

## JESTVUJE ASYNCHRÓNIA EMOČNÝCH A INTELEKTOVÝCH SCHOPNOSTÍ NADANÝCH DETÍ?

Dušan Fábik

### Abstrakt

*Predložený článok spochybňuje asynchrónny vývin nadaných detí v emočnej oblasti vo vzťahu k intelektuálnej. Príspevok prezentuje dôkazy z viacerých oblastí. V prvom rade sa opiera o množstvo aktuálnych výskumných štúdií komparatívneho charakteru z rozličných oblastí emočného vývinu a názorov odborníkov. Ďalej poukazuje na faktory, ktoré pravdepodobne mylne podporujú presvedčenie o asynchrónnom vývine. Konkrétne analyzuje koncept hypersenzitivity, stereotypných presvedčení výskumníkov alebo nedostatočnú pedagogicko-psychologickú starostlivosť v minulosti. Hlavné dôkazy predkladá v kazuistikách, kde upozorňuje na nesprávne interpretácie vonkajších prejavov nadaných detí. V závere zdôrazňuje emočné potreby nadaných detí, ich časté prehliadanie a nevyhnutnosť ich plného uspokojenia rodičmi alebo pedagógmi.*

**Kľúčové slová:** *asynchrónny vývin, emočné kompetencie, emočné potreby*

### Abstract

*The submitted contribution calls into question the asynchronous development of gifted children in the emotional area in relation to the intellectual area. The publication presents evidences from several areas. First of all, it relies on a number of current research studies of comparative character from different areas of emotional development and expert opinions. It also points to factors that are likely to support the belief in asynchronous development. Specifically, it analyzes the concept of overexcitability, stereotypical convictions of researchers, or inadequate pedagogical-psychological care in the past. The main evidence is presented in the casuistic where we point to misinterpretations of the external expressions of gifted children. Finally, it emphasizes the emotional needs of gifted children, frequent overlooking their problems and the necessity of their full satisfaction by parents or educators.*

**Key words:** *asynchronous development, emotional competencies, emotional needs*

## Úvod

Pojem asynchrónny vývin pochádza z takmer 30 rokov starej definície nadania, ktorú presadili odborníci v roku 1991 v Columbase a v podstate stotožnili intelektové nadanie s termínom asynchrónny vývin. Týmto názvom označili nesúlad vo vývinovej úrovni medzi kognitívnou (intelektuálnou) a emočnou, prípadne sociálnou či fyzickou zložkou nadaného jednotlivca. Podľa spomínanej teórie sa pri bežných deťoch rozvíjajú faktory celkového vývinu približne rovnakým tempom, čo znamená, že vývin je v synchronii. Bežné 6-ročné dieťa má kognitívnu, emočnú a fyzickú zrelosť rovnakú, ako má väčšina 6-ročných detí. Pri nadaných deťoch sú však vývinové aspekty asynchrónne. Ich intelektové schopnosti sú oproti bežnej populácii na pokročilejšej úrovni, ale ich emočné kompetencie sú vzhľadom na populáciu len priemerné alebo zaostávajúce. Teória zdôrazňuje, že tieto situácie bývajú pre rodičov pomerne ťažké a frustrujúce, pretože deti prejavujú intelektuálne schopnosti a znalosti úmerné vyššiemu ako vlastnému chronologickému veku, zato však môžu prejavovať emočné a sociálne správanie charakteristické pre nižší vek. Asynchrónnosť narastá s vyššou intelektuálnou kapacitou.

## Asynchrónny vývin nadaných?

Problém uvedenej teórie sa objavuje v posledných rokoch, kedy sa ukazuje, že väčšina intelektovo nadaných detí je nadpriemerne emočne vybavená a adaptovaná na to, aby sa vyrovnala očakávaniam a nástrahám sveta. M. Neihartová et al. (2002) to komentujú veľmi rázne: „Neexistujú nijaké dôkazy, že nadané deti alebo mládež ako skupina sú vo svojej podstate viac zraniteľné alebo chybné adaptované ako akákoľvek iná skupina.“<sup>1</sup> Aj v najnovšej a celosvetovo uznávanej publikácii *Handbook of Giftedness and Talent*, vydanej Americkou psychologickou asociáciou (2018), nájdeme niekoľko odkazov, ktoré o nízkych emočných kompetenciách nadaných žiakov hovoria ako o mylnom presvedčení.

---

<sup>1</sup> v orig. "There is no evidence that gifted children or youth – as a group – are inherently any more vulnerable or flawed in adjustment than any other group."

Napr. G. Matthews et al. (2018, s. 595) konštatujú, že „kontrastne k populárnemu mýtu, nadané deti nie sú vo všeobecnosti emočne dysfunkčné“<sup>2</sup>.

Uvedené názory majú aj logické opodstatnenie. Ako vysvetľuje B. Clarková (2008), nadané deti majú tendenciu k ľahšiemu socio-emočnému prispôsobeniu ako deti bežnej populácie z dôvodu ich schopnosti využívať vyššiu kapacitu kritického myslenia pri efektívnom riešení emočných a sociálnych problémov. Nadpriemerné emočné kompetencie nadaných detí vysvetľuje aj model emočného spracovania informácií od J. Grossa (in Etemadi et al., 2015). Vychádza z predstavy, že interakcia psychických procesov a pridružených komponentov (napr. intelektové nadanie, kreativita či rýchlosť odpovede) má zásadnú úlohu v spôsobilosti osoby vnímať, uvedomovať si a riadiť svoje emócie. Nadaní ľudia sú preto vďaka kvalitnejšiemu spracovaniu schopní efektívnejšie prijímať emočné podnety a informácie.

Rovnako sa pri štúdiu výskumov z posledných rokov neustále stretávame s publikáciami, ktoré opakovane preukazujú nadpriemerne rozvinuté a akcelerované emočné kompetencie nadaných detí. Pre potvrdenie našich slov dokladáme v súhrne niekoľko výskumov z posledných rokov. Pri našom výpise štúdií sme sa zamerali len na tie najaktuálnejšie, t. j. od roku 2010.

- oblasť emočnej inteligencie (Etemadi et al., 2015; Karimi & Besharat, 2010; Kaya et al. 2016; Sharifi & Sharifi, 2014; Singh & Kaur, 2012; Zadbar & Taghvayi, 2015)
- oblasť emočnej regulácie (Calero et al., 2007; Franca-Freitas et al. 2014; Reschke & Komodromou, 2015)
- oblasť úzkosti (Fouladchang, 2010; Guérolé, 2013; Chuderski, 2015; Peyre et al., 2016; Schechtnam & Silektor, 2012)
- oblasť depresie (Rajabi & Shiralipor, 2016; Sarouphim, 2011; Shahzad & Begume, 2016; Turakitwanakan et al., 2010)

---

<sup>2</sup> v orig. "Contrary to popular myth, gifted children are not, in general, emotionally dysfunctional."

- oblast stability osobnosti (Andrieu et al., 2014; Limont et al., 2014; Rajabi & Shiralipor, 2016; Zeidner & Shani-Zinovich, 2011)
- oblast zvládania stresu (Laznibatová, 2012; Mofield et al., 2016)

Prvá oblasť predložených výskumov skúmala mieru emočnej inteligencie u nadaných a bežných jedincov, druhá spôsoby emočnej regulácie, tretia a štvrtá frekvenciu výskytu úzkosti a depresie, piata emočnú labilitu, resp. stabilitu a posledná stratégie zvládania stresu. Všetky predložené štúdie cez výskumné postupy poukazujú na adekvátne emočné zručnosti nadaných jedincov, pričom v mnohých oblastiach nadané osoby dosahujú významne lepšie výsledky ako napr. vyššiu emočnú inteligenciu či efektívnejšiu emočnú reguláciu, prípadne ide o stabilnejšiu osobnosť. V oblasti úzkosti alebo depresie sa obyčajne nevykýtli zásadné rozdiely, hoci aj v tejto sfére niektoré výskumy vykázali menšiu frekvenciu prejavov u nadaných žiakov. Aj z našich výskumov v kontexte emočnej inteligencie (aFábik, 2017), emočnej regulácie (bFábik, 2017), stability osobnosti (Fábik, 2015) alebo zvládania stresu (Fábik & Laznibatová; Fábik et al., 2018) môžeme poukázať na rozvinuté emočné kompetencie. Uvedené poznatky teda silno odporujú zakorenenej predstave o zaostávajúcich alebo priemerných emočných spôsobilostiach nadaných detí. Každý odborník, ktorý presvedčivo a bez diskusie tvrdí opak, ignoruje obrovské množstvo výskumov, ktoré potvrdzujú vyššie uvedené slová. Podľa nášho názoru je nutné pozeráť sa na fakty a aktuálne poznatky, nie na staré definície, predpoklady a na prvý pohľad atraktívne teórie. Výsledky, ktoré potvrdzujú kvalitné emočné kompetencie nadaných žiakov, sú relatívne konzistentné, a preto je nutné nastoliť diskusiu s otázkou, nakoľko a či vôbec jestvuje medzi kognitívnou a emočnou zložkou asynchrónny vývin nadaných detí.

### **Synchrónny vývin nadaných?**

Domnievame sa, že asynchrónny vývin nadaných detí je nesprávny predpoklad, založený na zjednodušených výskumných postupoch a chybných interpretáciách prejavov správania. Zastávame názor, že vývin nadaných detí je synchrónny (teda akcelerovaný) v kognitívnej aj emočnej oblasti. Podobné ohlasy sa ozývajú aj z lekárskeho kruhu. Napríklad L. Vaivre-Douretová (2011, s. 6) už dávnejšie napísala, že „... spochybňuje myšlienku asynchrónie ako vývinovej črty nadaných detí (t. j. predpoklad, že inteligencia,

psychomotorika, afektivita a sociabilia sa vyvíjajú nesynchronným spôsobom)<sup>3</sup>. Rovnako aj fyziologické štúdie (napr. Okon-Singer et al., 2015) začínajú prezentovať argumenty, ktoré naznačujú vzájomnú súvislosť kognitívnej a emočnej oblasti. Autori štúdie konkrétne naznačili, že psychologické procesy bežne späté s kogníciami, ako napr. aktivita dorzolaterálnej prefrontálnej kôry, zohrávajú podstatnú úlohu aj pri emóciách. Ukazuje sa, že „... emočné a kognitívne oblasti sa navzájom ovplyvňujú prostredníctvom komplexnej siete, ktorá spoločne prispieva k adaptívnemu a maladaptívnemu správaniu“<sup>4</sup> (Okon-Singer et al., 2015, online). Pre detailnejšie doloženie náhľadu synchronného vývinu psychiky nadaných predkladáme niekoľko myšlienok.

Po prvé, teórii asynchronného vývinu vytvorenej v roku 1991 chýba dostatočný vedecký podklad. Názory, že nadaní žiaci zaostávajú v socio-emočnom vývine, sa opierajú o prípadové štúdie, vypočuté príbehy či rôzne názory „odborníkov“, z ktorých sa podľa nás stali neodôvodnené zovšeobecnenia. Vo svojom prehľade medzinárodného výskumu J. Freemanová (1998) zistila, že dôkazy často pochádzajú z klinických a prípadových štúdií, kde je zámerný výber vzorky, čo je následne prezentované bez komparácie s ostatnými deťmi. Typické sú aj fantasticky pútavé a netradičné vybrané kazuistiky nadaných detí, ktoré skutočne môžu prejavovať určitú nezrelosť a bizarnosť vo svojich prejavoch. Naopak, dočítať sa o zrelom nadanom dieťati, ktorých je na základe našej praxe a mnohých výskumov obrovská väčšina, je takmer nemožné. Vzniká preto predstava, že všetky nadané deti sú emočne nezrelé alebo neprispôsobené.

Druhý faktor je vlastnosť nadaných žiakov, hypersenzitivita (overexceptability), teda intenzívnejšie prežívanie a pociťovanie vonkajších a vnútorných stimulov. Rozlišujeme psychomotorickú, imaginatívnu, emočnú, intelektuálnu a senzorickú hypersenzitivitu. Vo všeobecnosti sa hypersenzitivita obyčajne prejavuje intenzívnym prežívaním pozitívnych aj negatívnych emócií, nadmernou aktivitou a živosťou, zvedavosťou, živou predstavivosťou a citlivými zmyslami (napr. na hluk). Ako sme informovali v predchádzajúcej publikácii (Fábik, 2017), tieto prejavy môžu u nadaných detí následne evokovať určitú emočnú nezrelosť. Napr. ak je v triede príliš hlučno, môže to viesť u žiaka

---

<sup>3</sup> v orig. "... we question the notion of "asynchrony" as a developmental trait among gifted children (i.e., the idea that intelligence, psychomotricity, affectivity, and sociability develop in a nonsynchronous manner)."

<sup>4</sup> v orig. "... emotional and cognitive regions influence one another via a complex web of connections in ways that jointly contribute to adaptive and maladaptive behavior."

až k emočným výbuchom, ktoré však nie sú prejavom emočnej nezrelosti, ale reakciou na intenzívne zmyslové spracovanie nadaného žiaka. Hypersenzitivita preto často vedie k unáhleným záverom o emočnej nekompetentnosti nadaného žiaka.

Problémom môžu byť aj stereotypné presvedčenia samotných výskumníkov. Nie je výnimkou, že výskumníci vo svojich štúdiách v rámci teoretických východísk (založených prevažne na výskumoch starších dát) forsírujú najmä predstavu zaostávajúcich emočných kompetencií nadaných žiakov. Ak sa následne preukážu odlišné výsledky, považujú to za anomáliu a hľadajú vysvetlenia daného „nepredpokladateľného“ záveru v charaktere výskumného súboru, použitého výskumného nástroja či inom aspekte. Málokedy, resp. takmer nikdy sa však nezamýšľajú nad svojou nesprávnou pôvodnou východiskovou pozíciou. Typické je aj hrubé prehliadanie nepopierateľných dôkazov.

Napriek tomu, že sa tieto riadky snažíme písať vo všeobecnejšom znení, pre čitateľa môžeme uviesť aspoň jeden príklad. Autorka J. Laznibatová (2007) v rámci jednej kapitoly hrubým písmom uvádza ako charakteristiku nadaných žiakov vyššiu úzkostlivosť a anxiozitu a ešte v rámci tej istej kapitoly prezentuje viaceré výsledky výskumov, ktoré potvrdzujú nižšiu anxiozitu (s. 270). Jeden z uvádzaných výskumov dokonca zrealizovala samotná autorka. Ide teda o lipnutie na pôvodnej predstave emočných charakteristík nadaných detí, ktoré ignorujú celkové hľadisko a poznatky, dokazujúce opak.

K nepodloženému presvedčeniu mohla prispieť taktiež slabá informovanosť o nadaných žiakoch, o ich emočnom prežívaní, špecifických vlastnostiach a výnimočných problémoch, odlišných od problémov bežnej populácie, ktorá bola doménou predchádzajúcich rokov. Aj celková pedagogická zameranosť a psychologická kompetentnosť pri práci s nadanými deťmi bola v minulosti na nižšej úrovni, čo eventuálne mohlo prispievať aj k častejším socio-emočným problémom vo forme úzkosti či depresie. V súčasnosti sa starostlivosť o nadaných žiakov natoľko zlepšila, že uvedené symptómy sa za bežných okolností nevyskytujú, ale tvrdenie o emočnej zaostalosti pretrvalo.

Posledný a zásadný faktor, ktorý mohol spôsobiť „asynchrónny záver“, je nesprávna interpretácia vonkajších prejavov správania nadaného dieťaťa. Uvedieme to na klasických príkladoch, uverejnených M. Morelockovou (1992), ktorá svojimi príspevkami

nadviazala na skupinu z Columbusu. V daných prípadoch M. Morelocková prezentuje intelektovo nadané deti, ktoré považuje za deti s asynchrónnym vývinom v emočnej/sociálnej oblasti. Po prečítaní príkladov uvádzame dôvody, prečo interpretácie M. Morelockovej považujeme za nesprávne.

### Prvý prípad

*Desaťročný Greg Barnes bol identifikovaný ako intelektovo nadaný žiak. V školských výkonových testoch, rovnako ako aj na Stanford-Binetovej inteligenčnej škále, dosiahol úspešnosť s percentilom 99,9 %. Keď sa jedného dňa Greg vrátil domov zo školy, Gregova mama si okamžite všimla jeho sklúčený výraz.*

*„Stalo sa niečo?“ opýtala sa opatrne.*

*„Áno,“ povedal s hlbokým znechutením, „mám problém, zajtra budeme musieť ísť za riaditeľom.“*

*„Prečo?“*

*„Pobil som sa s Joeom.“*

*Pani Barnesová bola šokovaná. Greg nebol agresívne dieťa. Nikdy predtým nemal takýto incident. V skutočnosti bol mimoriadne citlivým chlapcom, ktorý sa skôr staral o druhých.*

*„Čo sa stalo?“ pýtala sa ďalej.*

*Greg vysvetlil, že on a Joe sa na hudobnej výchove pohádali. Greg trval na tom, že vinní boli obaja. Neskôr Joe zatialhol Grega ku skrinkám, vyhrážal sa mu, že ho zbije a nabádal ho k bitke. Greg ho udrel a Joe ho udrel späť. Keď k nim prišiel učiteľ, Joe sa rozplakal, zatiaľ čo Greg pokračoval v bitke.*

*„No, zdá sa, že na tom, čo sa stalo, máte obidvaja svoj podiel...“ začala pani Barnesová. Prekvapilo ju však Gregovo okamžité a horlivé popretie.*

„Nie, mami – to nie je také jednoduché.“

„Ved' sa ti vyhrážal, že ťa zbije, nie?“

„Nie, mami, ty tomu nerozumieš!“

Greg sa očividne ešte viac rozrušil, keď ho pani Barnesová neodsúdila. Bolo pre ňu nepochopiteľné, prečo sa jej úsilie o odstránenie sporu a sprostredkovanie porozumenia stretlo s Gregovou narastajúcou frustráciou, a tak sa pani Barnesová rozhodla problém zmierniť.

„Dobre, prečo teda nenapíšeš, čo sa stalo a nevysvetlíš, ako to vidíš ty? Ty si tam bol a vieš lepšie ako ja, prečo sa to stalo.“

Greg sa ochotne usadil za písací stôl a detailne vykreslil svoj príbeh i jeho vysvetlenie. O hodinu a pol neskôr podal papiere svojej matke: „Všetko sa začalo v tretej triede...“ boli jeho úvodné slová. Greg podrobne opísal, ako sa s Joeom zoznámili a stali sa z nich priatelia. V určitom období sa zdalo, že Joe sa s Gregom chce priateliť. Neskôr však Joe zakázal Gregovi hrať sa spolu s ním a ostatnými na ihrisku. Greg priznal, že niekedy vyvoláva hádku s Joeom ako odvetu za toto vylúčenie na ihrisku.

Greg uviedol udalosti z tretej a štvrtej triedy, ako aj ostatnú príhodu z piateho ročníka. Pri každej udalosti s bolestivou presnosťou podrobne opísal správanie obidvoch detí a snažil sa poskytnúť objektívny pohľad na to, čo sa stalo. Gregov výbuch bol podľa neho nielen reakciou na dnešné udalosti, ale aj reakciou na celú škálu incidentov, ktoré počas posledných dvoch rokov tvorili ich vzťah. Argument bol jednoduchý: „Bohužiaľ, bola to posledná kvapka, a môj pohár trpezlivosti pretiekol.“

Druhý deň Joe taktiež opísal svoju verziu bitky. Napísal jednoducho: „Greg ma udrel, potom som ho udrel späť a on ma stále dokola udieral.“

M. Morelocková vo svojej publikácii vysvetľuje:



Greg a Joe sa zúčastnili tej istej bitky. Napriek tomu Greg bojoval o komplikovanejšiu záležitosť ako Joe. Greg mal neobyčajnú retenčnú pamäť a mimoriadnu schopnosť analyzovať situácie, ktoré obaja chlapci zažili v predchádzajúcich incidentoch a ktoré tvorili ich dvojročný vzťah. Joe, dieťa s priemernými kognitívnymi schopnosťami, zažil každú udalosť tak, ako sa stala, a zabudol ju ešte v ten deň, keď bola vyriešená. Greg a Joe reagovali na veľmi odlišnú a individuálnu realitu.

Naše stanovisko:

Podľa M. Morelockovej ostrý konflikt spôsobili Gregove nadpriemerné kognitívne schopnosti a bežné alebo podpriemerné emočné kompetencie. Pozrime sa však bližšie na Gregove emočné prežívanie a zhrňme si údaje. O Gregovi vieme, že bol citlivý a mal tendenciu starať sa o druhých (správanie poukazuje na empatiu); ďalej vieme, že trval na tom, že vinní boli obaja (predpoklad pre pokročilý morálny vývin); Greg povedal, že má tendenciu vyvolávať konflikt ako pomstu za predchádzajúce správanie (tento kritický náhľad na svoje správanie je známkou emočnej inteligencie a sebareflexie) a svoj vzťah s Joeom chápal komplexne (predpoklad pre pokročilé sociálne kompetencie). Vystáva tak otázka: naozaj môžeme povedať, že žiak, ktorý preukazuje takéto nevšedné emočné a sociálne cítenie, je asynchrónny? Jednoznačne nie. Ak uvedené správanie žiaka nie je prejavom pokročilého emočného vývinu, tak čo ním potom môže byť? Len preto, že Gregove myšlienkové pochody sa odlišujú od postupov bežných žiakov, môžeme tvrdiť, že je asynchrónny? Práve naopak, Greg v celej situácii preukázal náročné kognitívne procesy a v súlade s nimi aj pokročilé socio-emočné kompetencie.

## Druhý prípad

*Ďalší opísaný príbeh je o štvorročnej Jennie, ktorej starý otec zomrel pred niekoľkými mesiacmi. Jennie kladie otázky o smrti a prejavuje emočné rozrušenie. Jej matka sa ju snaží upokojiť tým, že jej povie, že sa nemusí báť – ona, mama a otec budú žiť ešte dlho. Vyrastie a bude mať deti a mama bude babičkou. Jennie reaguje tlmovým hlasom: „Ale ty to nevieš, mami, dokonca aj deti zomierajú... Nikto to nevie s istotou...“*

M. Morelocková v publikácii ďalej približuje:

Jennien kognitívny vývin sa približuje vývinu dieťaťa najmenej dvojnásobného veku. Väčšina štvorročných by jednoducho akceptovala uistenie matky. Jennie je však nadaná. V dôsledku toho jej logické a abstraktné schopnosti argumentovať ďaleko presahujú schopnosti väčšiny štvorročných. Vytvárajú pre ňu komplexnejšiu a hrozivejšiu realitu, ako je tá, ktorej musia čeliť jej rovesníci. Ako štvorročná musí veriť svojej matke, aby sa cítila emočne bezpečne. Avšak pokročilé kognitívne schopnosti jej umožňujú jasne vidieť chybné logické uvažovanie. Zostáva zraniteľná a emočne rozladená.

### Naše stanovisko

Znovu sa pýtame, či strach o blízkych, ktorý prejavuje Jennie, je známkou emočnej zaostalosti oproti kognitívnej. Opäť tvrdíme, že nie je. Bežné dieťa daného veku so zvyčajným emočným vývinom by pravdepodobne neprejavilo podobnú empatiu a strach o blízkych, nevedelo by prežívať pojem smrť aj z emočného hľadiska. Bežné dieťa by emočne nepoňalo, že smrť znamená definitívne odlúčenie od blízkych, veľký zármutok a žiaľ. Plne porozumieť tomuto pojmu aj z emočného hľadiska je schopné až to štvorročné dieťa, ktoré má pokročilé aj emočné kompetencie. Nemôžeme preto zamieňať intenzívne prežívanie s emočnou nezrelosťou.

### Tretí prípad

*Príbeh opísala W. Roedellová (1988). Poukázala na to, že nadané deti, ktoré sledujú televízne správy, môžu byť vystavené veľmi zložitým, citovo nabitým informáciám, na ktoré nemusia byť dostatočne pripravené, aby sa s nimi vyrovnali. Rodič intelektovo nadaného štvorročného dieťaťa opísal, ako našiel svoju dcéru čítajúcu Bibliu na smrť vystrašenú. Keď sa jej opýtal na dôvod jej znepokojenia, odpovedala: „Čítam Zjavenie Jána a je to naozaj strašidelné!“*

W. Roedellová sa domnieva, že dievčatko v uvedenej ukážke nie je dostatočne emočne vyrovnané a adaptované na čítanie danej knižky. Opäť však ide o nesprávnu interpretáciu vonkajšieho správania. Sme presvedčení, že práve jej vysoká emočná inteligencia a empatia spôsobuje dané rozrušenie. Pokiaľ by bola emočne plochá alebo nezrelá, je jasné, že by neprejavila podobné znepokojenie.

Pre ešte lepšie porozumenie problematiky uvedených troch prípadov si môžeme znázorniť pokročilý emočný vývin na zjednodušenom príklade: Dvaja rôzni ľudia sú svedkami určitej negatívnej udalosti, napr. muž na ulici bije neznámu ženu. Predpokladajme, že prvá osoba reaguje pomerne nevýrazne, t. j. pokračuje v chôdzi, neotáča sa, neznepokojuje sa nad mieru. Druhá osoba zostane vystrašená, úzkostná, premýšľa, čo má robiť. V tomto prípade druhá osoba preukázateľne prejavuje omnoho intenzívnejšie emócie. Môžeme ale povedať, že dané správanie spôsobuje vysoká kognitívna inteligencia a zaostávajúce emočné kompetencie? Zrejme nie. Práve strach a úzkosť signalizujú empatiu s trpiacou ženou. V danom prípade by sme sa mali domnievať, že táto trpiaca sa osoba má omnoho vyššie emočné spôsobilosti v zmysle emočnej inteligencie alebo empatie. A naopak, osoba, ktorá sa tým nezaobrá, má skôr predpoklad pre povrchnejšie emočné prežívanie a nižšiu mieru empatie. Ak túto situáciu aplikujeme na nadaných jedincov, je nadmieru jasné, že znepokojenie nadaných detí nemôžeme stotožňovať s emočnou zaostalosťou – práve naopak, je oveľa pravdepodobnejšie, že ide o nadpriemerne rozvinuté emočné kompetencie.

Na tomto mieste musíme opäť upozorniť, že najlepšia emočná reakcia nemusí byť najbežnejšia. Tak ako nadané deti kladú iné, komplikované, netypické otázky na témy, ktoré ich zaujímajú, rovnako môžu prejavovať aj iné, komplikované emocionálne reakcie na emočné podnety, ktoré prežívajú. Ľudia sú ochotní akceptovať kognitívny záujem o nevšedné témy vzhľadom na vek (napr. sexualita či politika), ale nie sú ochotní prijať nevšedné emočné reakcie. Pôvod obidvoch premenných je však rovnaký, a to pokročilý a akcelerovaný kognitívny aj emočný vývin. Pre doloženie našich slov môžeme uviesť aj najnovšie výskumné práce, ktoré skúmali pojem emočná kreativita. Ide o zložitejšie a komplexnejšie emočné prežívanie, ktorého výsledkom sú nové, originálne, autentické a adaptačné druhy emócií (Oriol et al., 2016). V ostatnom výskume (Jenaabadi et al., 2015) sa na vzorke 100 nadaných a 100 bežných žiakov preukázala signifikantne vyššia emočná kreativita u nadaných žiakov, a to konkrétne v škálach novosť, užitočnosť a autenticita. Na podklade týchto poznatkov je zrejmé, že je obrovskou chybou považovať netypické emočné reakcie za zaostalé.

## Emočné potreby

Je už známe, že nadaní žiaci majú vysokú inteligenciu, a preto majú aj vyššie intelektuálne potreby. Majú väčšiu vnútornú potrebu učiť sa, sú zvedavejší, viac sa pýtajú a majú radosť z nadobudnutých informácií. Ak teda pripúšťame ich intelektové potreby, ktorým predchádza vyššia kognitívna inteligencia, mali by sme začať rovnako uvažovať aj o sociálnej alebo emočnej oblasti. Podľa uvedených výskumov v úvode tejto kapitoly nadaní žiaci neprejavujú emočnú nezrelosť, práve naopak, typická je pre nich vyššia úroveň emočných spôsobilostí. Je preto pravdepodobné, že práve ich akcelerovaný emočný vývin bude „otvárať“, podobne ako v kognitívnej, tak aj v tej emočnej oblasti, nové a silné potreby – emočné potreby, ktoré môžu mať rôznu podobu, napr. potrebu diskutovať o svojich emočných zážitkoch, potrebu zažívať intenzívne emócie či zvýšenú potrebu po emočnom a bezpečnom prostredí. Výskumom (Al-Adwan & Al-Khayat, 2015) sa preukázalo, že nadaní žiaci prežívajú silné emočné potreby, dokonca ešte silnejšie ako kognitívne.

Ako nevhodný hodnotíme úsudok, že ak nadaní žiaci prejavia akékoľvek negatívne emócie, musí zákonite ísť o emočnú zaostalosť v porovnaní s kognitívnu. Sme presvedčení, že podobné uvažovanie je mylná interpretácia osobnosti nadaného dieťaťa. V tomto prípade považujeme za zásadnú chybu, ak sa emočná potreba dieťaťa zamieňa s emočnou a sociálnou zaostalosťou. Už sme si zvykli, že ak má nadané dieťa vyššiu inteligenciu, tak pripúšťame, že má vyššie intelektové potreby. Dieťa potrebuje od rodičov viac stimulov a kvalitnejšie a detailnejšie odpovede na svoje otázky nie kvôli tomu, že je kognitívne podpriemerné, ale práve kvôli tomu, že je kognitívne nadpriemerné a má zvýšené intelektové potreby. Prečo však, keď má dieťa podľa výskumov vyššiu emočnú inteligenciu, nepripúšťame uňho aj vyššie emočné potreby? Je obrovskou chybou, ak sme ochotní naplniť intelektové potreby, ale zároveň bagatelizujeme tie emočné a vyhodnocujeme ich ako určitú zaostalosť.

Domnievame sa, že ak dieťa prejavuje ľútosť, plač alebo strach, ide o emočne nezrelé dieťa. Tu sa opäť obraciame na množstvo výskumov, ktoré preukázali rozvinuté emočné kompetencie a emočnú hypersenzitivitu, čo dokazuje, že emočné prežívanie je v súlade s kognitívnym. Treba akceptovať a prijať myšlienku, že emočné prejavy empatie, strachu či

citlivosti nie sú znakom zaostalosti, ale pokročilého emočného vývinu, ktoré so sebou prinášajú nielen kognitívne, ale aj emočné potreby. Súhrnne môžeme povedať, že tvrdenie o nižšej úrovni emočných kompetencií nadaných žiakov je diskutabilná hypotéza, ktorá má pôvod v neporozumení vlastnostiam nadaných žiakov.

Na základe dlhoročnej každodennej psychologickej práce s nadanými žiakmi zastávame názor, že emočné problémy detí nespôsobuje asynchrónny vývin sám osebe ani vysoká inteligencia. V priebehu posledných desaťročí sa pojem intelektové nadanie a asynchrónny vývin stal „mantrou“, ktorá vysvetľuje každý emočný či sociálny problém nadaného žiaka. Bohužiaľ, v odbornej aj laickej verejnosti stále platí presvedčenie, že intelektovo nadaný žiak znamená „len“ vyššiu inteligenciu. Je to zrejmé napríklad v prípade, keď rodič zistí, že jeho dieťa má vysoký výkonový potenciál a automaticky začne premýšľať nad rozvojom jeho intelektu, nad jeho budúcim výkonom či kariérou. Rodič takmer hneď začne svojmu dieťaťu poskytovať encyklopédie, komplikovanejšie hračky a úlohy. Badať to môžeme aj v priebehu dospievania, keď rodičia podporujú dieťa vo vysokých výkonoch a primerane aj neprimerane ho motivujú k navštevovaniu rôznych krúžkov a kurzov. Nie je výnimkou, ak žiak po vyučovaní navštevuje v priebehu týždňa štyri až päť záujmových predmetov.

Horšie je, že aj samotní odborníci na problematiku nadania a talentu, či už psychológovia alebo špeciálni pedagógovia, posilňujú tento postoj. Pri vysvetľovaní podstaty intelektového nadania poukazujú primárne a v obrovskej väčšine prípadov jedine na silnejšie intelektuálne potreby nadaných žiakov, teda na ich špecifickú vnútornú motiváciu k učeniu. Štandardne rodičom vysvetľujú, že nadaný žiak musí byť neustále stimulovaný, dostávať nové podnety ako knižky či stavebnice a potrebuje mať k dispozícii čo najväčšiu škálu vzdelávacích ponúk, aby sa vyhovelo jeho kognitívnym a edukačným potrebám. O čom však často nepadne ani zmienka je fakt, že s intelektovým nadaním a kognitívnymi potrebami sa objavujú aj rovnako silné emočné potreby. Je úlohou najmä odborníkov, ktorí prichádzajú do kontaktu s rodičmi nadaných, aby neustále informovali aj o vyšších emočných potrebách talentovaných žiakov.

Uvádzané riadky dokazuje aj mimoriadne vplyvný longitudinálny výskum jednej z najuznávanejších odborníčok J. Freemanovej (2001). Výskum sa začal v roku 1974 s

deťmi, ktoré boli svojimi rodičmi označené ako nadané a zaradené do výskumu. Ku každému dieťaťu boli priradené dve deti ako kontrolná skupina. Prvé dieťa z kontrolnej skupiny bolo testom identifikované ako rovnako nadané, hoci oficiálne tak nebolo označené. Druhé dieťa z kontrolnej skupiny bolo vybrané náhodne. Výskum sa teda zameriaval na dlhodobé dôsledky označenia jednotlivca ako nadaného. Existuje obrovské množstvo záverov z tohto výskumu. Najvýznamnejší je ten, že deti, ktoré boli rodičmi dobrovoľne prihlásené ako nadané, častejšie trpeli „neurotickými“ problémami ako deti z oboch kontrolných skupín, hoci deti z prvej kontrolnej skupiny mali rovnakú úroveň intelektových schopností. Taktiež sa zistilo, že nebol nájdený žiadny vzťah medzi výškou IQ a problémovým správaním. Výskum preto ukázal, že problémy talentovaných detí sú vyvolané inými okolnosťami v živote dieťaťa než jeho inteligenciou. V kontexte našej predkladanej úvahy sa môžeme domnievať, že za neurotickými problémami nadaných detí bola práve výchova, ktorá prehnane zdôrazňovala kognitívnu stránku a zanedbávala emočné potreby. Tento predpoklad má značnú silu, pretože tie nadané deti, ktoré neboli oficiálne označené ako nadané a ani rodičia o nich nevedeli (prvá kontrolná skupina), nemali uvádzané ťažkosti.

## Záver

Cieľom príspevku bolo upriamiť pozornosť na teóriu asynchrónneho vývinu nadaných detí a poukázať na jej nepodložené a vedecky nedostatočné dôkazy. Zároveň tvrdíme, že v článku sme predložili niektoré údaje, ktoré môžu podnietiť novú diskusiu a predostrieť nový pohľad na emočný vývin nadaných detí, pri ktorom sa domnievame, že je rovnako akcelerovaný ako ten kognitívny. Je však nevyhnutné naďalej hľadať dôkazy pre jednu alebo druhú tézu, diskutovať o výskumoch, vymieňať si názory a usilovať sa nájsť skutočnosti, ktoré budú čo najbližšie k pravde.

## Literatúra

Al-Adwan, F. & Al-Khayat, M. (2015). Cognitive and Emotional Needs of the Gifted Students From Themselves Perspective: Survey. *Canadian Social Science*, 11(7), p. 38-48.

Andrieh, M. K., Tirgari, A. & Hassanzadeh, R. (2014). Comparing Five Major Personality Traits in Gifted and Ordinary Students. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, 3(10), p. 756-759.

Calero, M., García-Martín, M., Jiménez, M., Kazén, M. & Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences*, 17(4), p. 328-343.

Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (7th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill PrenticeHall.

Etermadi, N., Etermadi, F., Kamvar, A., Keshtkar, M., Shahamati, F. & Shahamati, Z. (2015). Comparing Emotional Intelligence and Self-Efficacy in Gifted and Non-Gifted of male Students. In *International Journal of Life Science and Medical Research*. ISSN 2231-2935, vol. 5, no. 6, pp. 671-677.

Fábik, D. – Laznibatová, J. – Belica, I. – Balážová, M. (2018). Stratégie zvládania intelektovo nadaných a bežných adolescentov z gymnázia v kontexte štruktúry osobnostných dimenzií. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 52(1), s. 24-35.

aFábik, D. (2017). Comparison of emotional intelligence of students enrolled in special educational program for intellectually gifted pupils and pupils of the ordinary educational environment. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal. The Scientific Educational Journal*. ISSN 1339-8660, 2017, vol. 6, no. 1, p. 3-11. Dostupné na internete: [http://www.pegasjournal.eu/files/Pegas1\\_2017\\_1.pdf](http://www.pegasjournal.eu/files/Pegas1_2017_1.pdf)

bFábik, D. (2017). Komparácia emočnej regulácie žiakov zo špeciálnej školy pre intelektovo nadaných žiakov a žiakov z bežnej školy. *Svět nadání*. ISSN 1805-7217, č. 2, r. VI, s. 31-48.

Fábik, D. (2015). Characteristic of the mathematically gifted student. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal. The Scientific Educational Journal*. ISSN 1339-8660, 2015, vol. 4, no. 2, p. 210-219. Dostupné na internete: [http://www.pegasjournal.eu/files/Pegas2\\_2015\\_9.pdf](http://www.pegasjournal.eu/files/Pegas2_2015_9.pdf)

Fábik, D. & Laznibatová, J. (2015). Zvládacie stratégie nadaných adolescentov v kontexte prežitého rodinného sklamaní. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 055-5574, 2015, roč. 49, č. 4, s. 369-380.

Fouladchang, M., Kohgard, A. & Salah, V. (2010). A study of psychological health among students of gifted and nongifted high schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, p. 1220-1225.

Franca-Freitas, M., Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia*, vol. 19, no. 4, p. 288-295.

Freeman, J. (2001). *Gifted Children Grown Up*. London: David Fulton Publications; Philadelphia: Taylor and Francis.



Freeman, J. (1998) *Educating the Very Able: Current International Research*. London: The Stationery Office. (Free on [www.joanfreeman.com](http://www.joanfreeman.com))

Guénolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Montlahuc, J., Baleyte, J.-M., Fourneret, P. & Revol, O. (2013). A cross-sectional study of trait-anxiety in a group of 111 intellectually gifted children. *Encéphale*, 39(4), p. 278-283.

Chuderski, A. (2015). High intelligence prevents the negative impact of anxiety on working memory. *Cognition & Emotion*, 29(7), p. 1197-1209.

Jenaabadi, H., Marziyeh, A. & Dadkan, A. (2015). Comparing Emotional Creativity and Social Adjustment of Gifted and Normal Students. *Advances in Applied Sociology*, 5, p. 111-118.

Karimi, M. & Besharat, A. M. (2010). Comparison of alexithymia and emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 5, pp. 753-756.

Kaya, F., Kanik, P. & Serdar, A. (2016). A Comparison of Gifted and Non-Gifted Students' Emotional Intelligence. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), p. 229-244.

Laznibatová, J. (2012). *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: IRIS, 2012. 543 s. ISBN 978-80-89256-87-7.

Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 3. vyd. Bratislava: IRIS, 2007. 394 s. ISBN 80-89018-53-X.

Limont, W., Dreszer-Drogorób, J., Bedýnska, S., Śliwiska, K. & Jastrzebska, D. (2014). Old wine in new bottles? Relationships between overexcitabilities, the Big Five personality traits and giftedness in adolescents. In *Personality and Individual Differences*. ISSN 0191-8869, 2014, vol. 69, p. 199-204.

Matthews, G., Lin, J., Zeidner, M. & Roberts, R. (2018). Emotional Intelligence and Giftedness. In S. I. Pfeiffer (Eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent*. Washington, DC, US: American Psychological Association. ISBN 978-1-4338-2696-2

Mofield, E., Peters, M. P. & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, Coping, and Underachievement in Gifted Adolescents: Avoidance vs. Approach Orientations. *Education Sciences*, 6(21).

Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. <http://www.davidsongifted.org/Search-Database/entry/A10172>



Neinhart, S., Reis, M. S., Robinson, M. N. & Moon, S. (Eds.). (2002). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?*. Washington: Prufrock Press, 2002. 328 p. ISBN 1882664779.

Okon-Singer, H., Hendler, T., Pessoa, L., Shackman, A. (2015). The neurobiology of emotion-cognition interactions: fundamental questions and strategies for future research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9(58).

Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S. & Miranda, R. (2016). Emotional Creativity as Predictor of Intrinsic Motivation and Academic Engagement in University Students: The Mediating Role of Positive Emotions. *Frontiers in Psychology*, 7.

Peyre, H., Ramus, F., Melchior, M., Forhan, A., Heude, B. & Gauvrit, N. (2016). Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother-child cohort. *Personality and Individual Differences*, 94, p. 366-371.

Rajabi, F. & Shiralipor, A. (2016). A Review and Comparison of the Relationship between Personality Characteristics and Mental Health among Female Students in Regular and Gifted Schools in Abadeh. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 17(1), p. 107-115.

Reschke, K. & Komodromou, R. (2015). Emotion regulation and behavioral problems in gifted and talented children. *EHP*, vol. 17. Dostupné na: <http://www.ehps.net/ehp/index.php/contents/article/view/1273>

Roedell, W. C. (1988). "I just want my child to be happy": Social development and young gifted children. *Understanding Our Gifted*, 1(1), 1, 7, 9-11.

Sarouphim, K. (2011). Gifted and Non-Gifted Lebanese Adolescents: Gender Differences in Self-Concept, Self-Esteem and Depression. *International Education*, 41(1), p. 26-41.

Shahzad, S. & Begume, N. (2010) Level of Depression in Intellectually Gifted Secondary School Children. *Gifted and Talented International*, 25(2), p. 91-98.

Sharifi, H. & Sharifi, M. (2014). Comparing Emotional Intelligence and Humor in Gifted and Non-gifted Students. In *Indian Journal of Scientific Research*. ISSN 0976-2876, vol. 7, no. 1, pp. 1319-1324.

Schechnam, Z. & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. In *Roeper Review*. ISSN 0278-3193, 2012, vol. 34, p. 63-72.

Singh, A. & Kaur, S. (2012). A Comparative Study of Gifted and Non-gifted Children on Emotional Intelligence. In *Indian Journal of Positive Psychology*. ISSN 2229-4937, vol. 3, no. 1, pp. 14-19.

Turakitwanakan, W., Saiyudthong, S., Srisurapanon, S. & Anurutwong, A. (2010). The Comparative Study of Depression between Gifted Children and Normal Children. *Journal of the Medical Association of Thailand* 93(2), p. 9-14.

Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and Cognitive Characteristics of “High-Level Potentialities” (Highly Gifted) Children. *International Journal of Pediatrics*, p. 1-14.

Zadbar, M. & Taghvayi, D. (2015). Comparison of Self-Esteem and Emotional Intelligence of Gifted nad Non-Gifted (Normal) School Students. *International Journal of Review in Life Sciences*, 5(6), p. 218-224.

Zeidner, M. & Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. In *Personality and Individual Differences*. ISSN 0191-8869, 2011, vol. 51, no. 5, p. 566-570.

### **PhDr. PaedDr. Dušan Fábik**

Aktuálne zamestnanie: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,  
Katedra psychológie a patopsychológie – výskumný pracovník

Predchádzajúce zamestnanie: psychológ – Škola pre mimoriadne nadané deti a  
Gymnázium v Bratislave

Doktorandské štúdium: Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie

e-mail: [dusan.fabik@centrum.sk](mailto:dusan.fabik@centrum.sk), web: [bratislavapsycholog.sk](http://bratislavapsycholog.sk)