

**KOMPARÁCIA EMOČNEJ REGULÁCIE ŽIAKOV ZO ŠPECIÁLNEJ ŠKOLY PRE INTELEKTOVO NADANÝCH A ŽIAKOV Z BEŽNEJ ŠKOLY**

Dušan Fábik

**Abstrakt**

*Cieľom výskumu bolo porovnať stratégie emočnej regulácie u žiakov špeciálneho edukačného programu pre intelektovo nadaných žiakov a žiakov bežného edukačného prostredia. Výskumu sa zúčastnilo 150 študentov vo veku 12 – 14 rokov oboch pohlaví. Na zistenie stratégie emočnej regulácie bol použitý sebavýpovedný Dotazník kognitívno-emočnej regulácie – krátka forma (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire - short form). Štatisticky boli výsledky spracované deskriptívnou štatistikou a Mann-Whitneyho testom. Výsledky preukázali u nadaných žiakov signifikantne vyššiu frekvenciu využívania regulačnej stratégie zameranie sa na plánovanie a nižšiu frekvenciu využívania stratégie pozitívne presmerovanie.*

**Kľúčové slová:** nadaní žiaci, emočná regulácia

**Abstract**

*The aim of the research was to compare the strategies of emotional regulation among pupils enrolled in special educational program for intellectually gifted pupils and pupils of the ordinary educational environment. The study was attended by 150 students aged 12-14 years of both sexes. We used the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (short form) to find an emotional regulation strategy. Statistical results were compiled by descriptive statistics and the Mann-Whitney test. Among gifted pupils the results proved significantly higher frequency of use of the adjustment strategy refocus on planning and lower frequency of use of the positive refocusing.*

**Key words:** gifted students, emotional regulation

## Úvod

V súčasnosti patria emočné spôsobilosti k najintenzívnejšie pertraktovaným témam v psychológii intelektového nadania. Domnievame sa, že skúmanie emočných kompetencií má veľký význam a môže významne obohatiť pochopenie a podstatu fungovania zvládania stresujúcich situácií nadaných žiakov, vďaka čomu môžeme prispieť k ďalšiemu rozvoju ich nadania.

## Emočná regulácia

Samotný názov emočná regulácia môže byť nahradený inými termínmi, ktoré sa paralelne používajú v štúdiách regulačných procesov, napr. emočná kontrola, afektívna regulácia či riadenie emócií (Cole et al., 2004). Existuje viacero definícií a teórií, čo emočná regulácia predstavuje. Jedno z mnohých hľadísk je ponímať ju ako schopnosť človeka pochopiť a prijať emočný zážitok, zapojiť stratégie pre riadenie nepríjemných emócií a vyhnúť sa úzkosti (Salters-Pedneault, 2016). N. Eisenberg a T. Spinrad (2004, p. 338) hovoria o emočnej regulácii ako o „processe spustenia, vyhýbania sa, brzdenia, uchovania alebo modulovania výskytu, formy, intenzity alebo trvania emočných stavov“<sup>1</sup>. Je považovaná za zámerný (hoci nie nevyhnutne vysoko vedomý), na cieľ orientovaný proces, ktorý je súčtom motivačných, pozornostných a behaviorálnych čiastkových procesov (Hinnant et al., 2013). Uvedení autori zdôrazňujú najmä motivačnú voľbu, ktorá jedinca poháňa k snahe regulovať emočné fungovanie.

Niektoré teórie zahŕňajú myšlienku, že ľudské správanie je možné rozdeliť do dvoch modalít fungovania, t. j. na racionálny (rational) a skúsenostný (experiential) systém. Tí, ktorí fungujú v rámci racionálneho systému, využívajú systém logických pravidiel a predpokladov a obyčajne sú zámerne zdržanliví (pomalí) vo svojich rozhodovacích procesoch. Tí, ktorí fungujú na základe skúsenostného systému, majú tendenciu byť viac intuitívni (Linn, 2015). Iná teória od F. Stracka a R. Deutscha (2004) tvrdí, že každý človek funguje v rámci reflektívneho systému. Na základe neho potom „anticipuje budúce situácie, robí rozhodnutia z týchto anticipácií a formálne závery“<sup>2</sup> (Vohs & Baumeister,

---

<sup>1</sup> "the process of initiating, avoiding, inhibiting, maintaining, or modulating the occurrence, form, intensity, or duration of feeling states"

<sup>2</sup> "anticipates future conditions, makes decisions from those anticipations, and formal intentions"

2011, p. 15). Okrem toho má jedinec aj sekundárny – impulzívny systém, ktorý znamená, že sa správa spontánne bez osobitného ohľadu na dôsledky (Strack & Deutsch, 2004).

Využívanie konkrétnych emočných regulačných stratégií podlieha vplyvom viacerých determinantov. G. Sheppes a Z. Levin (2013) uvádzajú tieto tri determinanty emočnej regulácie: emočná intenzita, kognitívna zložitosť a vplyv motivačných cieľov.

1. Emočná intenzita – kľúčový faktor pri výbere emočnej stratégie (Sheppes et al., 2011). Pri experimente G. Sheppesa et al. (2012) si probanti v rámci stresujúcej situácie mali vybrať medzi stratégiou rozptýlenia, zahŕňajúcou tvorbu neutrálnych myšlienok, ktoré sú nezávislé a nie sú v rozpore s emočnými informáciami (Van Dillen & Koole, 2007; Thiruchselvam et al., 2011), alebo prehodnotenia, ktorá zahŕňa zmenu významu emočnej informácie v neskoršom procese spracovania (Thiruchselvam et al., 2011; Blechert et al., 2012). Výsledky ukázali, že pri nižších hodnotách intenzity stresu účastníci volili prehodnotenie, naopak, pri vysokej intenzite stresu probanti volili rozptýlenie. Ukázalo sa teda, že emočná intenzita zohráva významnú úlohu v procese výberu regulačnej emocionálnej stratégie.
2. Kognitívna zložitosť stratégie – niektoré regulačné stratégie sú zložitejšie ako iné. Napr. prehodnotenie je zložitejšie ako rozptýlenie, pretože formovanie neutrálnej reinterpretácie závisí na pôvodnom prehodnotení emočnej informácie. Bolo zistené, že keď bol proces tvorby zjednodušený tým, že účastníkom navrhli konkrétne regulačné možnosti rozptýlenia a prehodnotenia, prehodnotenie bolo vybrané omnoho častejšie.
3. Vplyv motivačných cieľov – účastníci, ktorí predpokladali, že emočnému stimulu budú vystavení viackrát, volili iné regulačné stratégie ako probanti, ktorí sa domnievali, že k stimulu dôjde len raz (Sheppes et al., 2012).

Emočná regulácia môže byť ovplyvňovaná aj osobnostnými charakteristikami (Gross, 2015). Napr. Z. Ivcevic & M. Brackett (2014) zistili, že primerané ovládanie (managing) emócií sa spája s osobnostnou škálou svedomitosť. Iný výsledok viedol k zisteniu, že jedinci s vyšším skóre v škále prívetivosť viac prehodnocujú svoje emócie (Sorić et al., 2013), resp. majú lepšiu sebakontrolu (Mirnics et al., 2013).

## Emočná regulácia intelektovo nadaných žiakov

Emočné spôsobilosti intelektovo nadaných žiakov sú predmetom mnohých štúdií výskumníkov zaoberajúcich sa psychológiou nadania. Za desiatky rokov vzniklo niekoľko výskumných prác, z ktorých si môžeme spraviť celkový obraz o emočnej regulácii nadaných žiakov.

Predpoklady a názory, že nadaní žiaci sú náchylnejší k afektívnym poruchám (napr. depresii či úzkosti) sa vo svetle aktuálnych výskumov javia ako mýtus. Štúdie (napr. Baker, 2004; Martin et al., 2010; Mash & Barkley, 2003; Shahzad & Begume, 2010; Sarouphim, 2011; Turakitwanakan et al., 2010) uvádzajú, že nadaní mladiství nevykazujú vyšší výskyt depresie než bežná populácia. Jestvujú dokonca štúdie, ktoré hovoria o signifikantne nižšej miere depresivity nadaných žiakov (napr. Mueller, 2009; Richards et al., 2003). Jedna z mála aktuálnych štúdií, ktorá poukazuje na vyššie skóre depresivity nadaných žiakov je od H. Bénonyho et al. (2007). V tejto práci je však pomerne chudobná výskumná vzorka (nadaných jedincov bolo len 23). Podobná situácia je aj v oblasti úzkosti. Existujú autori, ktorí hovoria o zvýšenom úzkostnom prežívaní, avšak najnovšie empirické štúdie nepreukazujú vyššiu mieru úzkosti u nadaných jedincov (Chuderski, 2015; Fouladchang, 2010; Guérolé, 2013; Peyre et al., 2016). Stotožňujeme sa preto s názorom Ch. Muellera (2009), ktorý tvrdí, že nadaní žiaci sú odolnejší ako ich bežní rovesníci. Predpoklad, že vyššie kognitívne schopnosti sú späté s lepšimi sociálno-emočnými kompetenciami, potvrdzujú aj aktuálne výskumy exaktne zamerané na túto oblasť (napr. Kong, 2013).

O kvalitných emočných spôsobilostiach nadaných žiakov sme presvedčení aj napriek ich dobre zdokumentovanému rysu, a to zvýšenej citlivosti (napr. Dabrowski, 1967). Táto citlivosť zvykne byť označovaná ako „overexcitabilities“ – teda výraznejšie a intenzívnejšie reakcie a vyjadrenia než majú bežní adolescenti. Veľa autorov je presvedčených, že vďaka silnému emocionálnemu prežívaniu sa nadaní cítia odlišne a majú viac skúseností s vnútornými konfliktami, sú úzkostnejší a depresívnejší (napr. Sword, 2012). S týmto tvrdením sa však nestotožňujeme. Súhlasíme s názorom americkej psychologičky L. Silvermanovej (2016), ktorá tvrdí, že zvýšená citlivosť (precitlivenosť) je predovšetkým pozitívnym zdrojom energie. L. Silvermanová (2016) vysvetľuje, že ide o nedorozumenie týkajúce sa predpony „pre“, ktorá reprezentuje precitlivenosť ako určité bremeno alebo nejaký druh deficitu. Termín však doslova znamená vyššiu nervovú

schopnosť reagovať na podnety, čo prináša väčšie množstvo fyzickej, zmyslovej, kreatívnej, intelektuálnej a emočnej energie. A hoci existujú niektoré negatívne prejavy precitlivosti, tých pozitívnych je omnoho viac než nežiaducich (napr. estetické cítenie, zvedavosť či empatia). Negatívne aspekty precitlivosti vyžadujú vylúčiť prekrývajúce sa príznaky ako úzkosť, sociálna izolácia, zmeny nálady, ktoré môžu mať mnohé iné príčiny. Precitlivosť môže existovať pri hocijakom zdravotnom postihnutí (Aspergerov syndróm, sociálna fóbia atď.), preto je nevyhnutné vylúčiť akékoľvek iné možné príčiny problémového správania, skôr než sa prisúdi len precitlivosti.

Domnievame sa, že väčšia precitlivosť nadaných detí na zmyslové podnety má za následok celý rad správania, ktoré len simulujú napr. úzkostné konanie. Ak dieťa povedzme nevie zvládnuť zmyslové podnety (v triede je príliš hlučno a pod.), môže to viesť až k emočným výbuchom, ktoré sú síce extrémne v porovnaní s okolnosťami, ale sú pochopiteľné vzhľadom na zmyslové spracovanie žiaka. Zastávame preto tézu, že nadaní žiaci sú citlivejší a vnímavejší, nie však nevyhnutne úzkostnejší a depresívnejší.

M. Neihart et al. (2002) dodávajú, že ak sa u nadaných detí aj objavia problémy so sociálnou izoláciou, s odmietaním rovesníkmi, s osamelosťou a odcudzením, sú skôr výsledkom toho, ako sa k nim stavia spoločnosť a nie sú spôsobené výnimočnou inteligenciou. Rovnako aj N. Colangelo a G. Davis (2003) tvrdia, že v typickom školskom prostredí žiaci môžu byť vážne ohrození vznikom psychosociálnych ťažkostí. Okruh problémov zahŕňa nižšiu sebaúctu, problémy so správaním, sociálne neadekvátne správanie a neschopnosť prispôbenia sa v škole.

V bežnej populácii sa opakovane preukázalo, že sú to práve rodičia a výchova, ktorí zohrávajú významnú úlohu vo vývoji emočnej regulácie, a to prakticky vo všetkých kultúrach (napr. Jabeen & Anis-ul-Haque, 2013; Karim et al., 2013; Upshur, 2010; Silk et al., 2003). Podľa A. Neumannovej et al. (2010) môže mať významný súvis s emočnou reguláciou nielen nízka, ale aj vysoká rodičovská kontrola správania, ktorá spôsobuje externalizáciu problémov (Barber & Harmon, 2002). Podľa nich takíto rodičia chcú ovládať všetko okolo svojho dieťaťa, vrátane spôsobu, čo a ako pociťuje. Toto správanie následne vedie k vylúčeniu slobodného vyjadrovania emócií a slabej náuke akceptácie emočnej odpovede, čo môže mať za následok zvýšené ťažkosti v rámci emočnej regulácie. Oproti tomu dôvera vo vzťahu rodič – adolescent môže viesť k častejším diskusiám o citových zážitkoch, čo sa následne prejaví v rozvoji emočnej regulácie.

Pôsobenie rodinného zázemia na emočnú reguláciu sa preukázalo ako pri bežnej, tak aj pri nadanej populácii. D. Fábik a J. Laznibatová (2015) zistili, že nadaní adolescenti, ktorí v priebehu života zažili rodinnú traumu, v čase stresujúcej situácie častejšie využívajú neefektívne stratégie emočnej regulácie. Práca viedla taktiež k záveru, že rodinné zázemie nadaných žiakov vplyva na tie stratégie emočnej regulácie, ktoré sa týkajú celkového ladenia žiaka (pesimistické alebo skôr optimistické) v čase krízy. Rovnako pozitívny vzťah sa našiel aj medzi sociálnymi kompetenciami nadaných žiakov a rodinným prostredím (Olszewski-Kubilius, 2014).

V odbornej literatúre poznáme aj niekoľko výskumov, ktoré sa zaoberali výhradne emočnou reguláciou nadaných. Napr. M. Calero et al. (2007, s. 340) zistili, že „vysoko inteligentné deti majú väčšiu kontrolu nad svojimi samoregulačnými procesmi“<sup>3</sup> než bežné deti. Rovnako aj vo výskume emočnej inteligencie (Etermadi et al., 2015; aFábik, 2017; Sharifi & Sharifi, 2014) mali nadaní žiaci v subškále emočná regulácia signifikantne vyššie skóre, ktoré poukazuje na lepšie samoregulačné procesy nadaných žiakov v porovnaní s bežnou populáciou.

### **Výskumný problém**

Cieľom predloženej štúdie je preskúmať a opísať charakteristiky emočnej regulácie žiakov zo špeciálnej školy pre intelektovo nadaných žiakov. Zaujímá nás, ako sa líšia ich emočné spôsobilosti od spôsobilostí bežných žiakov. Zámerom je porovnať frekvenciu využívania jednotlivých stratégií emočnej regulácie.

### **Výskumná otázka**

Vzhľadom na poznatky z prehľadu relevantnej odbornej literatúry a v súlade s cieľmi práce sme si stanovili túto výskumnú otázku:

VO: Existuje štatisticky významný rozdiel vo využívaní stratégií emočnej regulácie medzi žiakmi zo špeciálnej školy pre intelektovo nadaných žiakov a žiakmi z bežnej školy?

### **Výskumná vzorka**

Výskumu sa zúčastnilo 150 respondentov, ktorí boli rozdelení na dve skupiny:

---

<sup>3</sup> "high-IQ children have greater control over their self-regulatory processes"

- Prvú skupinu tvorili jednotlivci zo špeciálnej školy pre nadaných žiakov (študenti Školy pre mimoriadne nadané deti a gymnázium v Bratislave). Ich počet bol 75; 49 chlapcov a 26 dievčat. Intelektovo nadaných žiakov a intelektové nadanie vymedzujeme ako „vysoko nadpriemernú (veľmi vysokú) všeobecnú intelektovú spôsobilosť“ (bFábik, 2017, s. 21). Podmienkou pre prijatie nadaného žiaka do vyššie uvedenej školy je  $IQ \geq 130$ . Testovaní boli pomocou metódy WISC III. Prostredníctvom deskriptívnej štatistiky sme zistili, že vekové rozloženie študentov špeciálnej školy bolo (AM = 12,77; Md = 13; Mo = 13). Minimálny vek respondenta bol 12 rokov, maximálny 14 rokov. Vo výskume označujeme týchto žiakov ako „nadaných“.
- Druhá skupina bola skupina žiakov navštevujúca bežné gymnázium. Rovnako šlo o gymnázium z Bratislavy, pričom celá skupina žiakov bola práve z tohto gymnázia. V rámci uvedenej školy vyplňovali dotazníky všetci žiaci patriaci do stanovenej vekovej kategórie. Ich počet bol rovnako 75 jednotlivcov; 49 chlapcov a 26 dievčat. Priemerný vek žiakov z bežnej školy bol (AM = 12,93; Md = 13; Mo = 13). Minimálny vek respondenta bol 12 rokov, maximálny 14 rokov. Vo výskume označujeme týchto žiakov ako „bežných“.

Výskum sa realizoval v čase vyučovania po predchádzajúcej dohode s vedením školy.

## Metódy skúmania

### *Dotazník CERQ – short form*

Dotazník kognitívno-emočnej regulácie – krátka forma (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire – short form) je nástrojom sledovania špecifických kognitívno-emočných regulačných stratégií, ktoré jedinci používajú v náročnej alebo stresujúcej situácii (Garnefski & Kraaij, 2006). Preložili ho na Katedre psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a poskytli so súhlasom autora. Spája v sebe stratégie externej aj internej emočnej regulácie. CERQ – short form sa ako sebvýpovedný dotazník môže predkladať mladým ľuďom od dvanástich rokov, čo je považované za hranicu, kedy jedinec dosahuje také kognitívne schopnosti, ktoré mu umožňujú pochopiť jednotlivé položky. Položky sú posudzované na päťbodovej Likertovej škále v rozmedzí 1 (skoro nikdy) až 5 (skoro vždy), pričom čím vyššie skóre dosahuje účastník v danej subškále, tým je voľba stratégie špecifickejšia. Dotazník

obsahuje 18 položiek a podáva informáciu o používaní deviatich konceptuálne odlišných subškál (regulačných stratégií):

1. Sebaobviňovanie (self-blame) – zo vzniknutej situácie respondent obviňuje seba.
2. Akceptácia situácie (acceptance) – zameranie sa na vyrovnávanie so situáciou.
3. Ruminácia (focus on thought) – neustále myslenie na negatívne emócie spájané s problémom.
4. Pozitívne presmerovanie (positive refocusing) – myslenie na iné príjemné veci namiesto nepríjemnej situácie.
5. Zameranie sa na plánovanie (refocus on planning) – respondent hľadá kroky na odstránenie nepriaznivej situácie.
6. Pozitívne prehodnotenie situácie (positive reappraisal) – hľadanie pozitívneho aspektu situácie.
7. Zameranie sa na realitu situácie (putting into perspective) – respondent sa snaží na situáciu nazerať z racionálneho hľadiska.
8. Katastrofizácia (catastrophizing) – myslenie na najhoršie alternatívy.
9. Obviňovanie druhých (other-blame) – zo vzniknutej situácie respondent obviňuje iných ľudí.

Cronbachova  $\alpha$  je v našom prípade v rozmedzí 0,687 – 0,813 pre celý výskumný súbor. Typom a obsahom položiek je dotazník blízky iným copingovým nástrojom (napr. COPE od autora Carver, 1997), nakoľko niektoré jeho škály sa vyskytujú aj v COPE dotazníku, s ktorého stratégiami CERQ škály korelujú (sebaobviňovanie so sebaobviňovaním  $r = 0,14$ ; pozitívne presmerovanie s pozitívnym prehodnotením  $r = 0,15$ , s vierou  $r = 0,17$ , s aktívnym copingom  $r = 0,15$ ; zameranie sa na plánovanie s vyhľadávaním inštrumentálnej podpory  $r = 0,20$ , s pozitívnym prehodnotením  $r = 0,16$ , s plánovaním  $r = 0,23$ ; obviňovanie druhých s nezapájaním sa do riešenia  $r = 0,19$ ).

Testovanie prebehlo skupinovou formou za prítomnosti jedného výskumníka počas jednej vyučovacej hodiny. Vyplňanie dotazníka zabralo približne desať minút. Dáta boli aplikované a vyhodnocované pomocou programu IBM SPSS 20.0. Normalitu rozloženia



dát sme testovali pomocou Kolmogorovho-Smirnovho testu, ktorý nepreukázal normálne rozloženie dát. Použité štatistické metódy sú preto deskriptívna štatistika a Mann-Whitneyho U-test. Dotazníky sme zadali anonymne, obsahujú len všeobecné identifikačné údaje, tzn. pohlavie a vek. Následne sme získané dáta analyzovali s ohľadom na stanovenú hypotézu.

### Výsledky práce

V nasledujúcej časti skúmame a opisujeme charakteristiky emočnej regulácie nadaných žiakov. Zaujímá nás, ako sa líšia ich emočné spôsobilosti od spôsobilostí bežných žiakov. Nasledujúca tabuľka porovnáva dve spomínané výskumné vzorky: žiakov z bežnej a špeciálnej školy.

**Tabuľka I Porovnanie emočnej regulácie u nadaných a bežných žiakov.**

Regul. stratégia	Skupina	Počet	AM	Priemerné poradie	SD	U-test	p
1	Nadaní	72	5,19	75,63	1,87	2367	0,362
	Bežní	72	5,00	69,38	2,25		
2	Nadaní	72	6,01	75,97	2,19	2486	0,482
	Bežní	74	5,74	71,09	2,04		
3	Nadaní	73	5,75	77,92	2,53	2487	0,333
	Bežní	75	5,35	71,17	2,32		
4	Nadaní	72	4,31	64,94	2,19	2048	<b>0,020*</b>
	Bežní	73	5,15	80,95	2,26		

5	Nadaní	73	7,16	80,05	2,01	1967,5	<b>0,017*</b>
	Bežní	70	6,27	63,61	2,22		
6	Nadaní	73	5,14	70,55	2,07	2449,5	0,476
	Bežní	72	5,42	75,48	2,10		
7	Nadaní	71	5,86	75,76	2,19	2360	0,349
	Bežní	73	5,42	69,33	1,83		
8	Nadaní	72	4,68	69,24	2,24	2357,5	0,417
	Bežní	71	5,04	74,80	2,43		
9	Nadaní	73	4,26	70,03	2,11	2411,5	0,312
	Bežní	73	4,56	76,97	2,15		

\*  $p < 0,05$

Vysvetlivky: 1 – sebaobviňovanie, 2 – akceptácia situácie, 3 – ruminácia, 4 – pozitívne presmerovanie, 5 – zameranie sa na plánovanie, 6 – pozitívne prehodnotenie situácie, 7 – zameranie sa na realitu situácie, 8 – katastrofizácia, 9 – obviňovanie druhých

AM (arithmetic mean) – aritmetický priemer

SD (standard deviation) – smerodajná odchýlka – určuje, ako veľmi sú hodnoty rozptýlené (odchýlené) od priemerných hodnôt.

Vo frekvencii využívania regulačných stratégií sa medzi žiakmi s intelektovým nadaním a kontrolnou skupinou preukázal štatisticky významný rozdiel v stratégiách: *pozitívne presmerovanie*  $U = 2048$ ;  $p < 0,05$  ( $p = 0,020$ ) a *zameranie sa na plánovanie*  $U = 1967,5$ ;  $p < 0,05$  ( $p = 0,017$ ). Stratégiu *pozitívne presmerovanie* využívajú nadaní žiaci signifikantne menej ako bežní žiaci; naopak, signifikantne frekventovanejšie využívajú stratégiu *zameranie sa na plánovanie*. V ostatných regulačných stratégiách *sebaobviňovanie* ( $p = 0,362$ ), *akceptácia situácie* ( $p = 0,482$ ), *ruminácia* ( $p = 0,333$ ), *pozitívne prehodnotenie situácie* ( $p = 0,476$ ), *zameranie sa na realitu situácie* ( $p = 0,349$ ), *katastrofizácia* ( $p = 0,417$ ), *obviňovanie druhých* ( $p = 0,312$ ) sa nepreukázali štatisticky významné rozdiely.

## Diskusia

Výsledky práce preukázali, že žiaci zo špeciálnej školy pre nadaných využívajú signifikantne častejšie regulačnú stratégiu *zameranie sa na plánovanie*. Pre svoj potenciál odstrániť nepriaznivú situáciu sa táto stratégia v porovnaní s ostatnými považuje za najviac adaptívnu a konštruktívnu. Vyžaduje racionálne zmýšľanie a logické zvažovanie najbližších krokov. Domnievame sa, že je to práve špecifická osobnosť nadaného jednotlivca, ktorá zohráva primárnu úlohu pri frekventovanejšom využívaní tejto regulačnej stratégie. Nadaní žiaci majú lepšiu výdrž v ťažkých situáciách, sú citiadiostiví s pohnútkou dosiahnuť vysoký výkon (napr. Colangelo & Davis, 2003). K tomu sa pridávajú charakteristiky intelektového nadania ako logickosť a racionálnosť v myslení, z čoho sa dá dedukovať aj silná tendencia k využívaniu stratégií zameraných na racionálne uvažovanie, ktoré im „dovolia“ dokončiť zadané úlohy. Naše úvahy potvrdzujú aj závery J. Laznibatovej (2012, s. 203), ktorá súhlasí s tézou, že „nadaní žiaci vedia lepšie zanalyzovať vzniknutú situáciu či princípy jej vzniku a rovnako aj kontrolovať si vlastné reakcie, napr. zachovať si pokoj, nedať sa vyvieť z miery v zát'ážovej či stresovej situácii“. Ďalšia stratégia, v ktorej sa našiel signifikantný rozdiel medzi skúmanými skupinami žiakov, bola *pozitívne presmerovanie*, pričom ju nadaní žiaci využívajú významne v menšej miere. Táto stratégia znamená myslenie na iné príjemné veci miesto vzniknutej nepríjemnej situácie. Stratégia sa z krátkodobého hľadiska javí ako úspešná, pretože redukuje nahromadené napätie a úzkosť, avšak z dlhodobého nie je natoľko efektívna. Má totiž len malý predpoklad vyriešiť danú krízu. Uvádzaný výsledok o menšom využívaní nasledovnej stratégie nadanými žiakmi dopĺňa naše predchádzajúce vyššie spomenuté úvahy, ktoré hovoria o tom, že nadaný žiak chce primárne vyriešiť vzniknutú situáciu. Na druhej strane

sa však môžeme domnievať, že viesť nadaných žiakov k nazeraniu na stanovený problém aj cez pozitívnu prizmu dokáže značne uľaviť ich nahromadenú tenziu. Myslíme si, že vďaka tomu môžeme zmierniť napr. dopady perfekcionizmu (napr. Guignard, 2012; Min, 2012) alebo niektoré negatívne aspekty precitlivenosti nadaných žiakov (napr. Alias et al., 2013; Van den Broeck, 2014).

V ostatných škálach, ako sme mohli vidieť, neexistujú signifikantné rozdiely. Upozorňujeme najmä na najvýznamnejšie prediktory depresívnych a úzkostných symptómov ako katastrofizácia (myslenie na najhoršie alternatívy), sebaobviňovanie a ruminácia (myslenie na negatívne emócie spojené so situáciou) (Garnefski & Kraaij, 2007), v ktorých sa rovnako neukázali významné rozdiely. Tento výsledok nabáda na úvahu, že nadaní žiaci môžu mať adekvátnu emočnú reguláciu a odolnosť v krízových situáciách a zrejme nie sú ohrozenejšou populáciou v kontexte depresie či úzkosti.

Ako limit štúdie musíme spomenúť početnosť našej výskumnej vzorky. Tvorí ju síce dovedna 150 žiakov, ale v rámci komparácie je rozdelená na dve skupiny po 75 žiakov. Je preto nutné povedať, že výsledky treba vnímať s určitým nadhľadom z dôvodu, že výskumná vzorka nedosahuje vysokú početnosť. Taktiež nemôžeme zabudnúť na fakt, že každá škála kognitívno-emočnej regulácie je zastúpená iba dvomi položkami. Na základe toho opäť pripomíname, že výsledky poskytujú len orientačné údaje, ktoré bude vhodné a potrebné naďalej skúmať a preverovať.

## **Záver**

Práca poukázala na viaceré rozdiely vo frekvencii využívania emočných regulačných stratégií medzi žiakmi špeciálnej školy pre nadaných žiakov a žiakov z bežnej školy. Bola zistená signifikantne vyššia frekvencia emočnej stratégie *zameranie sa na plánovanie* a nižšia frekvencia *pozitívneho presmerovania* žiakov špeciálneho vzdelávacieho programu pre intelektovo nadaných žiakov.

## Literatúra

- Alias, A., Rahman, S., Majid, R. & Yassin, S. (2013). Dabrowski's Overexcitabilities Profile among Gifted Students. *Asian Social Science*, 9(6), p. 120-125.
- 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.
- Barber, B. K. & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In Barber, B. K. (Eds.), *Instructive parenting: How psychological control affects children and adolescents*. (pp. 15-52). Washington, DC: APA.
- Bénony, H., Van Der Elst, D., Chahraoui, K., Bénony, C. & Marnier, J. P. (2007). Link between depression and academic self-esteem in gifted children. *L'Encephale*, 33(1), p. 11-20.
- Blechert, J., Sheppes, G., Di Tella, C., Williams, H. & Gross, J. J. (2012). See what you think: reappraisal modulates behavioral and neural responses to social stimuli. *Psychological Science*, 23(4), p. 356-363.
- 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.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine* 4(1), p. 92-100.
- Chuderski, A. (2015). High intelligence prevents the negative impact of anxiety on working memory. *Cognition & Emotion*, 29(7), p. 1197-1209.
- Colangelo, N. & Davis, G. A. E. (2003). *Handbook of Gifted Education*. 3rd edition. Boston: Pearson Education, Inc.
- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, p. 317-333.

- Dabrowski, K. (1967). *Personality shaping through positive disintegration*. New York: Little, Brown.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), p. 334-339.
- 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. *International Journal of Life Science and Medical Research*, 5(6), p. 671-677.
- 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. *Slavonic Pedagogical Studies Journal. The Scientific Educational Journal*, 6(1), p. 3-11.
- bFábik, D. (2017). *Matematicky nadaný žiak*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- Fábik, D. & Laznibatová, J. (2015). Zvládacie stratégie nadaných adolescentov v kontexte prežitého rodinného sklamaní. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 49(4), p. 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.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire - development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41, p. 1045-1053.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. Psychometric Features and Prospective Relationships with Depression and Anxiety in Adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), p. 141-149.
- Guignard, J., Jacquet, A. & Lubart, T. (2012). Perfectionism and Anxiety: A Paradox in Intellectual Giftedness? *PloS One*, 7(7): e41043.
- Gross, J. (2015). *Handbook of Emotion Regulation*. 2nd edition. New York: Guilford.

- Guénolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Montlahuc, J., Baleyte, J.-M., Fournernet, P. & Revol, O. (2013). A cross-sectional study of trait-anxiety in a group of 111 intellectually gifted children. *Encéphale*, 39(4), p. 278-83.
- Hinnant, J.B., Nelson, J.A., O'Brien, M., Keane, S.P., & Calkins, S.D. (2013). The interactive roles of parenting, emotional regulation and executive functioning in moral reasoning during middle childhood. *Cognition & Emotion*, 27(8), p. 1460-1468.
- Ivcevic, Z. & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing Conscientiousness, Grit, and Emotion Regulation Ability. *Journal of Research in Personality*, 52, p. 29-36.
- Jabben, F. & Anis-Ul-Haque, M. (2013). Parenting Styles as Predictors of Emotion Regulation Among Adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(1), p. 85-105.
- Karim, R., Sharafat, T. & Mahmud, A. (2013). Cognitive emotion regulation in children as related to their parenting style, family type and gender. *Journal of the Asiatic Society of Bangladesh, Science*, 39(2), p. 211-220.
- Kong, T. (2013). *Socioemotional Competencies, Cognitive Ability, and Achievement in Gifted Students*: dissertation. Arizona State University.
- Laznibatová, J. (2012). *Nadany ziaak na zakladnej, strednej a vysokej skole*. Bratislava: IRIS.
- Linn, E. (2015). *Creativity and Emotional Regulation in Gifte Children*: dissertation. Los Angeles: Alliant International University.
- Martin, L., Burns, R. & Schonlau, M. (2010). Mental Disorders Among Gifted and Nongifted Youth: A Selected Review of the Epidemiologic Literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), p. 31-41.
- Mash, E. J. & Barkley, R. A. (2003). *Childs Psychopathology*. 2nd edition. New York: Guilford Press.
- Mirnics, Z., Heincz, O., Bagdy, G., Surányi, Z., Gonda, X., Benko, A., Molnar, E., Jaksić, N. Lazary, J. & Juhasz, G. (2013). The relationship between the big five personality dimensions and acute psychopathology: mediating and moderating effects of coping strategies. *Psychiatria Danubina*, 25(4), p. 379-388.

- Min, H. & Yang, Y. (2012). A Comparison of Perfectionism, Academic stress and Learning flow Between Gifted and Non-gifted in Elementary School Children. *The Korean Society for the Gifted*, 22(1), p. 157-171.
- Mueller, CH. (2009). Protective Factors as Barriers to Depression in Gifted and Nongifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), p. 3-14.
- Neihart, 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.
- Neumann, A., Lier, P., Gratz, K. L. & Koot, H. M. (2010). Multidimensional assessment of emotion regulation difficulties in adolescents using the difficulties in emotion regulation scale. *Assessment*, 17(1), p. 138-149.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. & Thomson, D. (2014). Family Environment and Social Development in Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), p. 119-216.
- 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.
- Richards, J., Encel, J. & Shute, R. (2003). The Emotional and Behavioural Adjustment of Intellectually Gifted Adolescents: A Multi-Dimensional, Multi-Informant Approach. *High Ability Studies*, 14(2), p. 153-164.
- Salters-Pedneault, K. (2008). *Emotional Regulation*. [online]. [cit. 2016-05-12]. Dostupné na internete: <http://bpd.about.com/od/glossary/g/emotreg.htm>
- 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. *Indian Journal of Scientific Research*, 7(1), p. 1319-1324.



- Sheppes, G. & Levin, Z. (2013). Emotion regulation choice: selecting between cognitive regulation strategies to control emotion. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7.
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., Radu, P., Blechert, J. & Gross, J. J. (2012). Emotion regulation choice: a conceptual framework and supporting evidence. *Journal of Experimental Psychology*, 148(1), p. 163-181.
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G. & Gross, J. J. (2011). Emotion-regulation choice. *Psychological Science*, 22(11), p. 1391-1396.
- Silk, J. S., Steinberg, L. & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), p. 1869-1880.
- Silverman, L. (2016). *The Truth about Overexcitabilities*. [online]. [cit. 2016-05-12]. Dostupné na internete: <http://www.gifteddevelopment.com/blogs/bobbie-and-lindas-blog/truth-about-overexcitabilities>
- Sorić, I., Penezić, Z. & Burić, I. (2013). Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of Achievement Emotions. *Psychological Topics*, 2, p. 325-349.
- Strack, F. & Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), p. 220-247.
- Sword, L. K. (2012). *Emotional Intensity in Gifted Children*. [online]. [cit. 2013-11-02]. Dostupné na internete: <http://www.sengifted.org/archives/articles/emotional-intensity-in-gifted-children>.
- Thiruchselvam, R., Blechert, J., Sheppes, G., Rydstrom, A. & Gross, J. J. (2011). The temporal dynamics of emotion regulation: an EEG study of distraction and reappraisal. *Biological Psychology*, (87)1, p. 84-92.
- 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.

Upsher, E. (2010). *Effects of maladaptive family functioning on child emotion regulation: A study among children and mothers who have experienced domestic violence*: dissertation. New York: City University of New York.

Van Dillen, L. F. & Koole, S. L. (2007). Clearing the mind: a working memory model of distraction from negative mood. *Emotion*, (7)4, p. 715-723.

Van den Broeck, W., Hofmans, J., Cooremans, S. & Staels, E. (2014). Factorial Validity and Measurement Invariance Across Intelligence Levels and Gender of the Overexcitabilities Questionnaire-II (OEQ-II). *Psychological Assessment*, 26(1), p. 55-68.

Vohs, K., Baumeister, R. (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.

### **PhDr. PaedDr. Dušan Fábik**

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

Doktorandské štúdium: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra psychológie a patopsychológie (problematika nadania)

E-mail: [dusan.fabik@centrum.sk](mailto:dusan.fabik@centrum.sk)