociálneho stresu*, možno uvažovať, že ani sociálna sebaúčinnosť nemusí vykazovať zásadné deficity.

V našom výskume (Fábik, 2019b) sme taktiež skúmali sebapoňatie (sebaúčinnosť a identitu) nadaných adolescentov s AS. Dizajn výskumu mal však kvalitatívny charakter a hlavnou metódou bol pološtruktúrovaný rozhovor. Jeden z najdôležitejších záverov uviedol, že nadaní adolescenti s AS vykazovali mimoriadne vysokú akademickú sebaúčinnosť. Respondenti v rozhovoroch vyjadrovali veľmi často rýchlosť a jednoduchosť svojho učenia. Jasne si uvedomovali, že im učenie a porozumenie preberanej látky ide „samo“ aj bez špecifickej námahy. Vo výskume sme uviedli, že sa jedná o dôsledok unikátnej kombinácie vysoko nadpriemerných kognitívnych schopností, výnimočnej osobnostnej štruktúry aj intelektových záujmov. Kým bežní nadaní adolescenti neobl'ubujú memorovanie, nadaní adolescenti s AS obl'ubujú učenie sa detailov, faktov aj čísel. V rámci sociálnej sebaúčinnosti referovali nadaní adolescenti s AS schopnosť presadiť sa, aj prezentovať svoj názor pred skupinou iných študentov. V práci sme preto napriek niektorým sociálnym deficitom konštatovali dostatočnú sociálnu sebaúčinnosť.

Kvalitatívny výskumný dizajn mala aj štúdia od Townendovej (2015). Cieľom bola analýza sebapoňatia dvojnásobne výnimočných žiakov, medzi ktorými sa nachádzal aj nadaný žiak s Aspergerovým syndrómom. Výsledky u tohto žiaka opäť potvrdili vyššie akademické sebapoňatie, a to napriek jeho pocitom izolácie či osamelosti.

Podobný charakter výskumu môžeme spomenúť ešte u Wangovej a Neihartovej (2015). Výsledky potvrdili obe predchádzajúce štúdie, keď zistili vysokú akademickú sebaúčinnosť aj vysoké akademické sebapoňatie dvojnásobne výnimočných študentov.

Diskusia

Zhrnutím predložených údajov môžeme vysloviť niekoľko úvah. V prvom rade možno predpokladať, že nadaní jedinci s AS disponujú nadpriemernou akademickou sebaúčinnosťou. Tá bola preukázaná jednak u nadaných adolescentov (napr. Adelodun & Asiru, 2015, Hong & Aquí, 2004, Spicer, 2009) a v niektorých výskumoch aj u adolescentov s AS (napr. Shattuck a kol., 2014). Nie je preto prekvapujúce, že rovnakou úrovňou oplývajú pravdepodobne aj nadaní jedinci s AS (Fábik, 2019b, Townend, 2015, Wang & Neihart, 2015). Predpokladáme, že vysoká akademická sebaúčinnosť týchto jedincov vyplýva primárne z objektívne dosahovaných nadštandardných akademických výkonov (napr. Assouline a kol., 2009, Cain a kol., 2019), ktoré môžu veľmi efektívne podporovať rast sebaúčinnosti. Sám Bandura (1986, 1994, 1997) definoval medzi najdôležitejšími zdrojmi sebaúčinnosti vlastné existujúce výkony vedúce k úspechu, pozorovanie druhých a porovnávanie sa s nimi, vyjadrenie sociálneho prostredia o kompetenciách osoby, a nakoniec fyziologický a emočný stav (napr. stres, úzkosť). Práve akademické úspechy naplňajú viaceré z uvedených zdrojov.

Viac pozornosti vzbudzujú závery, ktoré naznačujú, že sociálna sebaúčinnosť (Fábik, 2019b, Nicpon-Foley a kol., 2010), sebahodnota či sebadôvera (Nicpon-Foley a kol., 2015), alebo celkové sebapoňatie (Nicpon-Foley a kol., 2010) nepreukázalo u nadaných adolescentov s AS zásadné nedostatky. V tomto smere sa nadaní adolescenti s AS výrazne vzdialili adolescentom s AS, u ktorých sa opakovane potvrdili mnohé deficity v kontexte viacerých self-konceptov (Gilhooly a kol., 2014, McCauleyho a kol., 2019). Naopak, priblížili sa bežným nadaným adolescentom, ktorí vo výskumoch tradične dosahujú vysokú mieru sebaúčinnosti aj celkového sebapoňatia (Chalshtari & Heidari, 2016, Kearney, 2010, Narimi a kol., 2013). Kriticky treba dodať, že predložených výskumov s nadanými respondentmi s AS nie je mnoho, no napriek tomu sa natíska otázka akým spôsobom interpretovať spomenuté údaje. Viacerí autori (napr. Huang a kol., 2017, Vickerstaff a kol., 2017) navyše naznačili, že „jedinci s poruchou autistického spektra, ktorí majú vyššie IQ, si lepšie uvedomujú svoje obmedzenia v sociálnych a komunikačných doménach“ (Huang a kol., 2017). Predpokladá sa teda, že vnímané deficity budú viesť aj k slabšej sebaúčinnosti či celkovému sebapoňatiu.

Výsledky výskumov však preukázali, že vnímané deficity nevedú k zníženému sebahodnoteniu. Skôr sa ukazuje, že napriek vnímaným deficitom u nadaných adolescentov s AS môže zostávať sebaúčinnosť aj sebapoňatie na dostatočnej úrovni.

V našom kvalitatívnom výskume (Fábik, 2019b) boli vyčlenené dokonca viaceré podkategórie, ktorých téma zahŕňala kritické pohľady adolescentov na seba samých. Respondenti si boli vedomí, že majú niektoré akademické limity (nepozornosť, zabúdanie) či sociálne deficity (izolácia), no napriek tomu sa hodnotili akademicky nadpriemerne a sociálne primerane. Taktiež vo výskume Townendovej (2015) nadaný respondent s AS vnímal svoju izoláciu a pocit samoty, ale i tak disponoval vysokým akademickým sebapoňatím. Samotné vnímanie deficitov teda nemusí nevyhnutne znamenať aj defektnú sebaúčinnosť či sebapoňatie.

Mnoho autorov predpokladá, že je to práve intelektové nadanie, ktoré môže slúžiť ako protektívny mechanizmus pred negatívnym sebapoňatím (napr. Foley-Nicpon a kol., 2015) aj napriek vnímaným deficitom. Nadanie umožňuje stotožnenie s niečím čo je sociálne žiaduce a spoločnosťou oceňované, čím sa podporí pozitívne sebapoňatie adolescentov. Aj výskumne sa preukázalo (Nguyen a kol., 2020), že jedinci s poruchou autistického spektra (v tomto prípade dospelí), ktorí si boli vedomí svojho nadania vykázali vyššiu sebahodnotu. Javí sa preto reálnou možnosťou, že vyššie kognitívne schopnosti poskytujú oporu pre viaceré spomenuté self -koncepty. V tomto kontexte môžeme ešte raz odkázať na náš výskum (Fábik, 2019b), kde sa podkategória *akademické spôsobilosti*, resp. *nadanie* stali základnou zložkou nielen v kontexte sebaúčinnosti, ale aj identity a celkového sebapoňatia nadaných adolescentov s AS.

Alternatívnym zdôvodnením dostatočnej sebaúčinnosti (sebapoňatia) nadaných adolescentov s AS napriek ich vnímaným deficitom môže byť fakt, že si neuvedomujú všetky svoje deficity. Elmoševá (2016) v tomto kontexte vymedzila koncepčný rámec sebauvedomenia u jedincov s poruchou autistického spektra, ktorý sa vyznačuje týmito charakteristikami: 1. jedinci nevedia, čo nevedia; 2. majú ťažkosti s vysvetlením rozdielov medzi ich vlastnými emóciami v sociálnych situáciách a emóciami iných; 3. majú problémy s popisom vlastného správania v environmentálnych a sociálnych kontextoch; 4. majú ťažkosti s porozumením myšlienok a emócií u seba aj iných. Možné preto je, že určité deficity vo vnímaní môžu paradoxne pomáhať pri vyššej sebaúčinnosti. Príkladom (Fábik, 2019b) môže byť nadaná študentka s AS, ktorá konštatovala aktívne sociálne správanie, spokojnosť so svojimi sociálnymi vzťahmi aj mnohé dôverné priateľstvá. Jej sociálna sebaúčinnosť bola bez pochyb dostatočne rozvinutá. Na doplňujúcu otázku, ktorá sa zameriavala na počet dôverných (najlepších) kamarátok, odvetila horibilné číslo 27.

Kontrolou otázkou sme sa ešte raz pýtali či myslí skutočne najlepšie kamarátky. Jej odpoveď bola kladná, bez akéhokolvek váhania.

Podobných príkladov by sme mohli doložiť ešte mnoho, avšak charakter problému by zostal rovnaký. Nadaní študenti s AS si nemusia uvedomovať všetky svoje deficity, čo im môže pomáhať udržiavať vysokú mieru sebaúčinnosti či sebapoňatia (študentka by zrejme hodnotila skromnejšie svoju schopnosť nadväzovať priateľstvá ak by vedela, že nemá žiadnu dôvernú kamarátku). Tento problém vyvstáva ešte markantnejšie pri kvantitatívnych výskumných dizajnoch kedy presne stanovené otázky nemusia byť dostatočne citlivé, aby odhalili podobné anomálie. Neuvedomovanie si vlastných deficitov by mohla byť teoretická výhoda aj pri sepoňatí bežných jedincov s AS, avšak pri nich neexistuje kompenzačný mechanizmus (t.j. intelektové nadanie), ktorý by vykompenzoval neprehliadnuteľné deficity (nepozornosť, samota atď.) a zvýšil celkový sebaobraz.

Je na diskusiu či možno považovať vysokú sebaúčinnosť alebo pozitívne sebapoňatie vyplývajúce z obmedzeného sebauvedomia za skutočne pozitívum. Zo samotnej podstaty sebaúčinnosti (viera v schopnosti) však vyplýva, že sebaúčinnosť nie je objektívny obraz vlastných kompetencií, ale subjektívne vnímanie seba samého. Nadaní adolescenti s AS preto môžu disponovať pozitívnym sebahodnotením a to aj napriek tomu, že nemusia odrážať objektívne kompetencie.

Odporúčania pre prax a záver

Z uvedeného nám pre prax vyplynuli viaceré odporúčania. V prvom rade považujeme za dôležité rozvíjať u nadaných adolescentov s AS **akademické kompetencie a identitu intelektovo nadaného žiaka**. Tieto atribúty majú pravdepodobne potenciál kompenzovať prípadné nedostatky v sebaúčinnosti či sebapoňatí a následne ho udržiavať na dostatočnej úrovni. Významným faktorom preto môže byť včasná diagnostika intelektového nadania či špeciálne školy a triedy pre nadaných. Na vyučovaní je zasa dôležité študentovi poskytnúť dostatočný priestor pre preukázanie svojich nadpriemerných schopností a vysoko špecifických záujmov, napríklad vo forme referátu či zaujímavého projektu. Mimo vyučovania môžu byť vhodným prostriedkom vzdelávacie

programy, matematické súťaže či kurzy. Samozrejme, konkrétnych techník a postupov je mnoho a záleží na preferencii toho-ktorého vyučujúceho.

Ďalším odporúčaním je pomáhať jedincom s AS **rozvíjať sociálne vzťahy**. Z predložených výskumoch vyplynulo, že zásadnejším problémom nadaných adolescentov s AS než nízka sebaúčinnosť alebo sebapoňatie je vnímaná izolácia a samota, ktorá sa objavuje aj v mnohých iných štúdiách, ktoré sa nezameriavajú na analýzu sebaúčinnosti (napr. Neihart, 2000). V tomto kontexte možno navrhovať taktiež viaceré metódy. Z praxe (viac Fábik, 2019a) môžeme spomenúť napríklad zoznámenie študenta s rovesníkmi s podobnými záujmami, obmedzenie negatívneho hodnotenia prejavov jedinca s AS, vysvetľovanie motivácie nadaného študenta s AS k netradičným prejavom, monitorovanie vzájomných vzťahov medzi spolužiakmi, akceptácia silných emočných prejavov a vytvorenie sociálne prijateľnej alternatívy na ich vybitie.

Na úplný záver by sme ešte radi upozornili, že každý stanovený záver či predpoklad v publikácii je nevyhnutné naďalej overovať, nakoľko sme vychádzali z obmedzeného množstva štúdií. Bolo by možné cieľ našej práce rozšíriť aj o iné vekové kategórie či iné self-koncepty (napr. identita), výsledkom čoho by bol výsledný sumár analyzovaných prác rozsiahlejší, avšak pre stanovený rozsah práce sme ponechali cieľ relatívne úzky a špecifický. Do budúcnosti považujeme za dôležité sledovať nielen akademickú sebaúčinnosť či celkovú, ale intenzívnejšie aj emočnú alebo sociálnu, o ktorých máme pomerne málo informácií. Rovnako nemožno zabudnúť na uvádzanie edukačného prostredia, z ktorého pochádzajú respondenti vo výskumoch. Je vysoko pravdepodobné, že táto informácia by mohla vnieť ďalšie poznanie do danej problematiky.

Zdroje

Adelodun, G., & Asiru, A. (2015). Academic self-efficacy and gender as determinants of performance in English discourse writing among highachieving students in Ibadan, Oyo State. *European Scientific Journal*, 11(28), 308-318.

APA - American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5. Diagnostický a statistický manuál duševných poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum.

- Asayesh, M., & Vakili, M. (2020). Self-efficacy and identity statuses in students of Iran. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 10(3), 102-109.
- Assouline, S., Nicpon, M. F., & Doobay, A. F. (2009). Profoundly Gifted Girls and Autism Spectrum Disorder. *Gifted Child Quarterly*, 53, 105 - 89.
- Bain, S. K., & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 168-178.
- Baker, J. A. (2004). Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents. In S. M. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students* (pp. 21-30). Thousand Oaks: Corwin.
- Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-658.
- Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behavior Research and Therapy*, 42(6), 613-630.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachandran (Eds.), *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1986). From thought to action: Mechanisms of personal agency. *New Zealand Journal of Psychology*, 15(1), 1-17.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
-

- Cain, M. K., Kaboski, J. R., & Gilger, J. (2019). Profiles and academic trajectories of cognitively gifted children with autism spectrum disorder. *Autism, 23*, 1663 - 1674.
- Caprara, G., Steca, P., Gerbino, M., Pacielloi, M., & Vecchio, G. (2006). Looking for adolescents' well-being: self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale, 15*, 30 - 43.
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., & Llinares-Insa, L. (2021). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*.
- Cooper, K., Smith, L., & Russell, A. (2017). Social identity, self-esteem, and mental health in autism. *European Journal of Social Psychology, 47*(7), 844-854.
- Daree, M., Salehi, K., & Fakhr, M. (2016). Comparison of social skills between students in ordinary and talented schools. *The European Preceedings of Social & Behavioural Sciences*. ICEEPSY 2016: 7th International Conference on Education and Educational Psychology.
- de Giambattista, C., Ventura, P., Trerotoli, P., Margari, M., Palumbi, R., & Margari, L. (2019). Subtyping the autism spectrum disorder: comparison of children with high functioning autism and asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(1), 138-150.
- Dritschel, B., Wisely, M., Goddard, L., Robinson, S., & Howlin, P. (2010). Judgements of self-understanding in adolescents with Asperger syndrome. *Autism, 14*(5), 509–518.
- Edins, C. (2009). *Self Efficacy and Self-Esteem in Gifted and Non-Gifted Students in the Elementary School System* (dissertation).
- Elmose, M. (2016). A conceptual framework for understanding characteristics of self-awareness associated with autism spectrum disorder. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology, 4*(3), 109–114.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.

- Fábik, D. (2019a). *Psychológia intelektovo nadaných žiakov*. Košice: Equilibria.
- Fábik, D. (2019b). *Sebaobraz intelektovo nadaných detí s Aspergerovým syndrómom: dizertačná práca*. Paneurópska vysoká škola.
- Fábik, D. (2018). Jestvuje asynchrónia emočných a intelektových schopností nadaných detí? *Svět nadání*. č. 1, r. 7, 59-76.
- Fábik, D. (2015). Komparácia bežných nadaných detí a nadaných detí s Aspergerovým syndrómom. In *Slovensko-české doktorandské fórum*. Bratislava: Iris. s. 18-23.
- Fábik, D., & Semerádová, E. (2021). *Matematicky nadaný žiak. Aktuálne výskumné zistenia*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S., & Fosenburg, S. (2015). The relationship between self-concept, ability, and academic programming among twice-exceptional youth. *Journal of Advanced Academics*, 26(4).
- Foley-Nicpon, M., Doobay, A., & Assouline, S. (2010). Parent, teacher, and self perceptions of psychosocial functioning in intellectually gifted children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(8), 1028-1038.
- Gilhooly, L., Mahdavi, S., Beck, J., & Solomon, M. (2014). Self-esteem, autism symptoms, and anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders (ASD). *Conference: 2014 International Meeting for Autism Research*.
- Guignard, J., Jacquet, A., & Lubart, T. (2012). Perfectionism and anxiety: A paradox in intellectual giftedness?. *PLoS One*, 7(7).
- Hajná, V., & Portešová, Š. (2005). Sebapojetí nadaných dětí a dětí "dvakrát výjimečných". *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity*, 54(C52).
- Hamm, J. (2010). *Differences in academic, affect, competence, and social self-concepts in homogeneously and heterogeneously grouped gifted students: thesis for the degree of specialist in school psychology*. Western Carolina University.

- Hong, E., & Aquí, Y. (2004). Cognitive and motivational characteristics of adolescents gifted in mathematics: comparisons among students with different types of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 191-201.
- Huang, A. X., Hughes, T. L., Sutton, L. R., Lawrence, M., Chen, X., Ji, Z., & Zeleke, W. (2017). Understanding the self in individuals with autism spectrum disorders (ASD): A review of literature. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1422.
- Huggins, C.F., Donnan, G., Cameron, I., & Williams, J.H. (2020). Emotional self-awareness in autism: A meta-analysis of group differences and developmental effects. *Autism*, 25, 307 - 321.
- Chalshtari, M. N., & Heidari, A. (2016). A comparative study between altruism and social self-efficacy in normal and gifted high school students in Ahwaz. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 3(2), 423-428.
- Chan, D. W. (2007). Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77-102.
- Ismail, M., Aziz, F., Fajil, M., Ismail, M. F., Shah, A. (2017). The Relationship between self-efficacy and GPA grade scores of students. *International Journal of Applied Psychology*, 7(2), 44-47.
- Kearney, L. J. (2010). *Differences in self-concept, racial identity, self-efficacy, resilience, and achievement among African.American gifted and non-gifted students: Implications for retention and persistence of African Americans in gifted programs*: dissertation. Howard University.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebahodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lehman, E. B., & Erdwins, C. J. (2004). The social and emotional adjustment of young intellectually gifted children. In S. Moon (Ed.), *Social/emotional issues*,

underachievement and counseling of gifted and talented students (pp. 1-8). Thousand Oaks: Corwin.

Litster, K., & Roberts, J. (2010). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis. *JORSEN*, 11(2), 130-140.

Lorenz T, Heinitz K (2014) Aspergers – different, not less: occupational strengths and job interests of individuals with Asperger's syndrome. *PLoS ONE* 9(6), e100358.

Love, A.M., Findley, J., Ruble, L.A., & McGrew, J. (2020). Teacher Self-Efficacy for Teaching Students With Autism Spectrum Disorder: Associations with Stress, Teacher Engagement, and Student IEP Outcomes Following COMPASS Consultation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 47 - 54.

McCauley, J.B., Harris, M., Zajic, M., Swain-Lerro, L., Oswald, T., McIntyre, N., Trzesniewski, K., Mundy, P., & Solomon, M. (2019). Self-Esteem, Internalizing Symptoms, and Theory of Mind in Youth With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48(3), 400 - 411.

Merriman, L. (2012). *Developing academic self-efficacy: strategies to support gifted elementary school students*: dissertation. Dominican University of Carolina.

Min, H., & Yang, Y. (2012). A comparison of perfectionism, academic stress and learning flow between gifted and non-gifted in elementary school children. *Journal of Gifted/Talented Education*, 22(1), 157-171.

MŠ SR – Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. (2008). *Metodické pokyny na zaraďovanie detí do špeciálnych výchovno-vzdelávacích programov pre intelektovo nadaných žiakov*. Dostupné na: www2.statpedu.sk/buxus/docs/integracia/integrnadan2.pdf

Nagai, Y., Uemura, O., Kaneko, T., Kanda, Y., Gotoh, Y., Nakagawa, M., ... Iwasa, M. (2015). Self-perception of children with autism spectrum disorders in Japan. *Minerva Pediatrica*, 70(1).

Narimani, M., Eini, M., Dehghan, H., Gholamzadeh, H., & Saffarinia, M. (2013). Comparing personality traits and self-efficacy among gifted and ordinary students. *Journal of School Psychology*, 2(3) 164-179.

- Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger's syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 222 - 230.
- Nguyen, W., Ownsworth, T., Nicol, C., & Zimmerman, D.L. (2020). How i see and feel about myself: domain-specific self-concept and self-esteem in autistic adults. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Ogurlu, U. (2020). A meta-analytic review of emotional intelligence in gifted individuals: A multilevel analysis. *Personality and Individual Differences*, 110503.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Paredes-Valverde, Y., Quispe-Herrera, R., & Garate-Quispe, J. (2020). Relationships among self-efficacy, self-concepts and academic achievement in university students of Peruvian Amazon. *Education*, 41(18).
- Peiffer, H., Ellwart, T., & Preckel, F. (2020). Ability self-concept and self-efficacy in higher education: an empirical differentiation based on their factorial structure. *PloS one*, 15(7), e0234604.
- Perham, H. (2012). *Interpersonal skills of gifted students: risk versus resilience*: dissertation. Arizona State University.
- Portešová, Š. (2015). *Dvojí výjimečnost – nadané děti s handicapem*. Dostupné na: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=odborne-informace--problemy--dvoji-vyjimecnost&aid=533>
- Portešová, Š. (2014). *Skryté nadání. Psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno: Masarykova univerzita. E-kniha.
- Richards, J., Enecl, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioral adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-163.

Saeid, N., & Eslaminejad, T. (2016). Relationship between student's self-directed-learning readiness and academic self-efficacy and achievement motivation in students. *International Education Studies*, 10(1), 225-232.

Shattuck, P., Steinberg, J., Yu, J., Wei, X., Cooper, B., Newman, L., & Roux, A. (2014). Disability identification and self-efficacy among college students on the autism spectrum. *Autism Research and Treatment*, 2014.

Schunk, D.H., & Miller, S.D. (2002). Self-Efficacy and Adolescents' Motivation.

Spicer, C. (2009). *The self-efficacy of gifted students: an investigation into the written English self-efficacy of verbally and non-verbally gifted*. LAP Lambert Academic Publishing.

Szobiová, E., & Boleková, V. (2012). *Sebaúcta a tvorivosť nadaných pubescentov*. *Psychologica*, XLI, 897 - 910.

Townend, G. (2015). *Academic self-concept in twice-exceptional students: an exploratory investigation*: thesis. Griffith University.

Turki, J., & Al-Qaisy, L. 2012. Adjustment problems and self-efficacy among gifted students in Salt Pioneer Center. *Journal of Science Education*, 4(1), 1-6.

Vickerstaff, S., Heriot, S., Wong, M., Lopes, A., Dossetor D. (2007). Intellectual ability, self-perceived social competence, and depressive symptomatology in children with high-functioning autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1647-1664.

Wang, W. C., & Neihart, M. (2015). Academic self-concept and academic self-efficacy: self-beliefs enable academic achievement of twice-exceptional students. *Roeper Review*, 37(2), 63-73.

Weiss, J., Tint, A., Paquette-Smith, M., & Lunsky, Y. (2016). Perceived self-efficacy in parents of adolescents and adults with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(4), 425-434.

WHO - World Health Organisation. (1992). *The ICD-10. Classification of mental and behavioural disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Dostupné na: <http://www.who.int/classifications/icd/en/bluebook.pdf>

Yan, K., & Haihui, Z. (2005). A decade comparison: self-concept of gifted and non-gifted adolescents. *International Education Journal*, 6(2), 224-231.

Zeidner, M., & Shani-Zinovich, I. (2015). A comparison of multiple facets of self-concept in gifted vs. non-identified Israeli students. *High Ability Studies*, 26(2), 211-226.

Zimmerman, B., & Cleary, T. (2006). Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares, T. Urdan (Eds.): *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69), Information age publishing, Greenwich, CT.

O autorovi:

PhDr. PaedDr. Dušan Fábik, PhD.

Katedra psychológie a patopsychológie, Moskovská 3, 811 08 Bratislava

E-mail: dusan.fabik@centrum.sk

Autor studie pôsobil šesť rokov ve Škole pre mimoriadne nadané deti a Gymnázium v Bratislave ako psycholog. Aktuálne pôsobí na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, kde sa naďalej venuje tématu intelektového nadání.