

DIAGNOSTIKA NADANIA V TEÓRII, VO VÝSKUME A V PRAXI

Vladimír Dočkal

*Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava***Abstrakt**

Autor reflektuje niektoré problémy s diagnostikou intelektovo nadaných detí. Vyplývajú z rôznych koncepcií nadania, ale aj z potreby operacionalizovať kritériá výberu vo výskumoch nadaných. Tie sú v jednotlivých štúdiách veľmi rôznorodé a prakticky znemožňujú získané výsledky zmysluplne porovnávať. V ďalšej časti článku autor stručne informuje o postupoch výberu nadaných detí v rámci oficiálnych školských systémov v USA, Izraeli a Číne a podrobne sa zaoberá diagnostickými kritériami používanými na Slovensku.

Kľúčové slová: nadané deti, diagnostika nadania, výskum nadaných, edukačná prax

Abstract

The author reflects some of the problems with the diagnostics of intellectually gifted children. They results from different concepts of giftedness, but also from the need to operationalize the selecting criteria for researches of gifted. The criteria are very diverse in different studies so that is practically impossible to meaningfully compare the gained results. In the next part of the article, the author briefly inform on selection procedures with gifted children in the formal school system in the U.S.A, Israel and China, as well as he discuss in detail the diagnostic criteria used in Slovakia.

Keywords: gifted children, diagnostics of giftedness, gifted research, educational practice

Nadpis tohto príspevku sľubuje viac, než čo možno v jednom článku poskytnúť. Musím teda tému spresniť, resp. zúžiť. Príspevok sa bude týkať iba intelektového nadania, obmedzí sa na vekovú kategóriu detí (resp. žiakov a študentov), zameria sa na diagnostické kritériá, prípadne postupy používané pri identifikácii nadaných jednotlivcov. Čo sa týka praxe, nebudem referovať o diagnostike v rámci rôznych alternatívnych programov pre nadaných, ktorých vo svete existuje neúrekom, ale iba v rámci niektorých oficiálnych edukačných systémov; bližšie opíšem súčasnú situáciu v Slovenskej republike. Tento príspevok nemá charakter prehľadovej štúdie. Budem písať iba o veciach, s ktorými som sa stretol v priebehu svojej dlhoročnej výskumnej i praktickej činnosti a ktoré som mal možnosť reflektovať.

Diagnostické kritériá vyplývajúce z rôznych teoretických koncepcií

Nadanie sa v literatúre chápe rôzne (k tomu pozri hoci moju staršiu prácu – Dočkal, 1983, alebo štúdiu A. Zieglera a K. A. Hellera, 2000). V tomto príspevku sa budem

zaoberať štyrmi prístupmi k nadaniu, s ktorými sa dnes možno stretnúť najčastejšie. Môžu sa vzájomne prekrývať, no pre naše účely ich rozlíšim podľa toho, na čo kladú dôraz. Nadanie možno chápať ako:

- regulátor, resp. potenciál činnosti (Teplov, 1951; Gardner, 1999; Dočkal, 2005a a i.),
- inteligenciu, resp. vysokú úroveň inteligencie (Clark, 1992; Laznibatová, 2007 a i.),
- viacrozmerný konštrukt (Renzulli, 1978; Tannenbaum, 1983; Dočkal, 2005a a i.), alebo
- vývinový potenciál (Gagné, 1993; Heller, 1991; Hříbková, 2009 a i.).

Ak je nadanie vzťahované k *činnosti*, hlavným kritériom pri jeho určovaní by mali byť úspechy v jednotlivých činnostiach. Iba v prípade akademického (študijného) nadania to budú úspechy v škole. V takom prípade môže byť kritériom školský prospech alebo výkon vo vedomostných či školských výkonových testoch (v USA často používané „achievement tests“). Ak sa zdôrazňuje, že nadanie je potenciál na vykonávanie činnosti, bývajú ako kritériá volené nie samotné reálne činnosti, ale výkony v psychologických testoch, ktoré úspech v činnosti predikujú (najčastejšie ide o testy kognitívnych schopností).

Hoci väčšina relevantných súčasných teórií pokladá nadanie za viacrozmerný konštrukt, chápanie nadania ako vysokej úrovne *inteligencie*, ktoré do psychológie a jej prostredníctvom i do laického myslenia vniesli začiatkom minulého storočia L. M. Terman (1925) a L. S. Hollingworthová (pozri Silverman, 1992), je stále živé. Ako IQ vyššie než 130 vymedzuje nadanie dokonca aj psychologický slovník Americkej psychologické asociácie (Vandenbos, 2007). Takéto vymedzenie zodpovedá stotožneniu inteligencie so všeobecným g-faktorom. Pokiaľ sa nadanie chápe ako inteligencia, ktorú tvorí štruktúra schopností (napr. v teórii CHC – pozri napr. Furman, 2005), môžu byť kritériá pri diagnostike nadaných detí rôzne: celkové IQ, vysoké výkony vo všetkých častiach intelligenčného testu (najprísnejšie kritérium), alebo vysoký výkon aspoň v niektorej časti (najmenej prísne kritérium, umožňujúce zaradiť medzi nadaných aj jednotlivcov so špecifickými poruchami).

Pod vplyvom prevahy a všadeprítomnosti americkej psychologické literatúry sa často domnievame, že prvým, kto zdôraznil *viacrozmernosť* nadania, bol J. S. Renzulli (1978). V Európe však podobné idey existovali už prv. V šesťdesiatych rokoch minulého storočia publikoval nemecký pedagogický psychológ A. Sander (1967) názor, že nadanie okrem schopností tvorí aj dynamická zložka, do ktorej patria záujmy a vôľa. Preto pri posudzovaní nadania treba zohľadňovať všetky tri kritériá. Rovnako tri sú kritériá Renzulliho modelu: všeobecné schopnosti, zaangažovanosť v úlohe a tvorivosť. Súbežne s J. S. Renzullim (1978), bez toho, aby sme jeho prácu poznali, sme vo VÚDPaP-e vypracovali koncepciu, ktorá počíta s tzv. predpokladovou (telesné vlastnosti, schopnosti, zručnosti a vedomosti) a aktivačnou (aktivity, vôľové vlastnosti, zameranie osobnosti) zložkou (Dočkal, Palkovič, 1980). V súčasnosti ich nazývam inštrumentálnou a aktivačnou zložkou a doplnil som ich o integrujúce Ja (Dočkal, 2005a). Nie všetky komponenty tohto komplexného modelu možno v reálnom diagnostickom procese použiť.

V osemdesiatych rokoch publikoval A. J. Tannenbaum (1983) päťzložkový model nadania. Zaradil doň všeobecné schopnosti, špeciálne schopnosti, mimointelektové faktory, prostredie a vplyvy náhody. Podobne ako v predchádzajúcom prípade je pri stanovení konkrétnych použiteľných kritérií vychádzajúcich z tohto modelu potrebné zohľadniť účel diagnostiky, vek dieťaťa, dostupné diagnostické nástroje. Jednoduchšiu predstavu o intelektovom nadaní formuloval R. J. Sternberg (2001). V jeho koncepte úspešnej inteligencie má miesto analytická, praktická a tvorivá inteligencia; autor hľadá prostriedky, ako všetky tri identifikovať.

Koncepcia nadania ako *vývinového potenciálu* sa formuje tiež od osemdesiatych rokov minulého storočia. Medzi jej predstaviteľov možno zaradiť kanadského psychológa Francoysa Gagného (1993) alebo Nemca Kurta A. Hellera (1991). Ich teoreticky inšpiratívne dynamické modely – na rozdiel od vyššie spomínaných štrukturálnych modelov – však neprinášajú pre diagnostiku nadania nové podnety. K vývinovým koncepciám možno zaradiť aj predstavu R. J. Sternberga (2000) o nadaní ako rozvíjajúcej sa odbornosti (*expertise*); tá sa však netýka detí, preto jej tu nebudem venovať pozornosť.

Diagnostické kritériá uplatňované vo výskumoch nadaných detí

Štúdií nadaných detí je dnes už neúrekom. A hoci všetky pomenúvajú skúmanú skupinu rovnako, každá volí pri jej výbere iné kritériá. Predmetom skúmania sa tak stávajú:

- deti úspešné v rôznych činnostiach a súťažiach,
- klienti poradní pre nadaných,
- žiaci škôl (tried), resp. programov pre nadané deti,
- deti nominované rodičmi, učiteľmi, odborníkmi,
- deti s vysokým IQ,
- prípadne deti, pri ktorých výbere bola použitá kombinácia viacerých kritérií.

Čo sa týka *úspešných detí*, úspech v reálnych činnostiach sa využíva najmä pri skúmaní mimointelektových talentov (umeleckých, športových). Ako kritérium ho použili B. S. Bloom so spolupracovníkmi (1985) v idiografickom výskume rôznych druhov talentov, aj pracovníci VÚDPaP-u (Dočkal et al., 1987) v nomotetickom výskume. V oboch výskumoch boli zahrnuté aj intelektové talenty, v našom prípade však išlo najmä o deti úspešné v rôznych súťažiach. Účastníkov matematických olympiád sledovala Jolana Miklová (tamže), úspešných riešiteľov prírodovedných olympiád zasa Miroslav Musil (tamže).

Inou možnosťou, ako sa dostať ku skupine nadaných detí, je realizovať výskum *klientov poradní pre nadaných*. Týmto spôsobom postupujú napríklad Britka Joan Freemanová (2001) či Austrálčanka Alina Morawska (Morawska, Sanders, 2008). Klienti poradní sú samozrejme špecifickou skupinou. Na poradne sa zväčša obracajú rodičia detí, ktoré majú nejaké problémy, nereprezentujú teda celú populáciu nadaných. Autori podobných štúdií nie vždy uvádzajú kritériá, na základ ktorých boli deti za nadané považované.

Podobnou špecifickou skupinou sú *žiaci škôl (tried), resp. programov pre nadané deti*. Príklady práce s takto vymedzenými výskumnými súbormi môžeme nájsť na Slovensku (Laznibatová, Mačišáková, 2000; Szobiová, Šuplatová, 2006), v USA (Bergen, 2009), v Izraeli (Shechtman, Silekor, 2012) i v Číne (Shi, Li, Zhang, 2008). Problémom podobných štúdií je, že nie vždy uvádzajú kritériá, na základe ktorých boli deti prijímané do príslušného edukačného programu. Ak sú kritériá uvedené, výskumník nie vždy môže zaručiť, že všetci žiaci deklarované kritériá naozaj spĺňajú.

Výskumy *nominovaných detí* majú často nejasné kritériá nominácií. Frekventovanejšie sú najmä pri overovaní nominačných postupov (napr. Neber, 2004). Rovnako ako výskumy s klientmi poradní a so žiakmi špeciálnych edukačných programov nemôžu použité výskumné skupiny reprezentovať nadaných ako takých, ale iba samé seba.

Aj autori, ktorí v teoretickej rovine akceptujú mnohorozmernosť nadania, siahajú pri jeho operacionalizácii pre potreby výskumu k jednoduchému kritériu – vyberajú *deti s vysokým IQ*. V takom prípade býva v štúdií udaný test, ktorým sa IQ stanovilo, a hraničné hodnoty IQ alebo percentilu, nad ktorým sú deti považované za nadané. Tieto hodnoty sú však naozaj mimoriadne pestré. Tak L. S. Hollingworthová (podľa Silvermanovej, 1992) študovala deti s IQ nad 180, resp. 160. V longitudinálnom výskume L. M. Termana (1925) boli zaradené deti s IQ nad 140. V oboch prípadoch sa IQ počítalo podľa Sternovho vzorca z mentálneho veku; vyjadrené pomocou dnes používaného deviačného IQ by tie čísla boli o čosi menšie. V súčasnosti sa najčastejšie pokladá za hraničnú hodnotu IQ = 130 (dve štandardné odchýlky nad priemerom populácie); toto kritérium použili vo výskume napr. S. Shahzad a N. Begume (2010), u nás ho uplatňuje Jolana Laznibatová (Laznibatová, Mačišáková, 2000; Laznibatová, Jurášková, 2005). Avšak v iných výskumoch sa môžeme stretnúť aj s nižšími číslami: 124 (Acosta et al., 2006), či 120 (Portešová et al., 2008; Wellisch et al., 2011; Foley-Nispon et al., 2012). Podobne je to, ak autori udávajú kritérium v percentách či percentiloch. L. M. Terman pokladal za nadaných jedno percento najschopnejších merané Stanford-Binetovým alebo podobným testom všeobecných schopností (podľa Renzulliho, 1978). Inteligenčnemu kvocientu 130 zodpovedá 98. percentil, ale môžeme sa stretnúť aj s výberom nad 97. percentilom (Bobáková, 2013), či len nad 90. percentilom (Christopher, Shewmaker, 2010).

Výhody definovania výskumnej skupiny nadaných detí podľa IQ spočívajú v jednoduchosti, kontrolovateľnosti a ľahkej opakovateľnosti výskumu. Exaktnosť tejto miery je však iba zdanlivá (Urbánek et al., 2011). Nevýhodou je výrazná nejednotnosť v určovaní hranice, od ktorej sú deti do výskumného súboru zaraďované. V dôsledku toho sú výsledky jednotlivých výskumov neporovnateľné. Schopnosti detí s IQ napríklad 120 a 160 sú natoľko rozdielne, že ak sú účastníci výskumu definovaní pomocou týchto hodnôt, ide o dve veľmi rozdielne skupiny nadaných. Na dôležitosť miery nadania upozornila už L. S. Hollingworthová (Silverman, 1992) a reflektujú ju aj iní bádatelia (napr. B. Clarková, 1992).

Menej je výskumov, v ktorých sa autori pokúšajú uplatniť pri výbere výskumnej skupiny nadaných *viaceré kritériá*. Môže ísť o použitie viacerých testov IQ (napr.

Portešová et al., 2008). Jolana Laznibatová zohľadňovala vo svojich starších výskumoch okrem IQ aj úroveň čítania, písania a počítania (Laznibatová, Mačišáková, 2000). Ďalší autori dopĺňajú inteligenčné testy výkonmi v iných kognitívnych testoch a v didaktických testoch (napr. Shi, Li a Zhang, 2008). Model J. S. Renzulliho s výberom podľa IQ, motivácie a tvorivosti u nás uplatnila napr. M. Bobáková (2013). Hraničné hodnoty v jednotlivých skúškach bývajú udané v IQ, percentiloch alebo (ak sa nepracuje s populačnými normami) v násobkoch smerodajnej odchýlky od priemerných hodnôt zistených v tom-ktorom výskume. Ak sa používajú viaceré kritériá, hodnote IQ býva obvykle tak či tak prisudzovaná najväčšia váha. Tak J. Laznibatová s V. Mačišákovou (2000) hovoria o IQ nad 130, no požadovanú úroveň čítania, písania a počítania nespresňujú. M. Bobáková (2013) pre zaradenie do výskumu vyžadovala súbeh inteligencie nad 97. percentilom, avšak pri motivácii a tvorivosti sa uspokojila s jednou smerodajnou odchýlkou nad priemerom, čo zodpovedá 84. percentilu.

Z toho, čo bolo doteraz povedané, vyplýva, že výskumy nadaných detí narážajú na nemalé problémy. Pokúsim sa ich sumarizovať:

- Je prakticky nemožné vytvoriť reprezentatívnu vzorku nadaných jednotlivcov.
- Najmä v prípade poradenských klientov a žiakov špeciálnych tried (škôl) pre nadané deti ide o špecifické skupiny, ktoré nereprezentujú ostatných nadaných.
- Nejednotné kritériá použité v rôznych štúdiách znamenajú, že výsledky jednotlivých výskumov nemožno zmysluplne porovnať.
- Výsledky výskumov nadaných detí sú často rozporuplné; do veľkej miery to môže byť práve dôsledok odlišného výberu probandov.
- Ambície poznať pomocou takýchto výskumov typické vlastnosti nadaných detí tak v podstate nemožno naplniť.

Diagnostické postupy používané v edukačnej praxi USA, Izraela a Číny

Keďže najviac psychologických poznatkov pochádza z *USA*, malo by nás zaujímať, ako to s diagnostikou (identifikáciou) nadaných detí pre edukačný proces vyzerá tam. Hoci Spojené štáty majú od sedemdesiatych rokov minulého storočia federálny zákon o edukácii nadaných a talentovaných, konkrétne edukačné systémy sú v každom štáte iné a každý štát má aj iné pravidlá, podľa ktorých posudzuje nadaných žiakov (pozri. napr. State Definitions, bez vročenia). Často sa vyžaduje IQ väčšie ako 130 zistené štandardizovaným testom. Výhodou takéhoto postupu je zdanlivá exaktnosť, zrozumiteľnosť aj pre laikov, ľahké riešenie odvolaní či súdnych sporov. Ja by som však rád upozornil na nevýhody: Nezohľadňujú sa (ani vlastné americké) koncepcie, ktoré lepšie vystihujú realitu; postup je nespravodlivý voči deťom, ktoré jednorazovo neuspeli alebo majú inú štruktúru intelektu, než na akú je citlivý použitý test.

V *Izraeli* sú žiaci do tried pre intelektovo nadaných vyberaní na základe špeciálne pre tento účel zostrojeného testu typu papier – ceruzka tak, že ich celkový podiel na žiackej/študentskej populácii je jedno percento (Schechtman, Silekor, 2012).

S týmito zjednodušujúcimi pohľadmi kontrastuje systém, využívaný v *Číne* (Shi, Li, Zhang, 2008). Do tried pre nadaných žiakov sa vyberajú deti na základe kombinácie

viacerých kritérií aplikovaných v niekoľkých krokoch. Konkrétne sa zohľadňuje: IQ (v mladšom školskom veku neverbálne, neskôr verbálne), výsledky počítačových kognitívnych testov, znalosť čínštiny, angličtiny a matematiky a napokon pozorovanie žiaka na vyučovaní. Dieťa musí vynikať vo všetkých použitých skúškach. Nespornou výhodou je komplexný pohľad na akademické nadanie. Výber sa však príliš zužuje; mnohé talenty tak ostanú bez podpory. Systém prakticky vylučuje možnosť vybrať nadaných s postihnutím či s poruchami učenia, pretože takéto deti vďaka svojmu hendikepu podávajú v rôznych oblastiach veľmi nevyrovnané výkony (pozri napr. Portešová, 2011).

Diagnostické postupy používané v edukačnej praxi na Slovensku

Na Slovensku sa realizovali dva ministerstvom školstva podporované projekty overovania edukácie intelektovo nadaných detí. V rokoch 1993-2007 gestorovala J. Laznibatová experiment so segregovaným vzdelávaním týchto detí v špecializovaných triedach, resp. škole (Laznibatová, 2007). V rokoch 2000-2005 sa pod mojím vedením vyskúšala integrovaná edukácia žiakov 1. stupňa základnej školy (Dočkal, 2005b). Výsledkom druhého projektu bolo aj vypracovanie diagnostických kritérií pre identifikáciu intelektovo nadaných detí, ktoré sa stali súčasťou rezortného predpisu (Metodické pokyny..., 2008). Predpis platí dodnes a je záväzný – zaradovanie žiakov do edukačných (či už segregovaných alebo integrovaných) programov pre intelektovo nadaných tak v celej Slovenskej republike prebieha jednotne.

Za diagnostiku nadaných sú zodpovedné centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (bývalé pedagogicko-psychologické poradne). Metodické pokyny MŠ SR menujú indikátory, ktoré majú pri diagnostike nadania používať. Sú to:

- doterajší psychický vývin,
- prejavy dieťaťa v materskej škole,
- prospech a správanie žiaka v škole,
- pozornosť, vôľové vlastnosti, motivácia,
- údaje o inteligencii získané dvoma nezávislými testami umožňujúcimi zhodnotenie celkovej úrovne inteligencie i vhl'ad do jej štruktúry,
- tvorivosť a
- sociálne začlenenie dieťaťa.

Dieťa, ktoré možno pokladať za intelektovo nadané (teda také, ktorému sa priznávajú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby), musí spĺňať nasledovné kritériá:

- a) Celková úroveň jeho intelektových schopností (po zvážení výsledkov vo všetkých použitých testoch) spadá do pásma horných 2 % populačného ročníka (IQ nad 130). Úroveň tvorivosti sa súčasne pohybuje aspoň v pásme priemeru. Vo veku do 8 rokov sa väčšia váha pri posudzovaní intelektovej úrovne prikladá neverbálnym schopnostiam.
- b) Úroveň tvorivosti spadá do pásma horných 2 % populačného ročníka, reprodukčné intelektové schopnosti pritom dosahujú aspoň úroveň horných 10 % populačného ročníka (To zodpovedá IQ nad 120; vychádza sa z tézy, že tvorivé nadanie sa musí

opierať o dostatočný, aj keď nie nevyhnutne mimoriadny, rozvoj analytického myslenia).

- c) Pri posudzovaní intelektového nadania dieťaťa predškolského veku sa súčasne vyžaduje, aby jeho mentálny vek podľa testu neverbálnej inteligencie bol v deň nástupu do prvého ročníka základnej školy najmenej 7 rokov a 10 mesiacov. (Pri možnom predčasnom zaškolení to znamená, že čím je dieťa mladšie, tým musí mať vyššie IQ, aby zvládalo program, ktorý je dimenzovaný pre šesťročné nadané deti.)
- d) V školskom veku je možné za intelektovo nadaného označiť aj žiaka, ktorý podáva výnimočné učebné výsledky, pričom úroveň jeho reprodukčných intelektových schopností spadá do pásma horných 10 % populačného ročníka a úroveň tvorivosti aspoň do pásma priemeru. (Aj akademické nadanie je druhom intelektového talentu, avšak nemusí sa natoľko prejavovať v psychologických testoch ako práve v učebných výsledkoch.)
- e) Úroveň sociability dieťaťa, ktoré bolo identifikované ako intelektovo nadané, nesmie byť výrazne podpriemerná. Čím je identifikované nadanie nižšie, tým viac je potrebné, aby sociabilita dieťaťa spadala aspoň do pásma priemerných hodnôt. Pri rozhodovaní o dieťati (žiakovi), ktorého výsledky vo výkonových testoch sú na hranici stanovených kritérií, pokladáme za nadanejšieho toho, kto má nadpriemernú úroveň sociability.
- f) Bod e) sa primerane vzťahuje aj na posudzovanie pozornosti, vytrvalosti, motivácie.

Rozhodnutie o zaradení dieťaťa do programu pre intelektovo nadaných žiakov robí psychológ po zhodnotení všetkých indikátorov na základe klinickej úvahy. Neopiera sa teda o jediné číslo; niektoré indikátory napokon ani nie je možné jednoznačne kvantifikovať. Diagnostiku samozrejme nemožno robiť bez vyšetrenia kvantitatívnymi metódami – sú mimoriadne dôležitým, avšak len jedným z podkladov, ktoré psychológ v diagnostickej úvahe využíva. Ak dieťa dosiahlo hraničné výsledky alebo sú jeho výkony veľmi nevyrovnané, možno ho do programu zaradiť podmienene a definitívne rozhodnutie urobiť na základe sledovania priamo v učebnom procese a následnej rediagnostiky. Všetky deti treba sledovať priebežne. Zaradenie i vyradenie z programu je možné kedykoľvek v priebehu školskej dochádzky.

Záver

- Záveru sformulujem ku každej z troch oblastí, ktorým som sa v príspevku venoval:
- *Teoretické prístupy* k nadaniu a jeho diagnostike sú rôznorodé. V súčasnosti sa v teórii preferuje multidimenziový prístup.
 - *Vo výskumoch* prevažuje operacionalizácia nadania pomocou IQ, diagnostika sa teda zvyčajne veľmi zjednodušuje. Novšie teórie sa využívajú zriedka a nejednoznačne.
 - *V praxi* sa tiež uplatňujú rozmanité prístupy. Slovenský sa snaží rešpektovať multidimenzionalitu nadania, jeho vývin i obmedzenia testových metód.

LITERATÚRA

ACOSTA, M., AGUILAR, M., LOPEZ, J. M., MONTERO, J., NAVARRO, J. I., RAMIRO, P. 2006. Mental attention in gifted and nongifted children. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 21, no. 4, p. 401-411.

BERGEN, D. 2009. Gifted Children's humor preferences, sense of humor, and comprehension of riddles. *International Journal of Humor*, vol. 22, no. 4, p. 419-436.

BLOOM, B. S. (Ed.). 1985. *Developing talent in young people*. New York : Ballantine Books. ISBN 0-345-31509-X.

BOBÁKOVÁ, M. 2013. Prežívanie záťažových situácií a emočná inteligencia nadaných detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 47, č. 1, s. 3-20.

CLARK, B. 1992. *Growing up Gifted: Developing the potencial of children at home and at school*. 4th Ed. New York : Macmillan. ISBN 0-02-322680-3.

DOČKAL, V. 1983. K problémom definovania pojmov nadanie a talent. *Československá psychologie*, roč. 27, č. 2, s. 120-137.

DOČKAL, V. 2005a. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha : NLN. ISBN 80-7106-840-3.

DOČKAL, V. 2005b. Závěrečné hodnotenie pokusného overovania výchovy a vzdelávania nadaných detí v základnej škole. Bratislava : VÚDPaP. [http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/pdf/zaverecne_hodnotenie.pdf]

DOČKAL, V., MUSIL, M., PALKOVIČ, V., MIKLOVÁ, J. 1987. *Psychológia nadania*. Bratislava : SPN.

DOČKAL, V., PALKOVIČ, V.: 1980. Komplexný prístup k problematike nadania. In: KOVÁČ, D. (Ed.): *Psychologické výskumy v ČSSR: 1976-1980*. Praha : ČSPS, s. 167-170.

FOLEY-NISPON, M., RICKELS, H., ASSOULINE, S. G., RICHARDS, A. 2012. Self-esteem and self-concept examination among gifted students with ADHD. *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 35, no. 3, p. 220-240.

FREEMAN, J. 2001. *Gifted Children Grow up*. London : Fulton.

FURMAN, A. 2005. Teória inteligencie Gf-Gc ako východisko testovej batérie Woodcock-Johnson international editions. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 40, č. 4, s. 347-361.

GAGNÉ, F. 1993. Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: HELLER, K. K., MÖNKS, F. J., PASSOW, A. H. (Eds.): International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford; New York; Seoul; Tokyo : Pergamon, p. 69-87. ISBN 0-08-041398-6.

GARDNER, H. 1999. Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí. Praha : Portál. ISBN 80-7178-279-3.

HELLER, K. A. 1991. The nature and development of giftedness: a longitudinal study. European Journal of High Ability, vol. 2, no. 2, p.174-188.

HŘÍBKOVÁ, L. 2009. Nadání a nadaní. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-1998-6.

CHRISTOPHER, M. M., SHEWMAKER, J. 2010. The relationship of perfectionism to affective variables in gifted and highly able children. Gifted child today, vol. 33, no. 3, p. 20-30.

LAZNIBATOVÁ, J. 2007. Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. 2. vyd. Bratislava : Iris. ISBN 80-890-1853-X.

LAZNIBATOVÁ, J., JURÁŠKOVÁ, J. 2005. Prejavy hyperaktivity u nadaných detí. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 40, č. 3, s. 195-212.

LAZNIBATOVÁ, J., MAČIŠÁKOVÁ, V. 2000. Osobnostné, sociálne a emocionálne charakteristiky vývinu intelektovo nadaných detí. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 35, č. 4, s. 304-322.

Metodické pokyny na zarad'ovanie detí do špeciálnych výchovno-vzdelávacích programov pre intelektovo nadaných žiakov č. CD-2005-19376/26377-1:091. 2008. [http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/pdf/metodicke_pokyny08.pdf]

MORAWSKA, A., SANDERS, M. R. 2008. Parenting gifted and talented Children: what are the key child behaviour and parenting issues? The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, vol. 42, no. 9, p. 819-827.

NEBER, H. 2004. Teacher identification of students for gifted programs: nominations to a summer school for highly-gifted students. Psychology Science, vol. 46, no.3, p. 348-362.

PORTEŠOVÁ, Š. 2011. Rozumově nadané děti s dyslexií. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-990-3.

PORTEŠOVÁ, Š., KONEČNÁ, V., BUDÍKOVÁ, M., KOUTKOVÁ, H. 2008. Strachy rozumově nadaných dětí jako indikátor jejich pokročilého rozumového vývoje. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 43, č. 4, s. 307-323.

RENZULLI, J. S. 1978. What makes giftedness? Re-examining a definition. Phi Delta Kappan, vol. 60, no. 3, p. 180-184, 261.

SANDER, A. 1967. Begabung, Intelligenz, Leistung. Schule und Psychologie, vol. 14, no. 7, p. 201-214.

SHAHZAD, S., BEGUME, N. 2010. Level of depression in Intellectually gifted secondary school children. Gifted and Talented International, vol. 25, no. 2, p. 91-98.

SHECHTMAN, Z., SILEKTOR, A. 2012. Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. Roeper Review, vol. 34, no. 1, p. 63-72.

SHI, J., LI, J., ZHANG, X. 2008. Self-concept of gifted children aged 9 to 13 years old. Journal for the Education of Gifted, vol. 31, no. 4, s. 481-500.

SILVERMAN, L. K. 1992. Leta Stetter Holingworth: Champion of the psychology of women and gifted children. Journal of Educational Psychology, vol. 84, no. 1, p. 20-27.

State Definitions, Law, and Resources. [<http://www.tip.duke.edu/node/346>] Stiahnuté 20.8.2013.

STERNBERG, R. J. 2000. Giftedness as a developing expertise. In: HELLER, K., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J., SUBOTNIK, R. F. (Eds.): International Handbook of Giftedness and Talent. Second Edition. Amsterdam; Lausanne; New York; Oxford; Shannon; Singapore; Tokyo : Elsevier, p. 55-66. ISBN 0-08-043796-6.

STERNBERG, R. J. 2001. Úspěšná inteligence. Praha, Grada. ISBN 80-247-0120-0.

SZOBIOVÁ, E., ŠUPLATOVÁ, L. 2006. Tvorivosť a osobnostné vlastnosti nadaných detí. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 41, č. 3, s. 195-208.

TANNENBAUM, A. J. 1983. Gifted Children. New York : Macmillan. ISBN 0-024-18880-8.

TĚPLOV, B. M. 1951. Schopnosti a nadání. Praha : SPN.

TERMAN, L. M. (Ed.) 1925. Genetic studies of Genius, vol. 1. Stanford : Stanford University press.

URBÁNEK, T., DENGLEROVÁ, D., ŠIRŮČEK, J. 2011. Psychometrika. Měření v psychologii. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-836-4.

WELLISCH, M., BROWN, B., TAYLOR, A., KNIGHT, R., BERRESFORD, L., CAMPBELL, L., COHEN, A. 2011. Secure attachment and highly IQ: are gifted children better adjusted? The Australasian Journal of Gifted Education, vol. 20, no. 2, p. 23-33.

VANDENBOS, G. R. (Ed.) 2007. APA Dictionary of Psychology. Washington D.C. : APA. ISBN 978-1-59147-380-0.

ZIEGLER, A., HELLER, K. A. 2000. Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In: HELLER, K., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J., SUBOTNIK, R. F. (Eds.): International Handbook of Giftedness and Talent. Second Edition. Amsterdam; Lausanne; New York; Oxford; Shannon; Singapore; Tokyo : Elsevier, p. 3-21. ISBN 0-08-043796-6.

Doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc.

je dlhoročným vedeckým pracovníkom Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave a šéfredaktorom časopisu Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Prednáša tiež na Fakulte sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského. Zaoberá sa problematikou nadania, nadaných detí, detí z iných minoritných skupín a otázkami psychologickéj metodológie.

kontakt: vladimir.dockal@vudpap.sk