PODĚKOVÁNÍ

Tato práce by nemohla vzniknout bez pomoci a podpory řady lidí. Chtěl bych nejprve poděkovat své školitelce Mgr. Radce High, Ph.D., za velmi trpělivý, osobitý a nadstandardní přístup při náročném sepisování. Dále děkuji svým přátelům a rodině za jejich neustálou podporu.

Zároveň bych chtěl poděkovat PhDr. Miroslavě Novákové Schöffelové, Ph.D., a Ing. Karolině Duschinské, Ph.D., za počáteční motivaci k realizaci tohoto výzkumu, a stejně tak i všem dalším členům Katedry učitelství a humanitních věd, kteří mi během vzniku práce pomáhali svými cennými radami. Velké poděkování patří také doc. PhDr. Ivě Poláčkové Šolcové, Ph.D., za odborné konzultace v problematice emocí.

Samotný sběr dat by nebylo možné realizovat bez ochoty organizátorů jednotlivých odborných soustředění, jmenovitě RNDr. Jana Havlíka, Ph.D., Mgr. Terezy Matějkové, Ph.D., Mgr. et Mgr. Milana Severy a Mgr. Ludmily Novotné.

V neposlední řadě chci upřímně poděkovat všem dospívajícím žákům. Ať už se přímo zapojili do samotného výzkumu, nebo mi pomáhali konzultovat mé myšlenky – bez vás by tato práce nikdy nezískala svou finální podobu.

SOUHRN

Tato diplomová práce zkoumá specifika prožívání strachů a úzkostí u 231 rozumově nadaných adolescentů (průměrný věk 14,6 roků) účastnících se letních odborných soustředění. Pomocí kombinace projektivní metody (diagram strachu), dotazníkových škál a otevřených otázek studie zjistila, že u této skupiny ustupují konkrétní fobie a dominují především sociální, výkonové a existenciální obavy.

Výsledky ukazují, že nadaní dospívající tvoří psychologicky vysoce zranitelnou skupinu s průměrně nižší sebeúctou. Vykazují extrémní sklony k opakovanému negativnímu přemýšlení (*overthinking*) a vysokou míru sociální úzkosti. Zásadním zjištěním je masivní výskyt *impostor syndromu* (syndromu podvodníka), který je nejvýraznější na vysoce selektivních a výkonnostních kempech, což v praxi potvrzuje platnost fenoménu „velké ryby v malém rybníce“.

Z hlediska genderových rozdílů se ukázalo, že dívky se více obávají vlastního selhání a trpí nižší sebeúctou, zatímco chlapci intenzivněji prožívají strach z hodnocení okolím a ze sociálního odmítnutí. Práce tak upozorňuje na skutečnost, že vysoká inteligence nechrání před úzkostmi, a zdůrazňuje nutnost doplnit výkonově orientované vzdělávání nadaných o systematickou psychohygienu a nácvik zvládacích (copingových) strategií.

.

SUMMARY

This master's thesis examines the specific characteristics of fear and anxiety experienced by 231 intellectually gifted adolescents (mean age 14.6) participating in summer academic camps. Using a combination of a projective method (fear diagram), questionnaire scales, and open-ended questions, the study found that concrete phobias tend to recede in this group, while social, performance-related, and existential fears become predominant.

The results indicate that gifted adolescents represent a psychologically highly vulnerable group with, on average, lower self-esteem. They exhibit extreme tendencies toward repetitive negative thinking (overthinking) and high levels of social anxiety. A key finding is the widespread occurrence of the impostor syndrome, which is most pronounced at highly selective and performance-oriented camps, thus providing practical support for the validity of the “big-fish-little-pond effect.”

Regarding gender differences, the study showed that girls are more likely to fear personal failure and experience lower self-esteem, whereas boys more intensely experience fear of evaluation by others and social rejection. The thesis therefore highlights that high intelligence does not protect individuals from anxiety and emphasizes the need to complement performance-oriented education for gifted students with systematic mental hygiene practices and training in coping strategies.

VYUŽITÍ UMĚLÉ INTELIGENCE

Tato práce by nemohla být realizována vzhledem ke své komplexnosti a podrobnosti v časovém horizontu jednoho roku bez využití umělé inteligence jakožto užitečného nástroje. Konkrétně byly využity ChatGPT a Google NotebookLM. Struktura této práce, strategie jejího řešení a analýzy jsou však výhradním dílem autora práce za konzultace školitelky.

Google NotebookLM byl využit pro analýzu vytipovaných publikací a jejich vzájemné porovnání. Zároveň sloužil jakožto pomocný prvek pro kontrolu logičnosti a srozumitelnosti.

ChatGPT byl využit jakožto prvek zpětné vazby a konstruktivní kritiky pro myšlenky autora této práce, ať už jde o zdroje informací pro specifická témata, či kontrolu souvislostí. Zároveň byl využit spolu s Google NotebookLM pro zlepšení čitelnosti a gramatiky některých částí, avšak s důrazným pokynem neměnit obsah ani osobitost autorova stylu psaní textu. ChatGPT sehrál klíčovou roli při tvorbě webového systému, do kterého autor ručně zaznamenával výzkumná data. Z této databáze bylo následně – opět na základě podrobného zadání pro ChatGPT – možné vytvořit specifické analytické stránky a vygenerovat tabulky, které tato práce předkládá. ChatGPT byl využit i pro navržení struktury strachových kategorií pro položky „diagramu strachu“, zároveň sloužil i jako první článek rozřazování položek do kategorií. Všechny položky pak byly ručně zkontrolovány, zda do kategorie opravdu patří. Stejný přístup byl využit i pro identifikaci strachových kategorií v dokončeních věty „Bojím se, že…,“ přičemž vše bylo opět zkontrolováno ručně.

Autor podotýká, že umělá inteligence sloužila pouze jako nástroj pro zefektivnění práce. Tím umožnila provedení detailnějších a hlubších analýz, jež jsou součástí předkládaného textu.

OBSAH

1 ÚVOD 7
2 LITERÁRNÍ ČÁST 9
2.1 Emoce a strach mezi nimi 9
2.1.1 Co jsou to emoce? 9
2.1.2 Kategorizace emocí 12
2.1.3 Evoluce strachu 16
2.2 Strach, úzkost, fobie a stres 18
2.3 Biologické aspekty strachu a stresu 23
2.4 Studium strachu a práce s ním 26
2.4.1 Jak se učí strach? 26
2.4.2 Práce se strachem a stresem 29
2.5 Strachy v období ontogeneze 34
2.5.1 Dospívání 39
2.5.2 Strachy adolescentů 42
2.6 Nadání a přemýšlivost 45
2.7 Strachy nadaných dospívajících 46
2.8 Odborná soustředění pro nadané 51
2.8.1 Běstvinka 51
2.8.2 Science Camp 52
2.8.3 Inženýři v terénu 52
2.8.4 Letní odborné kempy Plzeňského kraje 53
3 CÍL PRÁCE 54
4 EXPERIMENTÁLNÍ ČÁST 55
4.1 Výzkumné otázky 55
4.2 Navržení metodologie výzkumu 56
4.2.1 Diagram strachu 56
4.2.2 Dotazník 59
4.2.3 Etické aspekty výzkumu 64

4.3 Navržení administrace 64
4.4 Administrace 65
4.4.1 Běstvinka 65
4.4.2 Science Camp 67
4.4.3 Inženýři v terénu 67
4.4.4 Letní odborné kempy Plzeňského kraje 68
4.5 Způsob zpracování výsledků 68
4.5.1 Diagram strachu 69
4.5.2 Dotazník 69
5 VÝSLEDKY 71
5.1 Popis výzkumného vzorku 71
5.2 Rozhovory s respondenty a zpětná vazba 73
5.2.1 Běstvinka 73
5.2.2 Science Camp 76
5.2.3 Inženýři v terénu 79
5.3 Výstupy z diagramu strachu 81
5.4 Dotazník, první část – identifikace nadání 88
5.5 Dotazník, druhá část – tvrzení 89
5.5.1 Sebeúcta 92
5.5.2 Sociální úzkost 94
5.5.3 *Imposter syndrom* (*syndrom podvodníka*) 96
5.5.4 *Overthinking* neboli opakované negativní myšlenky 99
5.5.5 Postoj k emocím a sdílení 101
5.5.6 Budoucnost, místo ve společnosti a láska 103
5.5.7 Kognitivní neúspěšnost a sociální motivace 104
5.5.8 Odlišnosti od průměru 105
5.6 Dotazník, třetí část – specifické strachy 107
5.7 Dotazník, čtvrtá část – Bojím se, že… 108
5.8 Dotazník, pátá část – komentáře 111
6 DISKUZE 115

6.1 V1 – Jaké strachy a obavy nejvíce rezonují mezi účastníky LOS a jaká je četnost jejich výskytu? 115
6.2 V2 – Jaké rozdíly lze pozorovat mezi chlapci a dívkami? 116
6.3 V3 – Jak se liší strachy účastníků jednotlivých soustředění? 116
6.4 V4 – Jaká je u účastníků úroveň sebeúcty, sociální úzkosti a tendence k *overthinkingu* či *imposter syndromu*? 117
6.5 V5 – Jaké jsou mezi chlapci a dívkami rozdíly ve studu za své emoce a jejich ochotě je sdílet? 117
6.6 V6 – Jakou úroveň sociální motivace mají respondenti po stránce účasti na dalším LOS? 118
6.7 Kvalita a limity výzkumu 118
7 ZÁVĚR 121
8 EPILOG 123
LITERATURA 124
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK 132
SEZNAM OBRÁZKŮ 133
SEZNAM TABULEK 134
PŘÍLOHY 135
Tvrzení a strachy dle sběrů 135
Souhlas zákonného zástupce 137
Kategorie a podkategorie strachů 138
Bojím se, že… 141
Seznam položek dotazníku 148

1 ÚVOD

V životě se bojíme hlavně toho, čemu nerozumíme. A právě teď nastal čas porozumět více, abychom se báli méně.

„*Nothing in life is to be feared, it is only to be understood. Now is the time to understand more, so that we may fear less.*“

– Marie Curie-Skłodowská –

Již při započetí psaní tohoto díla, při vymýšlení tohoto výzkumu, jsem věděl, že se nebude jednat o čistě výzkumnou věc. Strach je neuvěřitelně citlivé téma, obzvlášť v době dospívání, kdy se nadaní o těchto věcech o to méně baví a méně své pocity sdílejí, mnohdy kvůli nesprávnému předpokladu a tlaku společnosti, že *nadaní si vystačí sami*. Myslet jiným způsobem sice pomáhá v učení se, chápání souvislostí, kreativitě a inovaci, bohužel přináší to i své stinné stránky, že jedinec mnohdy vidí věci jinak, ale okolí mu nerozumí – tak se stáhne, a v lepším případě se spokojí sám s sebou...

O to více se pro mě tato záležitost stala důležitou i v osobní rovině. Málokdo se dosud touto problematikou u dospívajících přemýšlivých (resp. nadaných) zabýval, a já jsem považoval za důležité, abych hlavně otevřel toto téma a zkusil zjistit, jak v této problematice více pomoci. Už jen kvůli tomu, že se prací s přemýšlivými zabývám od svých 17 let, tedy pomalu 10 let, a z respektu k nim musím taktéž přiznat svou dávnou příslušnost ke skupině „neidentifikovaných“ nadaných.

Tato práce jednak představuje výsledky šetření na čtyřech velkých odborných soustředěních z roku 2025, nicméně je psaná i pro ně, resp. vás – nadané. „*Strach je zabiják mysli*,“ jak je řečeno v knižní sérii *Duna*, a lze jej oslabit tím, že jej pochopíme. Právě z tohoto důvodu je teoretická část delší. Snažil jsem se pro vás sumarizovat všechny relevantní informace, abyste lépe chápali, co to strach je, jak v nás funguje, vzniká, jaký na nás má vliv, a jak se s ním naše hlava (ne)vypořádává. Dále bude vysvětleno, jakým způsobem funguje psychoterapie, která má s touto problematikou překvapivě mnoho společného. Následující kapitoly pak popíší samotný proces navrhování výzkumu, jeho výsledky, zhodnocení a z nich plynoucí doporučení.

Nuže začněme…

„Dospívání je nejtěžší období života a strach jedna z nejsilnějších emocí. Jak tuto skutečnost zvládají nadaní, resp. přemýšliví?“

2 LITERÁRNÍ ČÁST

V rámci literární části budou blíže specifikovány pojmy, pohledy a fakta nutná k pochopení celé komplexní problematiky. První část proto bude věnována emocím a obecně strachu, jeho klinickým i neklinickým formám, souvislosti se stresem a biologicko-chemickým vlivům a důsledkům na naše tělo. Stejně tak dojde i k představení nejdůležitějších výzkumů, které se strachem souvisejí. Nelze opomenout ani otázku vlivu strachu na jedince od narození až po smrt, se zvláštním důrazem na období dospívání. Vzhledem k tematice práce je nutné se v krátkosti zabývat i současnými pohledy na otázku nadání, jeho definici, podoby, a především kognitivní důsledky. Vše bude následně propojeno v kapitole soustředěné na výzkumy, které se souvislostí strachu s vyšší inteligencí zabývaly. V neposlední řadě dojde k představení letních odborných soustředění s důrazem na ta, na kterých probíhala výzkumná část této práce.

2.1 Emoce a strach mezi nimi

Na začátek je potřebné ujasnit, co jsou to emoce, pocity, proč je lidé a živočichové získaly a jakou pozici mezi nimi má (či nemá) strach.

Na otázku „co jsou to emoce?“ bylo v posledních desetiletích vydáno mnoho odborných publikací, které se snažily tento pojem popsat a definovat. Bohužel ani dnes nepanuje mezi psychology absolutní shoda, a to zejména v otázce konkrétních emocí, které člověk může pociťovat. Samotný termín emoce vychází z latinského spojení předpony „e-“ znamenající „ven“ a slova „movere“ označujícího „pohyb“. (*etymonline.com/word/emotion*) Etymologicky bychom tedy mohli interpretovat, že jde o něco, co nás „uvádí do pohybu“. Z tohoto pohledu je výraz velmi podobný motivaci, která přímo vychází ze stejného základu. Jaký byl ale vývoj názorů na tuto problematiku a jaký je současný pohled na emoce?

2.1.1 Co jsou to emoce?

Historicky se duševní procesy vysvětlovaly propojením s Bohem. Významnější posun přichází v 17. století, kdy Spinoza ve své práci Etika definoval související termín *afekt*, který chápal jako bezprostřední emotivní reakce. Konkrétně uvádí: „*Afektem rozumím stavy těla, jimiž se schopnost těla jednat zvětšuje nebo zmenšuje, podporuje nebo omezuje, a zároveň i ideje těchto stavů*“ (Spinoza, 2001, s. 102). Přesnou definici emocí však neformuluje.

Na důležitost emocí dále upozornil v roce 1872 Charles Darwin ve své publikaci *Výraz emocí u člověka a zvířat*, kde zdůraznil jejich evoluční význam. Emoce zde vystupují jako mechanismus umožňující organismu rychle reagovat na okolní prostředí a připravit se na akci, čímž v určitém smyslu navazuje na Spinozovo pojetí afektu (Darwin, 1998).

Následně přicházejí různé teoretické přístupy, které porovnává Nolen-Hoeksema *et al.* (2012) v knize *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. William James a Carl Lange formulovali teorii, podle níž emoční prožitek není příčinou, ale důsledkem fyziologických změn v organismu. Proti tomu se postavili Walter Cannon a Philip Bard, kteří tvrdili, že fyziologické změny a emoční prožitek vznikají současně.

Průlomové myšlenky dle Collin (2014) představují publikace Nico Frijda, který emoce chápe jako průsečík biologických (vrozených) a kognitivních procesů. Emoce v tomto pojetí nepředstavují pouze pasivní prožitek, ale aktivní mechanismus, který nás připravuje k jednání. Jinými slovy – emoce jsou hybnou silou chování.

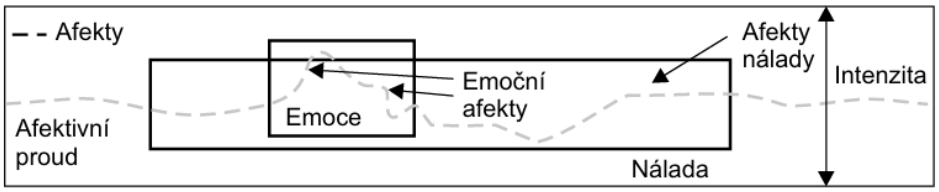
Přesto je do dneška pojem emoce do určité míry stále abstraktní. Shoda mezi autory dle Collin (2014) však existuje alespoň v tom, že emoce lze chápat jako komplexní stav zahrnující několik vzájemně provázaných složek:

1. subjektivní prožitek jedince,
2. expresivní motorické chování (změny ve výrazu tváře, postoj, hlas),
3. fyziologické změny,
4. tendence k jednání,
5. kognitivní zhodnocení,
6. regulaci emocí.

Více bazální pohled na problematiku terminologie emocí nabízí ve své publikaci Poláčková Šolcová (2017). Ta uvádí, že *afekt* lze chápat jako neuroemoční či biochemickou výchylku z normálního stavu. V tomto ohledu zároveň upozorňuje spolu s Nakonečným (2000), že v českém prostředí je rozšířené chápání afektu jako nekontrolovatelného emočního výbuchu, tzv. „jednání v afektu“, ačkoliv tato interpretace není zcela přesná, pokud bychom vycházeli z mezinárodní terminologie. Dále pracuje s pojmem *afektivní proud*, který popisuje jako kontinuální neuroemoční stav mysli a těla v čase. S využitím těchto pojmů pak většina

odborníků definuje *emoce* jako určitý soubor či sérii afektů, které se souběžně projevují výchylkami v různých neurobiochemických a fyziologických parametrech oproti normě a zároveň vykazují určitou podobnost napříč jedinci. Tento pohled je v souladu s definicí uvedenou v publikaci Nolen-Hoeksema *et al.* (2012), kde je emoce chápána jako komplexní stav vznikající v reakci na určité afektivně zabarvené podněty. Nico Frijda (1988, podle Nolen-Hoeksema *et al.*, 2012) ve své definici dále zdůrazňuje, že emoce představují spontánní biologické procesy, které nejsou plně pod vědomou kontrolou.

Pocitem pak označujeme subjektivní prožitek a interpretaci těchto emočních procesů (Poláčková Šolcová, 2017). Je významně ovlivněn předchozí zkušeností jedince, jeho osobností a aktuálním kontextem. *Náladu* lze následně chápat jako dlouhodobější neuroemoční stav, který není nutně vázán na konkrétní podnět a ovlivňuje celkové ladění organismu.



Obrázek 1: Afektivní proud, afekt, emoce a nálada.
Upraveno z publikace Poláčková Šolcová (2017).

Emoce má zpravidla jasně identifikovatelnou příčinu a objekt, zatímco nálada vzniká méně zřetelně a přetrvává delší dobu (Russell & Barrett, 1999). Zároveň lze emoce kategorizovat na základě podobnosti jejich projevů, zatímco nálady se spíše popisují v dimenzích (např. příjemnost – nepříjemnost).

V určité paralele by se dalo vše analogicky vysvětlit na meteorologii, tedy vědě o atmosféře. Atmosféra se studuje měřením fyzikálně-chemických veličin, jako je tlak, teplota, rosný bod, vlhkost, rychlost větru apod. Okamžitý stav atmosféry pak označujeme jako počasí, které lze popsat konkrétními hodnotami těchto veličin. Z tohoto pohledu nám termín počasí představuje onen afektivní proud – tedy aktuální soubor probíhajících procesů. Co je pak „emoce“ v rámci této analogie? Nějaký konkrétní atmosférický jev, jako je bouřka, kroupy, hurikán nebo tornádo. Jde totiž o relativně krátkodobé, ale typické a opakující se výchylky sledovaných veličin, které nejsou nahodilé, nýbrž mají určitou strukturu a souvislosti.

Posuneme-li tuto analogii ještě dál, pak *pocit* představuje to, jak na daný atmosférický jev nahlížíme – někomu se bouřka může líbit, jinému může být nepříjemná nebo vzbuzovat obavy. A konečně *náladu* lze v tomto kontextu chápat jako meteorologické podnebí či roční období. Jde tedy o dlouhodobější stav, který sice ovlivňuje jednotlivé „výkyvy“, ale není vázán na jeden konkrétní okamžik nebo událost.

Emoce v našem životě mají nezastupitelnou roli a neuvěřitelný vliv na naše chování. Ekman (2003) ve své knize *Odhalené emoce* píše, že jsou emoce daleko silnější než freudovské základní pudy jako hlad, sex a vůle k životu. Silné emoce nás můžou přinutit vzepřít se chtíči, držet hladovku, nebo si dokonce sáhnout na život. Je proto důležité nepodceňovat jejich sílu a umět je zpracovávat.

2.1.2 Kategorizace emocí

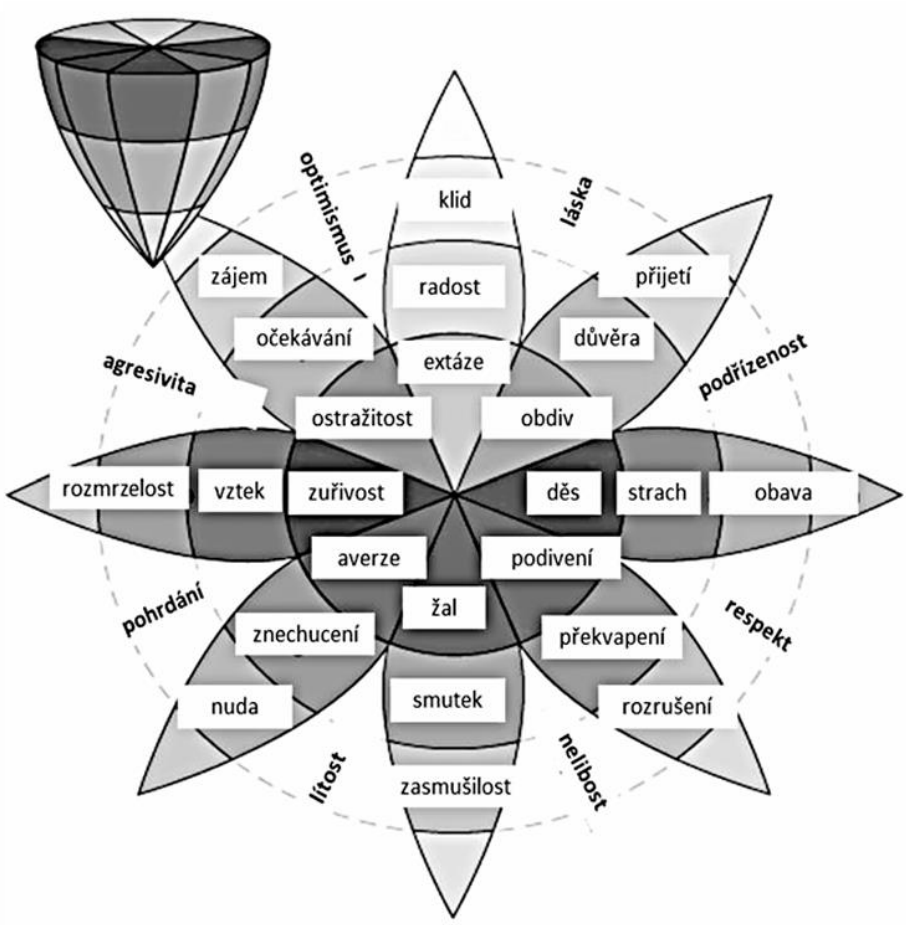
Nastává otázka, jaké vlastně emoce člověk může zažívat, pokud je lze kategorizovat. V této oblasti bylo provedeno mnoho výzkumů, přičemž se opakovaně dochází k závěru, že „paleta“ emocí jedince je do značné míry ovlivněna socio-kulturním prostředím, ve kterém žije. Některé národy či etnika tak mohou prožívat odlišné emoce než například Češi. Na druhou stranu například Poláčková Šolcová (2017) uvádí, že i my máme schopnost prožívat emoci pro nás typickou – lítost, která není v jiných jazycích vždy jednoznačně definována.

Přesto se napříč kulturami objevuje shoda na několika emocích, které označujeme jako primární. Pro tyto emoce existují ve většině jazyků specifické výrazy a zároveň jsme schopni poměrně spolehlivě rozpoznat jejich prožívání z mimiky druhého jedince. Tyto primární emoce se rozvíjejí v prvních letech života, postupně se učíme rozlišovat jejich intenzitu a přesněji je pojmenovávat. Zároveň se vzájemně kombinují a vytvářejí komplexnější emoční struktury (Poláčková Šolcová, 2017).

Tímto přístupem se inspiroval Plutchik (2001), který na základě myšlenky, že role emocí je především adaptivní, umožňuje organismům reagovat na požadavky prostředí a přežít, definoval osm základních emočních kategorií, které lze pozorovat jak u člověka, tak i u dalších živočichů. Jde o emoce:

1. vzteku/zlosti,
2. radosti,
3. smutku,
4. strachu,
5. očekávání,
6. překvapení,
7. znechucení,
8. důvěry.

Každou z těchto emocí dále rozšířil o stupně intenzity (silnější a slabší prožitek) a zároveň zdůraznil možnost jejich kombinace, která vede ke vzniku dalších emocí – například láska podle Plutchika vzniká kombinací radosti a důvěry (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2012; Plutchik, 2001).



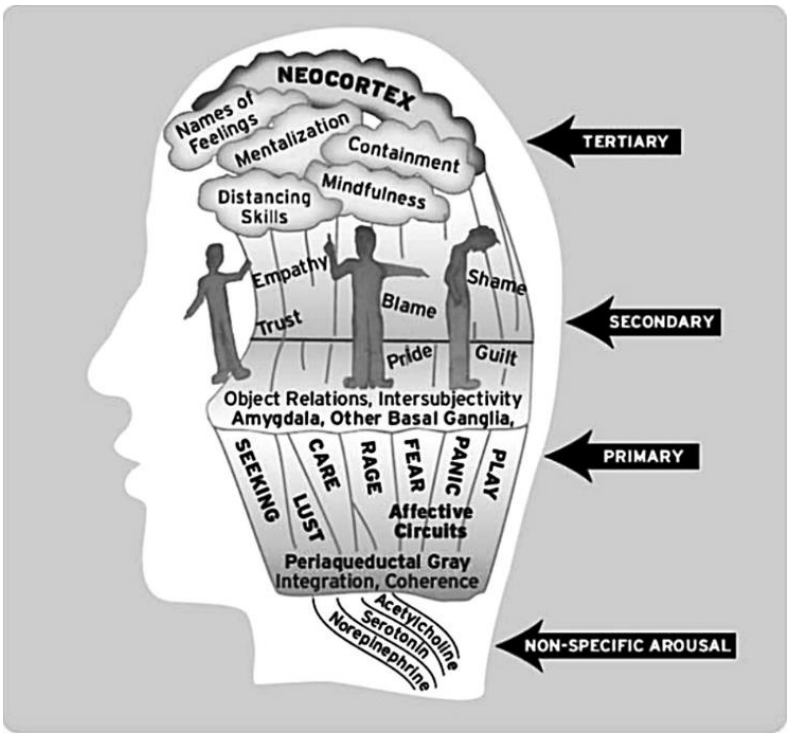
Obrázek 2: Model emocí dle Roberta Plutchika.
Poláčková Šolcová (2017)

Za zmínku stojí také práce Jaaka Panksepa, který studoval emotivní reakce u zvířat z pohledu neurověd. Zjistil, že lidé i další savci sdílejí v mozku specifické systémy, které lze stimulovat a tímto způsobem vyvolávat emoční reakce (Panksepp & Biven, 2012). Jedná se o:

1. systém pátrání (očekávání),
2. systém strachu (úzkosti),
3. systém vzteku/hněvu,
4. systém chtíče (sexuálního vzrušení),
5. systém péče (starostlivosti),
6. systém smutku/paniky,
7. systém hry (sociální radosti).

Tyto systémy lze označit za prapůvodní – vycházejí z vývojově nejstarších částí mozku a jsou přímo napojeny na smyslové vstupy a neurotransmitery (např. acetylcholin, noradrenalin, serotonin). Na těchto systémech následně vznikají komplexnější emoční procesy a na terciární úrovni i emoční dovednosti.

Zajímavé přitom je, že v Pankseppově systému nefiguruje emoce lásky, která je pro člověka velmi významná. Podobně jako u Plutchika je i zde láska chápána jako kombinace primárních systémů – například péče a chtíče (partnerská láska) nebo péče a hry (rodičovská, sourozenecká či přátelská láska).



Obrázek 3: Systém emocí dle Jaaka Pankseppa.

(Panksepp & Biven, 2012)

Je však nutné uvést na pravou míru, že počet i výčet primárních emocí se mezi jednotlivými autory liší. Například podle Lazaruse (1991) existuje přibližně 15 emocí definovaných tzv. stěžejním vztahovým tématem, přičemž v jeho systému se objevuje úzkost místo strachu. Z popularizačně-psychologického hlediska se pak nejčastěji setkáváme s modely obsahujícími tři až osm základních emocí.

Tabulka 1: Vybrané modely primárních emocí.

Systém	Emoce	Reference
třísložkový	hněv, strach, láska	Nolen-Hoeksema *et al.* (2012); Watson & Rayner (1920)
čtyřsložkový	hněv, strach, radost, smutek	Jack *et al.*, (2014)
pětisložkový	hněv, strach, radost, smutek, znechucení	Johnson-laird & Oatley, (1989), filmová série *V hlavě* (2015, 2024)
šestisložkový	hněv, strach, radost, smutek, znechucení, překvapení	Damasio (1999); Ekman (1992)
osmisložkový	hněv, strach, radost, smutek, znechucení, překvapení, důvěra, očekávání	LOCIKA (2023); Plutchik (2001)

Občas se mezi primární emoce řadí i stud či hanba, nicméně tyto emoce vznikají primárně v sociální interakci a lze je popsat jako kombinaci jiných emocí – například strachu z vyloučení, hněvu či znechucení vůči sobě samému.

Z uvedeného přehledu vyplývá, že se napříč většinou publikací opakují zejména emoce radosti, smutku, hněvu a strachu. Výjimku představuje například Watson a Raynerová, kteří na základě pozorování novorozenců uvádí místo radosti a smutku emoci lásky (Watson & Rayner, 1920). Lze tedy konstatovat, že strach je ve většině odborných prací považován za primární emoci, a to i v případech velmi úzkého výčtu. Tato skutečnost podtrhuje jeho zásadní význam.

V kontextu předchozích stránek bylo opakovaně zdůrazněno, že emoce slouží k „nastartování" specifické činnosti organismu ve vztahu k okolí, s primárním cílem přežití a sekundárně i reprodukce. Dle *Stručného psychologického slovníku* Hartl & Hartlová, H., (2004, s. 263) je strach: „*nelibá emoce s neurovegetativním doprovodem; zpravidla zblednutí, chvění, zrychlené dýchání, bušení srdce, zvýšení krevního tlaku a pohotovosti k obraně či útoku; jde o normální reakci na nebezpečí nebo ohrožení; u člověka je strach vázán i na představivost, čímž se situace ohrožení zmnožují*" Zjednodušeně jej v tomto smyslu lze chápat jako nepříjemnou emoci, která nás chrání před potenciálním nebezpečím spuštěním celé kaskády afektivních procesů (LeDoux, 1996).

Z pohledu jednotlivých složek emoční odpovědi lze uvést, že subjektivní prožitek je u strachu často intenzivní a negativně zabarvený, doprovázený typickými projevy chování (např. snaha se schoulit, třes, pláč či křik) a výraznými fyziologickými změnami (Ekman, 1992; J. J. Gross & Thompson, 2007). Zároveň poskytuje silnou motivaci ke změně jednání, tedy k reakci na danou situaci (Frijda, 1986). O těchto aspektech bude podrobněji pojednáno v **kapitole 2.3**. Kognitivní zhodnocení situace i následná regulace emocí bývají v případě silného strachu značně náročné. Tyto procesy často nastupují až s určitým odstupem od samotné emoční reakce a jejich zvládnutí představuje důležitý krok v rozvoji emoční inteligence (Lazarus, 1991).

2.1.3 Evoluce strachu

Živé organismy se mezigeneračně vyvíjejí. Této skutečnosti si systematicky všiml mimo jiné již Darwin (1859), který v 19. století postavil teorii evoluce na principu přírodního výběru, zásadně ji formuloval zejména v díle *The Origin of Species* z roku 1859. Její základní princip

je v jádru poměrně jednoduchý a stojí na tom, že v populacích vznikají náhodné variace, z nichž některé mohou ovlivňovat přežití a reprodukční úspěšnost jedince. Při vývoji nového organismu tak může dojít k mutaci, která jej určitým způsobem odliší od rodičů. Taková změna může být nevýhodná, neutrální, ale v některých případech i výhodná, pokud jedinci umožní lépe obstát v daném prostředí a předat své genetické informace dál. Právě v tomto smyslu lze uvažovat i o emocích, a specificky o strachu, jako o mechanismu, který se v evoluci ukázal jako výhodný z hlediska přežití (LeDoux, 1996; Mayr, 2001).

I vývojově jednodušší organismus, jako je mořský plž *Aplysia californica*, jehož centrální nervová soustava obsahuje přibližně 20 000 neuronů, vykazuje obranné reflexy, které lze experimentálně studovat. Pro srovnání, lidský nervový systém obsahuje přibližně 86 miliard neuronů (Herculano-Houzel, 2009). U Aplysia byl velmi detailně popsán například reflex zatažení žaber, který se stal důležitým modelem pro výzkum učení a paměti. Právě s tímto výzkumem je spojen Eric Kandel, jenž v roce 2000 obdržel Nobelovu cenu za fyziologii a lékařství za objevy týkající se signalizace v nervové soustavě a mechanismů paměti (Kandel *et al.*, 2021).

U člověka se obdobné obranné mechanismy projevují například prudkým leknutím při hlasitém zvuku nebo automatickou snahou chránit si oči a hlavu při náhlém periferním záchytu letícího objektu (LeDoux, 1996). Savci, včetně člověka, si zároveň nesou i reflex v podobě tzv. husí kůže, tedy *piloerekce*. Ta je autonomní tělesnou reakcí, která může doprovázet mimo jiné i strach, její evoluční význam se obvykle vykládá jako pozůstatek po výrazněji osrstěných předcích, u nichž zježení chlupů mohlo opticky zvětšovat tělo a působit zastrašujícím dojmem (Panksepp, 1998).

Evoluce však dávno nezůstala pouze u reflexů ucuknutí a zježení chlupů. U vyšších organismů se vyvinul systém odpovědi na potenciálně ohrožující podněty, který umožňuje velmi rychlou přípravu organismu k provedení život zachraňujících reakcí. Tyto reakce byly rovněž formovány evolučně a jsou známé jako reakce „*bojuj*, nebo *uteč*“ (Cannon, 1932).

Ve skutečnosti však nejsou tyto dvě možnosti jediné. Jednou z nejstarších reakcí na nebezpečí je tzv. *zamrznutí* (*freezing*), tedy dočasné znehybnění organismu. Tato reakce souvisí mimo jiné s tím, že řada predátorů detekuje kořist na základě pohybu. V situaci, kdy je signalizována

blízká přítomnost predátora, tak může být znehybnění funkční strategií, jak na sebe neupozornit (Porges, 2011).

U společenských organismů, jako je člověk, se však vedle reakcí „boj“, „útěk“ a „zamrznutí“ objevuje ještě další strategie, kterou lze označit jako *podmanění* (resp. podvolení). Ukazuje se, že u sociálních druhů může v situaci ohrožení jiným jedincem stejného druhu docházet ke snaze minimalizovat riziko tím, že se jedinec podřídí a vyhne se eskalaci konfliktu. Takové chování může snižovat pravděpodobnost bezprostředního fyzického napadení (Bessel, 2015).

Tento mechanismus má významné důsledky i pro interpretaci některých situací v lidském chování. Například v kontextu sexuálního násilí nemusí absence aktivní obrany znamenat souhlas. Jedinec se může v důsledku strachové reakce podvolit, aby minimalizoval riziko závažnější újmy. Z tohoto důvodu se v současnosti znásilnění nedefinuje pouze na základě fyzického odporu, ale obecně jako jakákoliv sexuální aktivita, ke které nebyl dán svobodný a informovaný souhlas (Bartoň, 2024).

Dalším zajímavým jevem, který se strachem úzce souvisí po stránce evoluční, je tzv. druhová připravenost (*preparedness*). V tomto případě ale není úplně přesné tvrdit, že se konkrétní objekty strachu „dědí“ přímo geneticky. Přesnější je říci, že člověk či vyšší živočich může být evolučně predisponován rychleji se učit strachovým reakcím vůči některým podnětům, které byly v průběhu evoluce opakovaně nebezpečné, typicky například vůči hadům. U pavouků je situace složitější a výzkum zde není zcela jednoznačný. Přesto právě hadi a pavouci patří mezi nejčastěji zkoumané příklady evolučně relevantních podnětů v rámci *preparedness* hypotézy (M. E. Seligman, 1971).

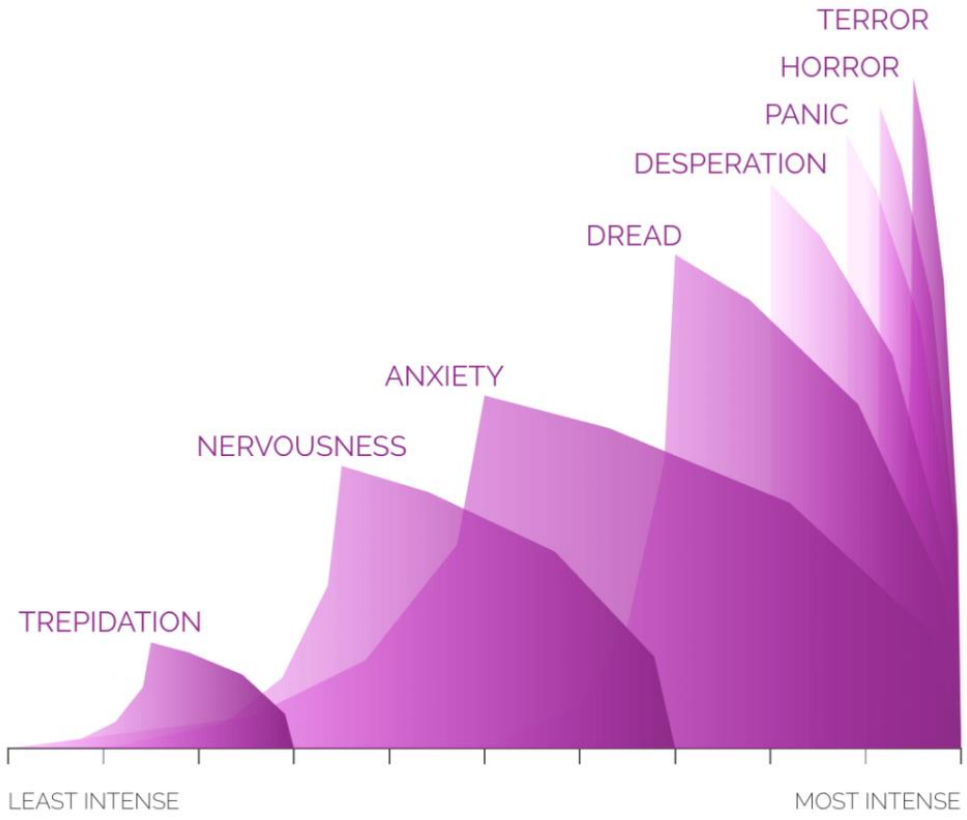
2.2 Strach, úzkost, fobie a stres

Když se bavíme obecně o strachu, mnohdy se do kontextu zahrnují i pojmy jako úzkost, fobie nebo další přímo či nepřímo související termíny. Pro účely této práce proto v této části dojde k jejich upřesnění a uvedení do vzájemných souvislostí, včetně vztahu k diagnostice.

Terminologie kolem pojmu „strach“ a souvisejících termínů je komplikovaná, už jen z důvodu překladů z angličtiny, ve které je publikována drtivá většina studií. Ve výkladovém slovníku Americké psychologické asociace (APA) lze pod pojmem *fear* nalézt definici: „*základní,*

intenzivní emoce vyvolaná detekcí bezprostředního ohrožení, zahrnující okamžitou poplašnou reakci, která mobilizuje organismus spuštěním souboru fyziologických změn. Patří mezi ně zrychlený srdeční tep, přesměrování průtoku krve z periferie směrem ke střevům, napětí svalů a celková mobilizace organismu k akci (viz reakce na strach; reakce ‚bojuj nebo uteč') […]" (VandenBos, 2015, s. 413, přeloženo), což je v souladu s českou definicí od Hartla a Hartlové.

APA nicméně definuje i termín *fright* jako „*emocionální reakci, která vzniká tváří v tvář nebezpečné nebo potenciálně nebezpečné situaci či setkání. Od strachu se liší tím, že nebezpečí je obvykle bezprostřední, fyzické, konkrétní a ohromující. Fyziologické změny v těle zahrnují třes, rozšiřování očí a odvracení se od podnětu vyvolávajícího strach.*" (VandenBos, 2015, s. 431, přeloženo). Čeština pro tento pojem nemá ustálený ekvivalent (lze jej přiblížit např. jako „*zděšení*") a toto rozlišení se běžně nepoužívá. Angličtina tak implicitně pracuje s posloupností okamžité reakce (*fright*) a následného strachu jako emoce, která se může objevovat při opakovaném vystavení podnětu, zatímco čeština toto rozlišení standardně nezdůrazňuje. Mimo to angličtina rozlišuje širší spektrum intenzity strachu – od mírné nervozity až po teror (**Obrázek 4**) – což v českém pojmosloví není tak jednoznačně strukturováno.



Obrázek 4: Anglické termíny související se strachem dle intenzity, resp. stavu.
http://atlasofemotions.org/#actions/fear

Větší problém nastává u termínu *úzkost*. Hartl a Hartlová ji definují jako „*strach bez předmětu; nepříjemný emoční stav provázený psychickými i tělesnými znaky odpovídajícími strachu, aniž je známa příčina; občasná, mírná úzkost není považována za chorobnou*“ (Hartl & Hartlová, H., 2004, s. 287). Naproti tomu APA definuje *anxiety* jako „*emoční stav charakterizovaný obavami a somatickými příznaky napětí, při nichž jedinec očekává hrozící nebezpečí, katastrofu nebo neštěstí […] Úzkost je považována za na budoucnost orientovanou, dlouhodobě působící reakci zaměřenou na difúzní hrozbu, zatímco strach je reakce na přítomnou, jasně identifikovatelnou hrozbu.*“ (VandenBos, 2015, s. 66, *přeloženo*).

V tomto kontextu tedy definice úzkosti jako „strach bez objektu“ není zcela přesná. Úzkost sice často nemá jasně identifikovatelný aktuální podnět, ale bývá spojena s očekáváním budoucí hrozby, která může vycházet z předchozích zkušeností, představ nebo vnitřních kognitivních procesů. Právě absence konkrétního, kontrolovatelného objektu bývá problémem pro její zvládání – nelze úzkost jednoduše potlačit logickým ujištěním, že v okolí není nic, co by

působilo ohrožení na životě. Dobře to vystihuje analogie, kdy strach je „poplašná reakce na bezprostřední nebezpečí“, zatímco úzkost představuje „předtuchu možné hrozby“, její spouštěč se však může stát až přehnaně citlivý (Craske *et al.*, 2009). Na terminologickou nejednoznačnost těchto pojmů upozorňuje i popularizační kniha Podle psychologie (Kopeček, 2025).

Dalším často zmiňovaným termínem jsou *úzkostné poruchy*. V českém kontextu jsou definovány jako: „*skupina poruch, která zahrnuje generalizovanou úzkostnou poruchu a panické poruchy, u nichž je úzkost hlavním činitelem, nebo fobie a poruchy obsedantně-kompulzivní, při nichž se úzkost objevuje ve chvíli, kdy se postižený pokouší změnit své patologické chování*“ (Hartl & Hartlová, H., 2004, s. 287). V anglickém kontextu jsou vymezeny jako: „*skupina poruch, jejichž ústředním tématem je emoce strachu, obav nebo nadměrných negativních předtuch […] zahrnující např. panickou poruchu, různé fobie a generalizovanou úzkostnou poruchu*“ (VandenBos, 2015, s. 66, přeloženo). V moderních klasifikacích (např. DSM-5) již OCD a PTSD nejsou řazeny mezi úzkostné poruchy, ačkoliv ve starších nebo některých lokálních pojetích se toto členění může lišit (Hartl & Hartlová, H., 2004).

V principu lze tyto poruchy chápat jako důsledek nepřiměřeně aktivního „*systému strachu*“, který narušuje běžné fungování jedince. Typickými projevy jsou například panická ataka a fobie. Panická ataka je krátkodobý, intenzivní záchvat strachu bez zjevného vnějšího ohrožení, který zahrnuje výrazné fyziologické projevy typické pro strach (Hartl & Hartlová, H., 2004; VandenBos, 2015). I přes absenci reálného ohrožení však mají panické ataky své spouštěče a často souvisejí s dlouhodobým stresem či potlačovanými emocemi. Vzhledem k jejich intenzitě může dojít ke spojení prožitku s konkrétním místem či situací a následnému vzniku fobie (Kopeček, 2025).

Fobie jsou definovány jako: „*přetrvávající a iracionální strach z určité situace, předmětu nebo činnosti […], které se člověk buď vyhýbá, nebo ji snáší s výrazným stresem*“ (VandenBos, 2015, s. 792, přeloženo). V českém systému klasifikace nemocí jsou řazeny mezi neurotické, stresové a somatoformní poruchy (kategorie F40), což umožňuje jejich diagnostiku odborníky (ÚZIS, 2026). Fobie bývají často doprovázeny depresivními stavy, tedy dlouhodobými pocity prázdnoty, ztráty motivace či smyslu, nikoliv pouze krátkodobou špatnou náladou (Ratcliffe,

2015). Z hlediska dědičnosti některé studie naznačují, že se nepřenáší konkrétní fobie, ale spíše predispozice k jejímu rozvoji, například zvýšená náchylnost k podmiňování strachu (Hettema *et al.*, 2003).

Velmi problematickým termínem souvisejícím se strachem je stres, jehož původ lze hledat v latinském slově *stringere* („stáhnout“), ekvivalentně se slovem „útlak“. V současném kontextu bývá chápán jako stav narušení homeostázy organismu v důsledku působení stresoru. Podle publikace *Stress: A Brief Update* od Valencia-Florez *et al.* (2023) stresová reakce začíná ve chvíli, kdy je podnět (reálný či domnělý) vyhodnocen jako ohrožující a narušuje normální psychobiochemický stav organismu. Z toho vyplývá, že dlouhodobá stresová reakce je z definice nezdravá, neboť organismus setrvává v „nouzovém režimu“, který je energeticky neudržitelný.

Zároveň Valencia-Florez *et al.*, (2023) zdůrazňují, že stres nevzniká pouze v situacích ohrožení, ale i při běžných činnostech, jako je sociální interakce, fyzická aktivita nebo pracovní zátěž, stejně jako při fyziologických stavech (např. infekce, krvácení). Obecně stres spouštějí traumatické události, změny životních podmínek, vnitřní konflikty či nekontrolovatelné a nepředvídatelné situace (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2012).

Lze tedy shrnout, že strach, úzkost i fobie představují afektivní psychologické jevy, které mohou stresovou reakci spouštět, nejsou však jejími jedinými příčinami.

2.3 Biologické aspekty strachu a stresu

Již v oddíle o emocích bylo zmíněno, že jejich neurologické navození má kromě vlivu na biochemii mozku formou neurotransmiterů také vliv na kaskádu dalších reakcí, které se odehrávají mimo oblast mozku a způsobují změny v našem těle – ať již viditelné (např. nonverbální projevy), či neviditelné (změny metabolismu a vnitřních procesů organismu). Vzhledem k tématu práce bude nyní pozornost věnována především biochemickému vlivu strachu, resp. stresu na organismus.

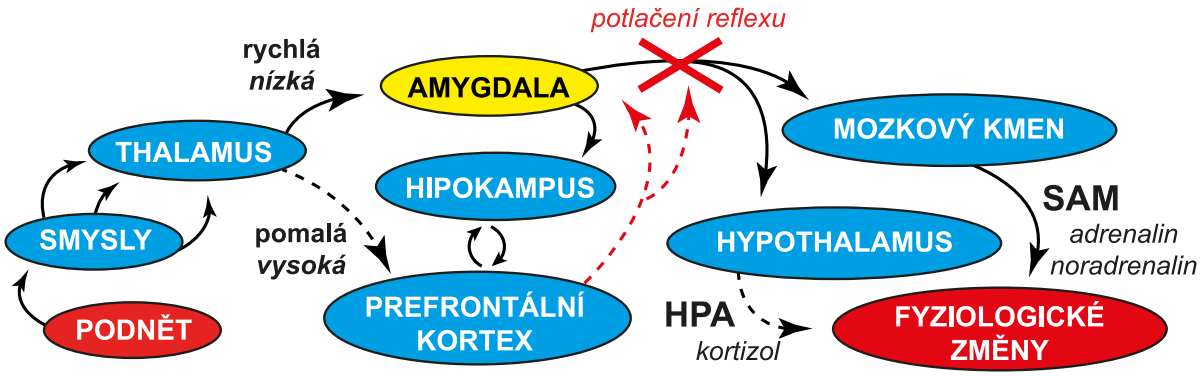
Kromě změn neurobiochemie mozku spouští stresová reakce kaskádu odezev, jejichž cílem je uvést organismus do evolučně výhodného stavu pro zajištění přežití. Tento systém je mimořádně rychlý a přesně koordinovaný, nicméně jelikož je řízen převážně na podvědomé úrovni, může být aktivován i v situacích, kdy to není adekvátní, případně v nepřiměřené intenzitě, což dlouhodobě vede k poškozování organismu.

Budeme-li uvažovat správně fungující strachový systém člověka, jeho aktivace začíná podnětem, tedy objektem ohrožení – stresorem. Ten je nejprve zaznamenán smysly (zrakem, sluchem, hmatem apod.). Informace o změně prostředí je následně přenášena do *thalamu*, mozkového centra, které zpracovává smyslové informace a integruje je. Odtud putuje do *prefrontálního kortexu*, kde dochází k jejímu vyhodnocení za spoluúčasti *hipokampu*, jenž uchovává paměťové stopy předchozích zkušeností s podobnými podněty (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2012).

Pokud je podnět vyhodnocen jako potenciálně nebezpečný, dochází k aktivaci *amygdaly*, která je klíčová pro zpracování strachu, a následně ke spuštění stresové reakce prostřednictvím *hypotalamu* a *mozkového kmene*. Amygdala hraje zásadní roli v afektivních reakcích spojených se strachem. Její poškození vede k výraznému oslabení schopnosti strach prožívat, ačkoliv ne nutně k jeho úplné absenci (Feinstein *et al.*, 2011). Současně je důležité zdůraznit, že prefrontální kortex je schopen racionálního zhodnocení situace a může aktivitu amygdaly tlumit – například když si uvědomíme, že zdroj ohrožení není reálně nebezpečný (např. štěkající pes za plotem). Nabízí se otázka, proč se člověk lekne téměř okamžitě, zatímco uklidnění trvá déle. Výzkumy ukazují (LeDoux, 1996), že z thalamu vede přímá, evolučně starší dráha do amygdaly, která umožňuje velmi rychlou reakci bez detailního vyhodnocení. Tato dráha se

označuje jako „*nízká*“. Organismus tak raději spustí „poplach“ okamžitě, než aby čekal na pomalejší analýzu v prefrontálním kortexu, tzv. „*vysoká*“ dráha.

Aktivací hypotalamu a mozkového kmene dochází ke spuštění dvou hlavních neuroendokrinních systémů – sympaticko-adrenomedulárního systému (SAM) a osy hypotalamus-hypofýza-nadledviny (HPA).



Obrázek 5: Zjednodušené schéma systému strachu člověka.

Systém SAM je velmi rychlý a funguje na principu přímého nervového přenosu do míchy a dřeně nadledvinek, které uvolňují katecholaminy, zejména adrenalin a noradrenalin, do krevního oběhu. Tyto hormony připravují organismus na okamžitou obrannou reakci. Adrenalin (epinefrin) zvyšuje srdeční frekvenci a sílu kontrakce, rozšiřuje průdušky, tlumí trávení, rozšiřuje zorničky a zvyšuje hladinu glukózy v krvi i dostupnost energie z mastných kyselin. V kontextu strachu může jeho vyplavení vést k třesu, což souvisí s připraveností svalů k výkonu, aniž by došlo k jeho skutečné realizaci (Valencia-Florez *et al.*, 2023).

Noradrenalin (norepinefrin) je více spojen se zúžením cév, udržením krevního tlaku a zvýšením bdělosti a pozornosti. Lze jej vnímat jako hormon podporující „strategickou“ fázi reakce, kdy organismus monitoruje situaci po prvotní reakci vyvolané adrenalinem. Důležitý je také rozdíl v době působení – adrenalin účinkuje velmi rychle a krátkodobě, zatímco noradrenalin má delší efekt a podílí se například na udržení pozornosti při dlouhodobé zátěži (Khalil *et al.*, 2026). Při nadměrné aktivaci však může vést k opačnému efektu, tedy k neschopnosti soustředit se na cokoliv jiného než na zdroj stresu (Giustino & Maren, 2018). Aktivitu systému SAM následně

tlumí parasympatický nervový systém prostřednictvím acetylcholinu (Valencia-Florez *et al.*, 2023).

Systém HPA je pomalejší, jelikož jde o hormonální kaskádu, jejíž plná aktivace nastává v řádu minut a může přetrvávat i hodiny. Cílovým orgánem jsou opět nadledvinky, konkrétně jejich kůra, kde dochází k uvolňování kortizolu, hormonu ze skupiny glukokortikoidů, často označovaného jako „hormon stresu“. Kortizol nastupuje po akutní reakci zprostředkované SAM systémem a pomáhá stabilizovat změny v organismu. Jeho funkcí je regulace metabolismu (zajištění dostatku glukózy), udržení krevního tlaku, modulace imunitní odpovědi a podpora kognitivních funkcí, jako je pozornost a paměť (McEwen, 2007).

Důležitou rolí kortizolu je také ovlivnění ukládání a vybavování zkušeností spojených se stresem – může přispívat k jejich upevnění nebo naopak k jejich přehodnocení, zejména při současné aktivaci dalších systémů (de Quervain *et al.*, 1998). V některých situacích tak napomáhá i tomu, aby organismus přehodnotil dříve nebezpečný podnět jako bezpečný (Merz *et al.*, 2014). Produkce kortizolu je regulována negativní zpětnou vazbou, kdy jeho zvýšená hladina vede k utlumení dalšího uvolňování (Valencia-Florez *et al.*, 2023).

V současnosti je však kortizol často vnímán negativně, což souvisí s jeho účinky při chronickém stresu. Dlouhodobě zvýšené hladiny kortizolu mohou vést ke strukturálním změnám v mozku – zejména ke snížení počtu neuronů v hipokampu a prefrontálním kortexu, zatímco v amygdale dochází k posilování neuronálních spojů. To může přispívat ke vzniku úzkostných poruch, depresí a i ke zhoršení kognitivních funkcí, jako je paměť a pozornost (Merz *et al.*, 2014; Valencia-Florez *et al.*, 2023). Nadbytek kortizolu navíc narušuje proces extinkce strachu, tedy schopnost „přepisovat“ dříve naučené strachové reakce, což vede k jejich prodlouženému trvání. Dlouhodobá aktivace systému SAM je rovněž problematická – opakované zvýšení hladin katecholaminů je spojeno se zvýšeným rizikem kardiovaskulárních onemocnění, včetně infarktu či srdečního selhání (Valencia-Florez *et al.*, 2023). Evolučně výhodný mechanismus se tak v podmínkách moderního života může stát významným rizikovým faktorem (Goldstein, 2010). Bylo rovněž prokázáno (Cohen *et al.*, 1991), že chronický stres oslabuje imunitní systém, což se může projevit zvýšenou náchylností k běžným onemocněním, například infekcím horních cest dýchacích.

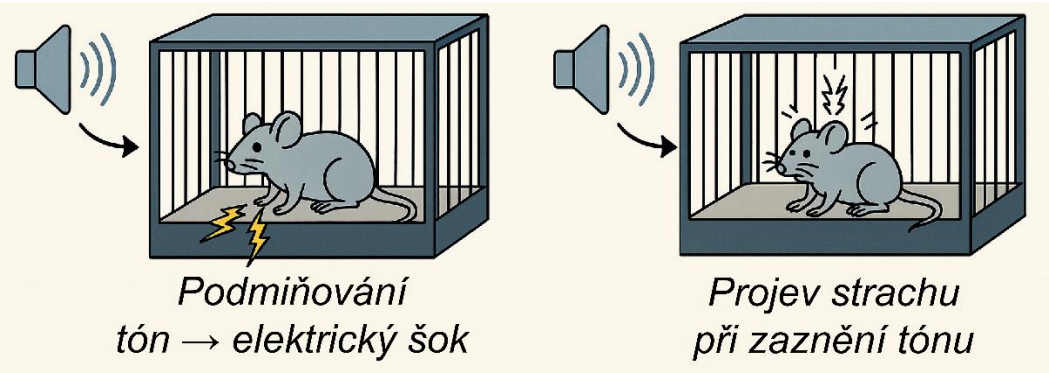
2.4 Studium strachu a práce s ním

Kvůli postavení strachu mezi emocemi a jeho evolučnímu významu pro člověka i živočichy se stal předmětem velkého množství experimentů, z nichž některé byly z dnešního pohledu až kontroverzní. Tyto výzkumy nám mnohdy ukázaly nejen limity a hranice samotného strachu, ale i hranice tehdejší vědecké praxe. V této práci budou některé z nich představeny především proto, že poskytly základ pro současné metodiky zvládání strachu, úzkosti a fóbií.

2.4.1 Jak se učí strach?

Významných pokroků v oblasti popisu strachové reakce a celého strachového systému bylo dosaženo na základě původních experimentů Ivana P. Pavlova, ve kterých zkoumal podmíněné reflexy (Pavlov, 1927). Jeho nejznámější experiment sledoval reakci psů, které naučil spojovat zaznění zvonku s příchodem potravy. Po opakovaném podmiňování začali psi slinit již po zaznění zvonku, nikoliv až při samotném jídle. Tento princip se stal základem klasického podmiňování a pozdějšího výzkumu učení emocí.

Experiment byl následně rozšířen i na studium strachu. V těchto experimentech byla krysa uzavřena do klece, zazněl specifický tón a po několika sekundách následoval elektrický šok. Opakováním se krysa naučila spojovat tón s bolestivým podnětem a začala na něj reagovat strachovou reakcí. Po zaznění tónu docházelo k neklidu, trhavému pohybu nebo naopak ke strnutí na místě, což odpovídá evolučně starším reakcím organismu. Tento typ experimentu ukazuje, jak se živočichové učí bát nových podnětů na základě negativní zkušenosti (Kim & Jung, 2006).



Obrázek 6: Podmiňování strachu.

V lidském kontextu lze tento mechanismus dobře ilustrovat například na situaci u zubaře – bolestivá zkušenost může vést k tomu, že při další návštěvě člověk pociťuje nepříjemné napětí již při samotném zvuku vrtačky.

Co se ale stane ve chvíli, kdy dochází k opakovanému vystavování neovlivnitelnému ohrožení? M. E. Seligman & Maier (1967) provedli experiment, jehož výsledkem bylo popsání tzv. *naučené bezmocnosti*. Obdobně jako v předchozích experimentech byli psi vystaveni elektrickým šokům signalizovaným podnětem. Pokud měli možnost uniknout přeskočením překážky do bezpečného prostoru, většina z nich se to rychle naučila.

Zajímavější situace však nastala u psů, kteří dlouhodobě neměli možnost se šoku vyhnout. U nich se postupně vytvořilo chování, kdy ani v situaci, kdy již únik možný byl, tuto možnost nevyužívali a pasivně čekali na příchod šoku. Tento fenomén ukazuje, že opakovaná zkušenost s nekontrolovatelným ohrožením může vést ke ztrátě motivace k činu s vidinou, že vlastní jednání může situaci změnit. Seligman zároveň poukázal na význam varovných signálů. Pokud existuje signál, který předchází nepříjemnému podnětu, organismus se učí, že stresová reakce má svůj začátek a konec (M. E. Seligman & Maier, 1967). Chybí-li tento signál, dochází k trvalému napětí a vyšší zátěži organismu. To bylo potvrzeno i experimenty, ve kterých zvířata preferovala variantu elektrického šoku se signálem před variantou nepředvídatelnou (Abbott & Badia, 1984).

V lidské rovině lze tento princip pozorovat například v situacích, kdy je pro jedince snazší zvládnout nepříjemný zákrok, pokud je na něj předem upozorněn, než když přichází bez varování.

Velmi známým, dnes již eticky nepřijatelným experimentem se stal tzv. „Malý Albert experiment“ provedený Watsonem & Raynerovou (1920). Watson vycházel z předpokladu, že emoční reakce lze formovat učením, a chtěl ověřit, zda lze podmínit strach vůči původně neutrálnímu objektu.

V experimentu byl devítiměsíční kojenec Albert nejprve vystavován různým zvířatům, aniž by projevoval strach. Následně byla přítomnost bílé krysy opakovaně spojována s náhlou zvukovou stimulací. Po několika opakováních začal Albert reagovat strachem již na samotný

podnět bez zvuku. Reakce se navíc generalizovala i na další podobné objekty, například chlupaté předměty.



Obrázek 7: Projev strachu u "malého Alberta" při kontaktu s králíkem.

Otázku, zda a jak lze strach odnaučit, si položila Jones (1924), která na Watsonovu práci navázala. Ve své studii pracovala s chlapcem Peterem, který měl výrazný strach z králíků. Využila princip systematické expozice – králík byl zpočátku umístěn ve větší vzdálenosti a postupně se přibližoval, přičemž byla situace spojena s příjemným podnětem (např. jídlem).

Postupně docházelo ke snižování strachové reakce až do bodu, kdy byl chlapec schopen králíka tolerovat a následně i s ním interagovat. Tento přístup je považován za jeden z historických základů expoziční terapie a vyhasínání strachu (*desenzitizace*) (Merz *et al.*, 2014).

Za zmínku stojí i výzkum Öhmana & Mineka (2001), který potvrdil tzv. *evoluční preparedness*. V experimentu s opicemi se ukázalo, že mláďata se původně hadů nebála, ale po opakovaném pozorování videa s jinou opicí, která na hada reagovala strachem, si tuto reakci osvojila. Pokud byl však had digitálně nahrazen neutrálním objektem (např. květinou), k přenosu strachu nedošlo. To naznačuje, že přejímání strachu není zcela libovolné, ale je částečně biologicky predisponované pro určité typy podnětů.

Podobné závěry byly potvrzeny i u lidí. Bylo prokázáno, že amygdala reaguje na výraz strachu v obličeji druhého člověka i při velmi krátké expozici podnětu (Morris *et al.*, 1998). To podporuje myšlenku, že strach lze získávat nejen přímou zkušeností, ale i sociálně – pozorováním druhých.

Tomuto jevu říkáme *observační učení strachu*. Je však důležité dodat, že jeho efektivita závisí i na vztahu k pozorované osobě. Ukazuje se, že od jedinců, ke kterým máme silnou vazbu, se strachy přebírají snáze, stejně jako se s jejich asistencí mohou lépe tlumit (Olsson & Phelps, 2007).

2.4.2 Práce se strachem a stresem

Vzhledem k narušování homeostázy při stresové a strachové reakci je jedinec vědomě či mnohdy nevědomě nucen této skutečnosti čelit a pracovat s ní. V opačném případě dochází k významnému vyčerpání, zhroucení, labilitě a snížení wellbeingu. Principiálně jsme však nastaveni tak, abychom stresové situace řešili, neboť právě to je smyslem jejich pociťování. K tomuto účelu slouží jednak podvědomé obranné strategie, kterými v principu potlačujeme daný problém či stresor (**Tabulka 2**), nebo více vědomé tzv. *copingové strategie* (coping = zvládání), kterými měníme svůj přístup k problému na cestě k jeho vyřešení.

Tabulka 2: Nejčastější podvědomé obranné strategie v reakci na stresor.
Převzato od Nolen-Hoeksema et al. (2012, s. 545)

Obranná strategie	Popis strategie
Vytěsnění	Vyloučení příliš hrozivých nebo bolestivých impulzů a vzpomínek.
Racionalizace	Spojení určité činnosti s logickými nebo společensky žádoucími motivy, aby bylo vyvoláno zdání racionality. Nicméně pomáhá to pouze nám a subjektivně.
Reaktivní formace	Utajení motivace před sebou samým pomocí snadného vyjádření opačného motivu.
Projekce	Připisování vlastních nežádoucích vlastností ve zveličené míře jiným lidem.
Intelektualizace	Snaha získat odstup od stresující situace tím, že se jí jedinec začne zabývat v abstraktní a intelektuální rovině.
Popření	Popření existence nepříjemné skutečnosti.
Přesun	Přesměrování motivu, který nemůže být uspokojen v jedné formě do jiné formy.

Copingové strategie jsou velmi užitečnými a efektivními metodami, které pomáhají racionálně zpracovat stresovou situaci a mohou být tedy velmi vhodné i pro přemýšlivé nadané jedince. V principu jde buď o zaměření se na problém či stresor (*problem-focused coping*), nebo na vzniklé emoce (*emotion-focused coping*) (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2012).

Zvládání zaměřené na problém začíná jeho definicí. Následně se jedinec soustředí na možné způsoby řešení a zvažuje jejich klady a zápory. Poté dochází k rozhodnutí, jaké řešení zvolit, a nakonec k jeho realizaci, což bývá paradoxně právě ta nejobtížnější fáze. Je důležité podotknout, že problém nemusí být vždy pouze vnější, resp. řešení nemusí být zaměřeno jen na vnější objekty. Pokud například člověk nezvládá určitý sport, může si vybrat jiný (vnější řešení), anebo se zaměřit sám na sebe, začít trénovat, studovat pravidla apod., čímž začne problém řešit vnitřně. Obdobně i v případě zkoušky či testu lze problém řešit například doučováním, domluvou s vyučujícím, nebo tím, že si člověk test odloží, ale vzniklý čas skutečně využije k přípravě. Výzkumy ukazují, že jedinci, kteří se více zaměřují na zvládání problému, vykazují nižší a kratší míru depresivních projevů (Taylor & Stanton, 2007).

Zvládání zaměřené na emoce představuje důležitou obranu před pohlcením silných emocí v okamžiku incidentu. Zároveň je to často jediná možnost zvládání ve chvílích, kdy problém nelze reálně změnit, například při úmrtí blízkého člověka. Jednotlivé strategie se z pohledu badatelů dělí na behaviorální (přístupové, zaměřené na vlastní chování) a kognitivní (myšlenkové).

Mezi behaviorální patří například hluboké dýchání, tělesné cvičení, hledání emoční podpory u přátel, ale bohužel i konzumace alkoholu a drog, které představují momentální emoční úlevu, avšak následně jsou samy zdrojem dalšího stresu. Hluboké, zejména brániční dýchání představuje jednoduchou, ale účinnou techniku regulace emocí, která aktivuje parasympatický nervový systém a tím snižuje fyziologické projevy stresu, jako je zrychlený tep či svalové napětí. Zároveň pomáhá přesměrovat pozornost od stresoru k tělesnému prožívání, čímž přispívá ke zklidnění a lepší kontrole emoční reakce (Jerath *et al.*, 2015).

Fyzická zátěž je obecně vhodnou reakcí na fyziologické nastavení těla, které v důsledku stresové reakce zažíváme. Energie mobilizovaná adrenalinem se při pohybu využije a zároveň dochází k odvedení pozornosti od stresoru tím, že máme konkrétní fyzický cíl, například

uběhnout 3 km nebo udělat několik přítahů. Cvičení navíc slouží i jako účinná prevence (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2012). Je však vhodné odlišovat zdravou fyzickou regulaci od agresivního ventilování emocí, které může vést k přecenění vlastních schopností nebo ke zranění sebe i druhých.

Vyhledávání emoční podpory pomáhá lépe se přizpůsobovat tlaku celé situace. Studie ukázaly, že lidé v pravidelném kontaktu s chápajícími přáteli či rodinou bývají méně reaktivní na sociální stresory. Pozitivní sociální podpora pomáhá jedinci, aby se neustále nezaobíral daným stresorem, resp. aby jej mohl ventilovat a následně se zaměřit i na jiné věci (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2008). Je ale nutné podotknout, že velmi záleží na vnitřním nastavení jedince i na jeho okolí. Není pravidlem, že rodina a přátelé vždy pomohou se snížením emotivnosti stresové situace, při neadekvátní reakci ji mohou naopak zhoršit.

Obecně se ve výzkumech potvrzuje, že samotné vyjádření emocí a myšlenek člověku často pomáhá, a přitom nemusí vždy docházet ke sdílení s jinou osobou. V rozsáhlé studii Pennebaker & Chung (2007) se ukázalo, že pokud se lidé zabývají svými traumaty prostřednictvím psaní deníku, prospívá to jejich fyzickému zdraví, a lze tedy předpokládat i nižší míru stresové zátěže organismu. Autoři se domnívají, že právě psaní pomáhá najít smysl negativních událostí a lépe je pochopit.

Kognitivní obranné strategie se zaměřují na naše vnitřní nastavení a zahrnují například dočasné odložení problému stranou („*Nestojí mi to za to, abych se tím teď zabýval.*“) nebo snížení jeho hrozivosti změnou významu dané situace („*Stejně mě ta práce moc nebavila, bude lepší, když budu dělat něco jiného.*“). Ve své podstatě jsou založeny na přehodnocení problému a snaze najít v něm či v jeho důsledcích něco pozitivního.

Problém vzniká tehdy, pokud se jedinec uzavírá do sebe, myslí jen na negativní pocity a trápí se důsledky stresové situace, tedy opakovaně prožívá námi diskutovaný strach. Tento stav se v psychologii označuje jako *ruminace*. Ruminace je chápána jako regulační strategie v reakci na stres, problémy a požadavky okolí. Jedná se však o velmi neefektivní formu opakované reflexe vzniklého problému. Ruminující jedinec je myšlenkově, pocitově i motivačně zabředlý do problému, stále si jej přehrává a vrací se k němu, přičemž tato činnost nepřináší žádná reálná východiska (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2008). Tyto sklony bývají častěji pozorovány u sociálně

izolovanějších osob nebo u těch, kteří měli konfliktní sociální vztahy. Obecně jde spíše o tendenci vedoucí k obtížnějšímu a depresivnějšímu vyrovnávání se s následky stresu. Takoví jedinci zároveň méně využívají efektivní zvládání zaměřené na problém. Ukazuje se, že pro ně bývá vhodné nejprve pozornost rozptýlit jinou aktivitou, čímž dojde alespoň k dočasnému přerušení ruminace, a teprve poté je orientovat na řešení problému (Lyubomirsky & Nolen-Hoeksema, 1995). Ruminace je ve společnosti spíše označována pojmem *overthinking*, ačkoliv z pohledu významu bychom měli upřesnit, že jde o *overthinking směrem na věci minulosti* (viz **2.5.2**).

Jak zvládání zaměřené na emoce, tak následné zaměření na problém nám umožňují snižovat stresový prožitek ze situace. Výzkumy Fava *et al.* (2019), Su *et al.* (2022) totiž ukazují, že stres je v určitém smyslu kumulativní veličinou a každý člověk má určitou kapacitu, kolik stresorů dokáže zvládat a regulovat. To je velký problém ve chvíli, kdy místo copingu převládnou obranné strategie, například potlačení, zatímco tělo i psychika zůstávají nadále ve stresu. Pokud se k tomu přidávají další stresující situace, může snadno dojít k úzkostným či panickým záchvatům, depresivním stavům nebo zhroucení i v reakci na relativně malý podnět. Tento stav bývá označován jako *allostatic overload*.

Právě v takových situacích se stává důležitou odborná terapeutická pomoc. Psychoterapie přitom nestojí na jediné metodě, ale na souboru obecných mechanismů, které se ukazují jako účinné napříč přístupy. Zásadní podmínkou její účinnosti je aktivní zapojení klienta a jeho porozumění procesu. U dětí a adolescentů je však situace komplikovaná tím, že terapii většinou sami nevyhledávají, ale jsou k ní přivedeni, což může snižovat jejich motivaci. Současně je nutné zohlednit rodinný kontext – strachy a úzkosti se často udržují v interakci s prostředím, a proto může být nezbytné pracovat nejen s dítětem, ale i s rodinou.

Ačkoli se část jedinců z psychických obtíží zotaví i bez odborné pomoci, tedy dochází ke spontánní remisi, která se podle Haaga & Stilese (2000) objevuje přibližně ve 30–60 % případů, psychoterapie tyto přirozené procesy systematicky posiluje a urychluje. Klíčovou roli zde hraje kvalitní terapeutický vztah založený na důvěře a přijetí, který umožňuje sdílení obav a posiluje naději na změnu (Snyder, 2000). Právě naděje a pocit porozumění jsou zásadní pro to, aby klient dokázal své strachy aktivně zpracovávat. Podobné mechanismy se mohou uplatnit i v neformální mezilidské podpoře, ta však nenahrazuje terapii jako celek.

Po stránce metod odbourávání strachů jde primárně o systematickou *desenzitizaci*, behaviorální nácvik a specificky pak expozici *in vivo* a zaplavení, při nichž postupně dochází k tzv. vyhasínání strachu. (**Tabulka 3**) Základem všech těchto přístupů je sdílení a pojmenování strachu. Terapie zároveň podporuje adaptivní reakce na strach a vede klienta k jejich aktivnímu využívání v běžném životě. Nedílnou součástí je také rozvoj porozumění (vhledu), tedy pochopení toho, jak konkrétní strach vznikl, proč přetrvává (např. vlivem podmiňování) a jak jej lze postupně měnit (Frank & Frank, 1993).

Celkově lze tedy říct, že psychoterapie u strachů, fóbií, i při zvládání stresových situací neznamená pouze „odstranění symptomu“, ale cílenou práci s mechanismy, které strach a stres udržují. Díky tomu umožňuje nejen jejich zmírnění, ale i dlouhodobou změnu způsobu, jakým jedinec na ohrožující podněty reaguje.

Tabulka 3: Přehled terapeutických metod.

Upraveno a rozšířeno dle Nolen-Hoeksema et al. (2012, s. 672)

Typ terapie	**Příklad**	**Popis**
behaviorální	systematická desenzitizace	klient je v představách konfrontován s postupně se zhoršujícími situacemi, které u něj vyvolávají úzkost, a současně se učí se u toho uvolnit a zklidnit
	expozice in vivo	podobá se systematické desenzitaci, ale tentokrát klient situaci skutečně prožívá
	zahlcení (zaplavení)	jedna z forem expozice; fobický jedinec je na delší dobu vystaven nejobávanějšímu objektu nebo situaci bez možnosti úniku
	selektivní posílení	posílení specifických typů chování s principem kumulativní odměny
	modelování	klient se učí žádoucímu chování pozorováním a napodobováním jiných; metoda se často kombinuje s nácvikem chování (například nácvikem asertivity)
	behaviorální nácvik	využíván hlavně v případě sociálních úzkostí, klient si s terapeutem zkouší natrénovat stresující interakci (vyzvání atraktivní osoby do kina), po

Typ terapie	Příklad	Popis
		rozboru a natrénování může dojít i k reálnému otestování
	sebeřízení	klient se naučí ovládat a regulovat své chování, aby mohl dělat pokroky i mimo sezení; součástí je vedení přesných záznamů (deníky)
kognitivně-behaviorální		techniky modifikace chování, ale jejich součástí jsou také postupy pro navození změny maladaptivních přesvědčení
psychodynamická	tradiční psychoanalýza	prostřednictvím volných asociací, analýzy snů a přenosu se pokouší odhalit nevědomý základ současných problémů klienta, aby bylo možné je řešit racionálnějším způsobem
	moderní psychodynamické terapie	strukturovanější a krátkodobější než tradiční forma; zdůrazňuje způsob, jakým klient v současné době komunikuje s druhými lidmi
humanistická		v empatické, vstřícné a upřímné atmosféře se terapeut snaží podpořit proces, při němž klient sám hledá řešení svých problémů
biologická	psychofarmaka	modifikace nálady a chování pomocí léků
	elektrokonvulzivní terapie	do mozku je vysílán slabý elektrický proud, který navodí záchvat

2.5 Strachy v období ontogeneze

Objekty strachu i jeho intenzita se v průběhu ontogeneze proměňují. Tyto změny souvisejí jak s neurovývojem, tak s postupným rozvojem kognitivních schopností, zkušeností a sociálního učení. Vývoj strachu přitom neprobíhá skokově – mezi jednotlivými obdobími existuje kontinuita a některé strachy typické pro ranější fáze mohou přetrvávat i v dospělosti, případně se transformovat do podoby fobií (Muris, 2007). Jednotlivé obecnější strachy až úzkosti zároveň mnohdy korespondují se stadiem psychosociálního vývoje dle Eriksona. (**Tabulka 4**)

Již v prenatálním období lze popsat stresovou reaktivitu plodu, která je ovlivňována fyziologickými a hormonálními změnami u matky. V této fázi je však přesnější hovořit o stresové odpovědi než o vědomě prožívaném strachu. Po narození dominuje spíše obecná

reaktivita na náhlé či nepříjemné podněty například reflexní odpovědi, jako je Moroův reflex, představují obranné mechanismy, nikoli důkaz plně rozvinuté emoce strachu. Až v průběhu prvního roku života se emoční projevy postupně diferencují. Ačkoliv se některé základní emoce objevují velmi brzy, jejich spolehlivé rozpoznání a situační přiléhavost se ustavují postupně. Významným milníkem je období kolem 6.–8. měsíce, kdy se objevuje strach z cizích osob a separační úzkost, což souvisí s rozvojem vazby k pečující osobě (**Tabulka 4** – stádium 1.) i schopností rozlišovat známé a neznámé podněty (Feriante *et al.*, 2026; Osterweis & Green, 1984).

V batolecím a předškolním období se objevují zejména strachy z bezprostředních a konkrétních podnětů, jako jsou tma, hlasité zvuky, bouřky, zvířata, a dále pokračuje strach z nedostupnosti pečující osoby. Typické jsou také fantazijní strachy, například „bubáci" či duchové, které souvisejí s rozvojem symbolického myšlení. Tento vývoj úzce koresponduje s kognitivním vývojem jedince. V rámci předoperačního stádia dle Piagetovy teorie kognitivního vývoje (cca 2–7 let) je myšlení primárně egocentrické, zaměřené na vlastní perspektivu a omezené v logickém třídění informací, což může přispívat k intenzivnějšímu a méně realistickému prožívání strachu (Muris *et al.*, 2002).

Zároveň se v tomto období projevuje strach z trestu v souvislosti s předkonvenční fází vývoje morálního usuzování. Na základě výchovy má dítě snahu regulovat své chování tak, aby nebylo rodiči trestáno, resp. aby naopak získávalo pochvalu. Je však nutné poznamenat, že tento strategičtější a racionálnější motiv může být poměrně snadno překonán výbuchy emocí, které se dítě v této době teprve učí zpracovávat (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2012). Přesto se odborníci například Atkinson (1964), Hrabal *et al.* (1984) shodují, že předkonvenční fáze hraje zásadní roli při formování výkonové motivace, se kterou úzce souvisí postoj k odměně a trestu. Krátce poté, co dítě začne projevovat samostatnost v různých činnostech, získává zároveň zkušenosti s jejich hodnocením druhou osobou, nejčastěji matkou či jinou blízkou autoritou. Ta by měla podporovat schopnost realisticky odhadovat vlastní možnosti i nároky situace, rozvíjet pozitivní, ale konstruktivní sebehodnocení a posilovat vytrvalost prostřednictvím oceňování zvládnutí náročnějších úkolů. Tím se postupně vytváří jedna ze složek výkonové motivace – potřeba úspěchu a překonávání vlastních hranic.

Naopak dítě, které je dlouhodobě vystaveno nepřiměřeně vysokým nárokům, jimž jen obtížně může dostát, opakovaně zažívá selhání. V důsledku toho se může rozvinout vnitřní potřeba chránit se před dalšími neúspěchy. Dítě si proto začíná vybírat pouze snadné úkoly a nízké cíle, u nichž nehrozí výraznější selhání, zatímco vlastní úspěchy připisuje spíše náhodě nebo štěstí než vlastním schopnostem. Tento obranný mechanismus představuje druhou složku výkonové motivace – potřebu vyhnutí se neúspěchu.

Jak potřeba úspěchu, tak potřeba vyhnout se neúspěchu významně ovlivňují sebeúctu a celkový postoj jedince k sobě samému. Výrazný vliv na jejich utváření má rodinné prostředí, avšak silně se zde promítají také vztahy s vrstevníky a zkušenosti získané ve školním vzdělávacím systému (Hrabal *et al.*, 1984).

Se vstupem do školního věku dochází k významnému posunu. Děti ve stadiu konkrétních operací (cca 7–11 let) začínají logicky uvažovat o konkrétních situacích a objektech, což se odráží i ve změně povahy strachů. Ubývá fantazijních obav a narůstají strachy spojené s reálnými situacemi, zejména se školním výkonem, hodnocením a sociálním srovnáváním. Dítě je schopno chápat pravidla, příčiny a důsledky, a tím i anticipovat možné negativní výsledky svého jednání. Objevuje se také strach z odmítnutí a z nenaplnění očekávání autority, například učitele, což souvisí se vstupem do konvenční fáze morálního usuzování, orientované převážně na sociální normy, očekávání okolí a autority (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2012).

V adolescenci a mladé dospělosti dochází k dalšímu kvalitativnímu posunu v souvislosti se vstupem do stádia formálních operací (11+ let). Jedinec je schopen abstraktního myšlení, uvažování o hypotetických situacích a budoucnosti, což vede ke vzniku komplexnějších a často existenciálně laděných obav. Typické jsou strachy ze selhání, z nenaplnění očekávání vlastních i okolí, z odmítnutí vrstevníky nebo z nejisté budoucnosti (Westenberg *et al.*, 2007).

Dle Eriksona v tomto období jedinec řeší otázku vlastní identity (**Tabulka 4** - stádium 5), kdy dochází k výrazné nestabilitě, nejistotě a obavám, že se v životě „nenajde“. Rozvojem morálního uvažování se zároveň posouvá do postkonvenční fáze, kdy se orientuje na abstraktní etické principy a společenskou smlouvu, což může vést k existenciálnějším formám obav, například o smysl života, spravedlnost nebo budoucnost společnosti. Častěji se zde proto objevují i strachy o planetu, životní prostředí nebo obecně o budoucnost světa. Uvědomování

si vlastní smrtelnosti i smrtelnosti ostatních je taktéž častým zdrojem strachu o sebe a blízké, případně i úzkostných stavů (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2012). V tomto období se dospívající navíc mnohdy již setkávají s úmrtím ve svém okolí, ať už blízké osoby, nebo domácího zvířete.

V průběhu dospívání až v dospělosti se vynořuje další vnitřní konflikt, a to, zda je jedinec schopen milovat a být milován. V Eriksonově teorii jde již o navazující stadium intimity versus izolace, tedy o další vývojový krok po formování identity. (**Tabulka 4** – stádium 5) Strach z izolovanosti a nenaplněné lásky bývá ještě více posilován vlivem okolí a snahy „nebýt pozadu“ (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2012).

S přibývajícím věkem dochází k rozvoji kognitivních schopností a metakognice, tedy schopnosti přemýšlet o vlastním myšlení a uvědomovat si perspektivu druhých. V dospělosti je jedinec schopen reflektovat, že ostatní lidé mají vlastní myšlenky a záměry a že svět není zaměřen pouze na něj. Tento posun vede mimo jiné ke ztrátě přesvědčení o vlastní neomylnosti a může modifikovat způsob, jakým jsou interpretovány potenciálně ohrožující situace. Díky tomu jsme lépe schopni zpracovávat obavy z prakticky nereálných situací, resp. ze situací s velmi nízkou pravděpodobností (Muris *et al.*, 2002).

Ve střední dospělosti se strachy často vztahují k životnímu bilancování, odpovědnosti za rodinu a obavám o vlastní děti. Ve stáří pak dominují obavy spojené se zdravím, ztrátou autonomie, smysluplností vlastního života a smrtí. Celkově lze tedy vývoj strachu chápat jako posun od konkrétních, percepčně vázaných a fantazijních objektů k obavám abstraktnějším, sociálně a existenciálně podmíněným (Muris, 2007).

Tabulka 4: Eriksonova stádia psychosociálního vývoje.

Erikson (1950)

Stádium	Věk	Konflikt	Otázka	Charakteristika
1.	0-1 rok	Základní důvěra vs. nedůvěra	Mohu důvěřovat světu?	Vztah k pečující osobě, kvalita péče, vznik attachmentu
2.	1,5-3 roky	Autonomie vs. stud a pochybnost	Je v pořádku, jaký jsem?	Rozvoj samostatnosti, kontrola chování (např. sebeobsluha)
3.	3-6 let	Iniciativa vs. vina	Je v pořádku to, co dělám?	Aktivita, zvídavost, napodobování dospělých
4.	6-12 let	Snaživost (píle) vs. méněcennost	Mohu být přínosem pro svět lidí a věcí?	Školní výkon, dovednosti, srovnávání s ostatními
5.	12-20 let	Identita vs. zmatení rolí	Kdo jsem?	Hledání sebe sama, hodnot, role ve společnosti
6.	mladá dospělost	Intimita vs. izolace	Mohu milovat?	Navazování blízkých vztahů, partnerství
7.	střední dospělost	Generativita vs. stagnace	Mohu se ohlédnout za životem?	Péče o další generace, produktivita, smysl
8.	pozdní dospělost	Integrita vs. zoufalství	Bylo v pořádku, jaký jsem byl?	Bilancování života, přijetí vlastní existence

2.5.1 Dospívání

Ačkoliv je tato podkapitola cíleně věnována strachům v průběhu života, dospívání s sebou přináší fyziologicky, psychologicky i sociálně specifika, která hrají dost podstatnou roli v emotivním nalazení jedince. Pro účely této práce proto nyní bude od strachu upuštěno a následující řádky se zaměří na dospívání obecně.

Podle Collin (2014) byl G. Stanley Hall prvním psychologem s přesvědčením, že adolescence, dospívání, končí zrozením úplně nové osoby. Původ slova adolescence vychází z latinského *adolescere*, v překladu vyspívání. Tradičně bývá vymezována přibližně mezi 12. a 19. rokem života, přičemž představuje přechod mezi dětstvím a dospělostí, během něhož jedinec dosahuje pohlavní zralosti a postupně si utváří vlastní identitu jako relativně autonomní jedinec oddělený od rodiny. Je důležité podtrhnout, že dospívání je obdobím velkých změn a ve volné analogii by bylo možné provést přirovnání, že dětství je období housenky, adolescence zakuklením, a dospělost obdobím motýla, který je zcela odlišný od původní housenky. Bohužel rodiče, dospělí a pedagogové často zapomínají, že tomu tak je, a chtějí po dětech či dospívajících, aby v návaznosti na analogii „létali“, i když na to ještě nebyli vyvinuti. Současné přístupy však upozorňují, že proces dospívání může pokračovat i do období tzv. *vynořující se dospělosti* (*emerging adulthood*), které zasahuje přibližně do 25 let věku.

Biologickým základem adolescence je puberta, tedy období pohlavního dozrávání trvající přibližně tři až čtyři roky. Je spojena s rozvojem sekundárních pohlavních znaků a dosažením reprodukční schopnosti. Nástup puberty se liší mezi pohlavími – dívky vstupují do puberty dříve (menarche průměrně kolem 12 let), zatímco u chlapců dochází k první ejakulaci později, v průměru kolem 14,5 roku (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2012). Tyto individuální rozdíly jsou často výrazně patrné v rámci školních kolektivů a mohou mít významný dopad na sebehodnocení jedince.

Výzkumy ukazují, že načasování puberty má významné psychologické důsledky. Dříve dozrávající chlapci bývají sice spokojenější se svým tělesným vzhledem, ale častěji vykazují nižší míru sebekontroly a vyšší tendenci k rizikovému chování. Naopak později dozrávající chlapci mohou v rané adolescenci zažívat výraznější nejistotu, která se však v pozdějším věku často obrací v lepší psychickou adaptaci. U dívek je situace opačná – dřívější pubertální vývoj

bývá spojen s vyšší mírou úzkosti, depresivity a nižším sebevědomím, což souvisí mimo jiné se sociálním tlakem na ideál tělesného vzhledu (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2012).

Zásadní roli v dospívání hraje kognitivní vývoj, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole. Tento rozvoj abstraktního myšlení a schopnosti sebereflexe s sebou však nese i odvrácenou stranu v podobě zvýšených sklonů k zacyklenému přemítání. V psychologii a klinické praxi se pro tento fenomén, v běžné řeči označovaný jako *overthinking*, používá zastřešující termín „*opakované negativní přemýšlení"* (*Repetitive Negative Thinking* – RNT). Jde o myšlenkový styl, který je vtíravý, opakující se, je velmi obtížné se od něj odpoutat a pohlcuje velkou část mentální kapacity, a bohužel přispívá k rozvoji a udržování úzkostí i depresí (Ehring, 2021). Naopak jedinci netrpící RNT se vyznačují hlavně abstraktním způsobem zpracování informací oproti vyvozování z konkrétních situací, což ukazuje, jak úzce je tento problém propojen s nově nabytou schopností formálních operací u dospívajících.

Opakované negativní přemýšlení neboli zmíněný *overthinking* (v dalším textu bude využívaný pojem *overthinking*) v sobě skrývá dva blízce příbuzné, ale časově odlišně zaměřené procesy – *obavy* a již výše zmíněnou *ruminaci*. Ruminaci představují myšlenky mířené k minulosti, kdežto *obavy* se orientují na budoucnost a představují pokus o mentální řešení potenciálních hrozeb s nejistým výsledkem (Ehring & Watkins, 2008). Právě schopnost uvažovat o hypotetických scénářích rozvojem abstraktního myšlení může paradoxně rozšiřovat repertoár možných hrozeb.

Rozvoj metakognice se často projevuje i fenoménem tzv. „*imaginárního publika*", kdy má jedinec pocit, že je neustále sledován a hodnocen ostatními. Tento jev významně přispívá ke zvýšené citlivosti na sociální hodnocení a může být zdrojem intenzivního emočního prožívání. Protože je v tomto období potřeba přijetí okolím extrémně silná a hrozba sociálního odmítnutí vyvolává hluboký strach, hledají dospívající způsoby, jak se ochránit. V této souvislosti se v psychoanalytické teorii (zejména v díle Winnicotta, 1984) hovoří o mechanismu utváření tzv. „falešného já" (*false-self*). „Falešné já" vzniká jako obranný štít, jehož primárním účelem je skrýt a chránit zranitelné, autentické „pravé já" (*true-self*) před vnějšími hrozbami, nepochopením či zneužitím.

U běžně se vyvíjejících dospívajících nepředstavuje *false-self* patologii, ale spíše zdravý a nezbytný kompromis pro úspěšnou sociální adaptaci. Projevuje se jako společenská zdvořilost, ochota přizpůsobit se normám skupiny, přitom schopnost strategicky hned nevyčnívat, šetřit s upřímností a sdílností, což dle M. U. M. Grosse (1998) dospívajícím umožňuje bezpečně experimentovat s různými rolemi v rámci Eriksonova hledání identity. Zdravý adolescent dokáže tuto sociální masku využívat k začlenění do společnosti, aniž by ztratil pocit, kým skutečně je. V situacích, které jsou pro něj zásadní, dokáže masku odložit a jednat zcela autenticky.

Z neurobiologického hlediska je adolescence charakterizována nerovnoměrným vývojem mozku. Oblasti spojené s emocemi a zpracováním odměn dozrávají dříve než prefrontální kortex, který je zodpovědný za regulaci chování, plánování a kontrolu impulzů. Tato vývojová asynchronie přispívá k vyšší emoční reaktivitě, impulzivitě a citlivosti na sociální podněty, což činí dospívající jedince zranitelnějšími vůči úzkosti a stresu. K tomu všemu se přidává již zmíněná potřeba najít svou pozici ve světě a sebe sama, což vede k silné úzkosti, která je v současné komplexní společnosti umocněna širokým spektrem možností a očekávání.

Dospívání je rovněž obdobím proměny sociálních vztahů. Adolescenti se postupně osamostatňují od rodičů a více se orientují na vrstevníky a romantické vztahy. Tento proces může být provázen konflikty, ale jeho cílem je vytvoření vyváženějšího a rovnocennějšího vztahu s rodiči (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2012). Dynamickým vývojem prochází i sebepojetí a sebeúcta. Na počátku adolescence bývá sebeúcta nestabilní, postupně se však stabilizuje. Výzkumy ukazují rozdíly mezi pohlavími, kdy chlapci obecně vykazují vyšší úroveň sebeúcty než dívky (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2012).

Z klinického hlediska představuje adolescence období zvýšeného rizika pro vznik psychických obtíží. Například sociální úzkost se často objevuje právě v tomto období a bez adekvátní intervence může přetrvávat do dospělosti. Panické ataky se typicky objevují od pozdní adolescence dále (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2012).

2.5.2 Strachy adolescentů

V kontextu otázky strachu u dětí a dospívajících bylo provedeno poměrně dost studií i v rámci České republiky. Následující kapitola se zaměří na představení jejich výsledků. V tomto se hodí podotknout, že právě tyto výzkumy reprezentují průměr společnosti dané věkové kategorie.

Adolescence je obdobím výrazné proměny obsahu strachů – od konkrétních a percepčně vázaných obav (např. tma, zvířata) k obavám sociálním, výkonovým a existenciálním. Typické jsou zejména strachy ze selhání, nedostatečnosti, negativního hodnocení druhými, odmítnutí, ale také obavy z budoucnosti, partnerských vztahů, zdraví a smrti (Michalčáková *et al.*, 2010; Michalčáková & Lacinová, 2009).

Strach z toho, jak nás vnímá okolí, a obavy typu „*co by kdyby*“ se u dospívajících často mění v tendenci k již zmíněnému *overthinkingu* (opakovaném negativnímu přemýšlení). Nedávná studie Huang *et al.* (2025), realizovaná formou online dotazování, zkoumala tento fenomén na vzorku 72 průměrných dospívajících primárně z Austrálie s průměrným věkem 14,5 roku, přičemž skupina byla rozdělena na 26 mladších respondentů ve věku 10–14 let a 46 starších respondentů ve věku 15–18 let. Pro kontext je důležité poznamenat, že se jednalo o běžný vzorek mládeže, nikoli o specificky kognitivně nadané jedince.

Z výzkumu vyplynulo, že každodenní *overthinking* má u adolescentů jasná specifika úzce provázaná s hledáním identity a nejistotou tohoto období. Obsah myšlenek reflektuje typická témata vývojového stádia. Dominují obavy ze školního výkonu, vztahy s kamarády, nespokojenost se sebou a pocity křivdy, často formulované otázkami typu „*proč se to děje zrovna mně*“. U mladších adolescentů se navíc mnohem častěji objevuje stres spojený s interakcemi na sociálních sítích.

Dospívající dle výzkumu zažívají úzkosti z *overthinkingu* i několikrát denně, přičemž jedna epizoda trvá typicky 20 až 60 minut. S věkem se frekvence i délka těchto epizod mírně zvyšují. Proces probíhá primárně formou vnitřní řeči, nicméně u mladších adolescentů má často i silnou vizuální složku v podobě zrakových obrazů a „videí v hlavě“.

Tendence k *overthinkingu* během dne postupně narůstá a vrcholí večer. Nejrizikovější chvílí bývá moment, kdy je adolescent sám před spaním. V důsledku toho 58–64 % respondentů

pravidelně nemůže usnout. Významným spouštěčem jsou také interpersonální konflikty. Naopak ve společnosti druhých lidí *overthinking* u drtivé většiny adolescentů klesá.

Znepokojivým zjištěním je, že téměř polovina dospívajících (43 %) aktuálně nezná a nepoužívá žádnou aktivní strategii, jak tyto myšlenky zastavit. Nejčastějšími „záchrannými brzdami" tak zůstávají pouze vnější vyrušení, například distrakce či poslech hudby, nebo aktivní zapojení do interakce s druhými lidmi. Většina adolescentů ve svém *overthinkingu* nevidí žádný přínos a vnímá jej jako bezúčelný a neproduktivní. To představuje problém, protože jak, studie Martina & Tessera (1996) naznačuje, proces přemítání by mohl plnit i ochrannou či přípravnou funkci, například mentální přípravu na hrozby nebo zpracování zážitků, pokud by fungoval zdravě a jedinec jej dokázal ovládnout.

Významné poznatky o vývoji těchto strachů u českých žáků přináší studie Michalčákové (2006), která sledovala adolescenty ve věku 11, 13 a 15 let pomocí projektivní metody „*Koláč strachu*". U 11letých (n = 676; 49 % dívek) dominovaly konkrétní strachy: tma (32,4 %), známky a vysvědčení (28,4 %), pavouci (22 %) a hadi (12,6 %). Třináctiletí (n = 524; 47 % dívek) měli průměrný počet strachů na 5,3 (dívky 5,4; chlapci 5,2) a výrazně narostly obavy o blízké (32 % → 45 %), strach z budoucnosti (14 % → 26 %) a školní strachy (45 % → 60 %). U dívek se navíc zvýšil výskyt strachu z vlastní nedostačivosti a trémy (8 % → 28 %). U respondentů ve věku 15 let zůstal průměrný počet strachů stabilní (5,3), avšak jejich struktura se posunula směrem k existenciálním a vztahovým tématům.

Na prožívání strachu má významný vliv rodinné prostředí a osobnost jedince. Studie Michalčákové *et al.* (2010) na vzorku 291 adolescentů (12–14 let) ukázala, že kvalita citové vazby k rodičům, zejména k matce, představuje významný prediktor míry prožívaného strachu. Zároveň se projevují genderové rozdíly – u dívek vyšší kvalita vztahu s matkou souvisí s nižší mírou strachu, zatímco u chlapců může bezpečná vazba vést k otevřenějšímu sdílení obav. Negativní emoční vztah otce k synovi zvyšuje počet strachů, u matek pak nekonzistentní či příliš silné řízení souvisí se strachy z trestu.

Významnou roli v paletě strachů hraje také načasování puberty. U chlapců je dřívější pubertální vývoj spojen s vyšší spokojeností s tělem, ale i nižší sebekontrolou, nižší emoční stabilitou a vyšší tendencí k rizikovému chování (Williams & Dunlop, 1999). Později dozrávající chlapci

mohou v rané adolescenci vykazovat vyšší nespokojenost, která se v pozdějším věku obrací. U dívek je dřívější dozrávání spojeno s vyšší mírou úzkosti, depresivity a nižším sebevědomím, pravděpodobně v důsledku nesouladu s ideálem štíhlosti a zvýšeného sociálního tlaku.

Z hlediska vývoje lze rozlišit, že v rané adolescenci převažují strachy spojené se školou, tělesným vzhledem a vrstevnickým přijetím, zatímco v pozdějších fázích dominují obavy z budoucnosti, vztahů a smyslu života. Tento posun odpovídá obecné tendenci přesunu od konkrétních obav k abstraktním a sociálně zprostředkovaným obavám (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2012).

Současně je nutné odlišovat normativní vývojové strachy od klinicky významné úzkosti. Dospívání představuje období zvýšené zranitelnosti – česká data ukazují (Rošková, 2019), že až 30 % žáků 9. tříd vykazuje známky středně těžké až těžké úzkosti, přičemž dívky jsou zasaženy častěji než chlapci. Řada těchto obav je však přirozenou součástí vývoje. Problémem se stávají jen tehdy, pokud jsou dlouhodobé, intenzivní a narušují běžné fungování jedince.

2.6 Nadání a přemýšlivost

Vzhledem k zaměření této práce na prožívání strachu u specifické skupiny jedinců je nezbytné vymezit pojem nadání z právního i praktického hlediska, stejně tak představit problematiku identifikace.

Dle Brožové (2024) bylo historicky nadání často ztotožňováno pouze s vysokou úrovní inteligence, přičemž například Terman považoval za nadané jedince s IQ 140 a vyšším. V současnosti však převládají komplexní a multidimenzionální modely. Jedním z nejuznávanějších je Renzulliho model, který nadání nedefinuje pouze výší IQ, ale chápe jej jako průnik tří faktorů: nadprůměrných schopností, tvořivosti a motivace (angažovanosti v úkolu). Podobně Gagného model zdůrazňuje rozdíl mezi vrozeným potenciálem (nadáním) a talentem, který je výsledkem systematického rozvíjení těchto schopností vlivem učení a prostředí (Havigerová, 2011).

V rámci České republiky se vzdělávání nadaných žáků opírá o školský zákon (č. 561/2004 Sb.) a vyhlášku č. 27/2016 Sb. Česká školní legislativa rozlišuje dva pojmy, a to nadaného žáka a mimořádně nadaného žáka:

(1) Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. (Česká republika, 2016, § 27)

(2) Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových, pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovedností. (Česká republika, 2016 § 27)

Z definic vyplývá, že nadaný žák může být chápán jako jedinec s potenciálem, který je při vhodné podpoře schopen v určité oblasti výrazně excelovat. Mimořádně nadaný žák pak dosahuje velmi vysoké úrovně v jedné či více oblastech a jeho výkon bývá méně závislý na vnější podpoře, ačkoliv i u něj hraje prostředí významnou roli. Z pohledu školského systému se nadání dále dělí na rozumové, pohybové, manuální, umělecké a sociální.

Podíváme-li se na nadání z hlediska psychometrického přístupu založeného na měření IQ, za nadaného se obvykle považuje jedinec s IQ 130 a vyšším, což odpovídá přibližně 2 % populace (Havigerová, 2011). V rámci české odborné literatury (Jančíková, 2013) se výskyt mimořádně rozumově nadaných dětí odhaduje na 2–3 % populace. Uplatníme-li však širší koncepty nadání, které zahrnují více oblastí, může se určitý druh nadání vyskytovat až u 20 % dětí.

V kontextu pedagogické praxe se však ve většině případů pracuje primárně s rozumovým nadáním. Jeho identifikaci, včetně stanovení vzdělávacích potřeb žáka, provádějí školská poradenská zařízení, zejména pedagogicko-psychologické poradny (PPP). Diagnostika zahrnuje vyšetření rozumových schopností, kreativity, pozornosti i rozhovory a dotazníky. Legislativně není jiné oficiální identifikování nadání ukotveno, což vede k situaci, kdy například úspěchy v předmětových olympiádách slouží spíše jako indikátor potenciálního nadání, nikoliv jeho formální potvrzení. Tento stav bývá kritizován mimo jiné kvůli přetíženosti PPP, které často nemají kapacitu všechny potenciálně nadané jedince identifikovat.

Ve společnosti zároveň přetrvává představa, že nadání s sebou přináší pouze výhody a že nadaní jedinci nepotřebují podporu, na rozdíl od jedinců na opačném konci Gaussovy křivky. Opak však bývá pravdou. Rozvoj talentu často vyžaduje velké časové investice, což může znamenat méně času na kamarády, volno, koníčky, sport i spánek. Zároveň okolí poměrně často tlačí na nadané jedince, aby byli „*normální*“ a příliš nevyčnívali. Samotné označení „*nadaný*“ je proto někdy vnímáno spíše negativně a řada žáků se s ním nechce ztotožnit (Lubinski & Benbow, 2001). Právě z tohoto důvodu se v českém prostředí objevuje označení „*přemýšlivý*“ pro mimořádně zvídavé žáky, kteří mají vytrvalost posouvat se dál a nebojí se klást otázky „*proč*“.

2.7 Strachy nadaných dospívajících

Tlak na normálnost a znevýhodnění plynoucí z nadání vyvrací rozšířený mýtus, že být nadaný přináší výhradně pozitivní zkušenosti a výhody. Ačkoliv si mnozí myslí, že nadané děti automaticky vyrostou ve šťastné a dobře přizpůsobené jedince, kteří ve svém oboru bez větších obtíží dosáhnou expertní úrovně, výzkumy ukazují, že realita je podstatně složitější. Nadaní jedinci často čelí výrazným vnitřním i vnějším tlakům na to, aby byli „normální“, zažívají závist, stigmatizaci i pocity vyčlenění (Lubinski & Benbow, 2001). Konkrétní výzkumná data

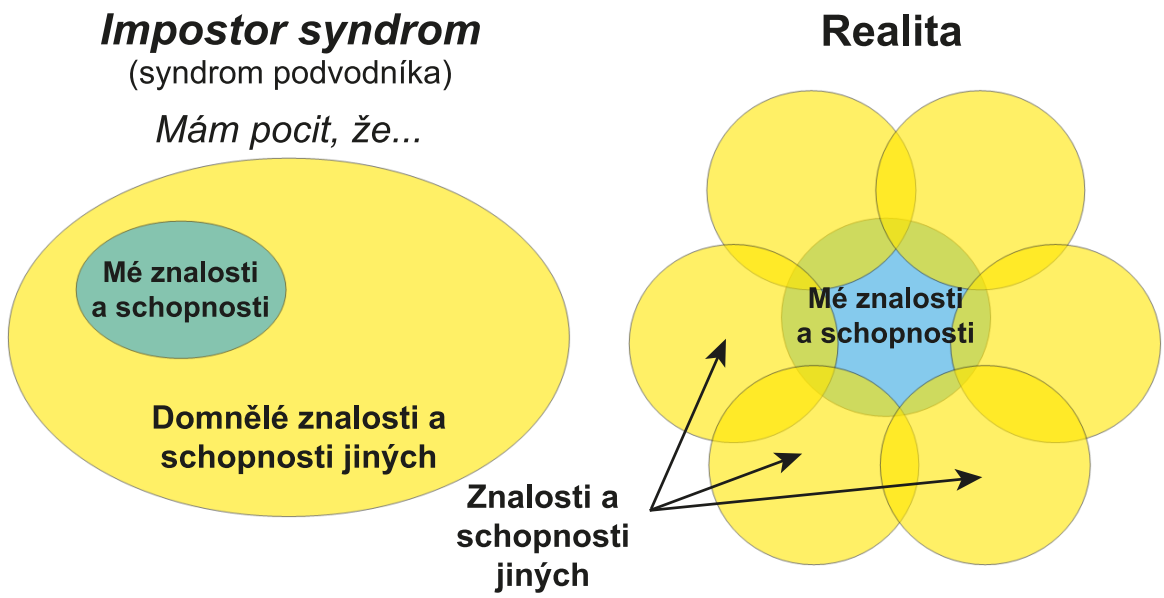
jasně dokládají, jak masivně nadaní jedinci své schopnosti kvůli sociálnímu tlaku potlačují a volí tak cestu „*false-self*“.

V dlouhodobé studii M. U. M. Grosse (1998) zaměřené na 53 dětí s IQ nad 160 uvedlo více než 80 % z nich, že zažívají intenzivní sociální izolaci a musí neustále monitorovat své chování, aby vyhověli očekáváním vrstevníků. Z dětí, které při nástupu do školy již plynule četly, jich navíc přes 70 % během prvních čtyř týdnů školní docházky radikálně snížilo svůj čtenářský výkon nebo před ostatními číst úplně přestalo. Gross ve své publikaci tyto výsledky potvrzuje i skrze další studie. Například výzkum M. A. Swiatekové na vzorku 238 matematicky a verbálně nadaných dospívajících, kde se ukázalo, že zejména ti nejnadanější studenti mají silnou tendenci své nadání před okolím aktivně popírat a minimalizovat jeho viditelnost. Dále studie Bueschera a Highama zaměřená na 13leté a 14leté adolescenty pak popsala proces, kdy se nadaní dospívající záměrně distancují od jakýchkoliv intelektuálních aktivit, které by je mohly prozradit. Místo toho si cíleně budují alternativní identity ve společensky přijatelnějších oblastech, jako jsou sport, hudba, debatní kroužky nebo fotografování, aby se chránili před stigmatizací a úspěšně splynuli s davem.

Toto potlačování vlastních schopností a nutnost nosit společenskou masku může mít u kognitivně nadaných jedinců závažné psychologické důsledky. Pokud je sebehodnocení adolescenta dlouhodobě formováno strachem z odhalení jeho „odlišnosti“ a snahou nevyčnívat, může se toto nastavení plynule přetavit v tzv. *impostor syndrom* (syndrom podvodníka).

V tomto kontextu je zásadní rozlišovat mezi skutečnými podvodníky, kteří záměrně klamou okolí chováním evokující oprávněnou nadřazenost, a tzv. neurotickými podvodníky, kam spadají právě objektivně úspěšní a nadaní jedinci. Pro tyto lidi je *impostor syndrom* čistě vnitřním pocitem intelektuální falešnosti. Definujeme jej jako neschopnost zvnitřnit (internalizovat) vlastní úspěch, kdy jedinec navzdory objektivním důkazům o svém talentu, schopnostech a reálných úspěších trpí intenzivním pocitem, že je intelektuálním podvodníkem a že ostatní lidi pouze oklamal. Své úspěchy tudíž nepřipisuje vlastní inteligenci, ale vnějším faktorům, jako jsou štěstí, náhoda, kouzlo osobnosti nebo extrémní úsilí a příprava. Žije tak v permanentním strachu a úzkosti z toho, že jeho domnělá neschopnost bude dříve či později odhalena. Paradoxní na tomto je, že nadaný jedinec zpravidla využívá „*false-self*“ k zapadnutí do školního kolektivu, přičemž ví o tom, že znalostmi a kognitivními schopnostmi dokáže

v případě potřeby všechny zkoušky školního systému zvládnout. Ví objektivně, kým je a co dokáže, ale cíleně klame ostatní. Skutečný *impostor syndrom* jedinec zažívá až ve chvíli, kdy se dostane mezi ostatní kognitivně nadané a začne se projevovat skrze své *true-self*. Najednou totiž nabude pocitu, že ostatním objektivně nedostačuje, a to i přesto, že daná skupina byla vytvořena výběrem dle stejných parametrů, tedy objektivně do ní patří. Tento jev je v odborné literatuře (Marsh & Parker, 1984) často vysvětlován efektem „*velké ryby v malém rybníce*“ (*big-fish-little-pond effect*). Jakmile se nadaní studenti dostanou do nového, vysoce selektivního a konkurenčního prostředí, kde jsou obklopeni podobně chytrými vrstevníky a úspěch již není tak výjimečný, zároveň ostatní znají třeba něco více, klesá jejich akademické sebevědomí, a naopak roste pocit vlastní neadekvátnosti a podvodnictví (**Obrázek 8**). Toto často sledujeme v rámci odborných workshopů, aktivit a soutěží. Syndrom se nejčastěji projevuje ve chvílích diskuze specifických témat, kdy ostatní členové skupiny třeba dané téma znají, nebo se nebojí více interagovat.



Obrázek 8: Vizualizace *impostor syndromu*.

Impostor syndrom je mezi nadanými studenty velmi rozšířený a úzce souvisí s jejich snahou o dokonalost i prostředím, ve kterém se nacházejí, dokládají i konkrétní výzkumy. Například studie (Gorica & Dimitrovska, 2024) zaměřená na identifikované nadané středoškoláky ve věku 15 až 18 let (vzorek 36 studentů ze Severní Makedonie) zkoumala vztah mezi perfekcionismem,

sebevědomím a *impostor syndromem*. Výzkum zjistil, že značná část těchto nadaných adolescentů silně prožívá pocity podvodníka, přičemž tlak na plnění vysokých očekávání tyto pocity ještě zhoršuje. Ukázalo se, že klíčovou roli zde hraje úroveň sebevědomí, které funguje jako mediátor. Nadaní studenti s vyšším sebevědomím vykazovali nižší míru prožívání *impostor syndromu*, protože jejich sebevědomí dokázalo zmírnit negativní dopady perfekcionismu.

Vztahům mezi nadáním a specifickými emočními výzvami a strachy se věnovala řada významných teoretiků a výzkumníků. Průkopníkem byl Kazimierz Dabrowski se svou teorií pozitivní dezintegrace a konceptem tzv. *hyperexcitability* (*overexcitability*), v němž popsal, že nadaní jedinci často prožívají svět s mnohem větší intenzitou a citlivostí než jejich vrstevníci (Dąbrowski, 1967). Upozorňoval na to, že zejména emocionální, intelektuální a představivostní *hyperexcitabilita* může vést k hlubšímu zamyšlení nad hrozbami, což je spojováno s existenciálními úvahami, úzkostí, pocity viny, strachem z neznáma či tělesnými projevy stresu, jako je nespavost (Harrison & Van Haneghan, 2011). Tuto zranitelnost dále prohlubuje tzv. asynchronní vývoj, na který upozorňuje Silvermanová (1990). Kognitivní schopnosti u nadaných totiž často předbíhají jejich emocionální zralost, což znamená, že si na abstraktní úrovni uvědomují hrozby a smrtelnost dříve, než s nimi dokážou emočně pracovat. Významným zdrojem stresu je podle Silvermanové také perfekcionismus, který může vést k vyhýbavému chování a úzkostem ze selhání.

Výzkumy zabývající se konkrétními strachy a úzkostmi u nadaných dětí lze sledovat od mladšího školního věku až po adolescenci. Například ve Spojených státech provedli Tippey & Burnham (2009) studii se vzorkem 287 nadaných dětí ve věku 7 až 10 let. Pomocí dotazníku FSSC-AM odhalili výrazné genderové rozdíly – nadané dívky se více obávaly tmy, únosců a zvířat, zatímco nadaní chlapci vykazovali větší strach z tělesného zranění a školního selhání. Derevensky & Coleman (1989) srovnávali v Severní Americe 70 nadaných dětí ve věku 8 až 13 let a zjistili, že díky svým pokročilým kognitivním schopnostem vykazují nadané děti výrazně vyšší míru obav z jaderné války a globálních hrozeb než jejich vrstevníci.

Z tureckého prostředí pochází studie Aykutlu *et al.* (2024), která na vzorku 100 nadaných dětí a 100 dětí v kontrolní skupině ve věku 9 až 12 let ukázala, že ačkoliv nadaní jedinci

nevykazovali celkově vyšší míru psychiatrických poruch, projevovali nižší psychologickou odolnost a vyšší negativní reaktivitu na podněty.

V českém prostředí se strachy u mladších nadaných zabývaly Machů & Morysová (2016). Jejich studie zahrnovala 341 dětí ve věku 8 až 12 let, z toho 130 nadaných identifikovaných Mensou ČR. Zjistily, že nadané děti v České republice deklarovaly celkově mírně nižší úroveň strachu než běžná populace, nicméně u obou skupin dominoval jako největší zdroj obav strach z globálních problémů, válek, terorismu a epidemií.

Pokud se zaměříme na nadané dospívající, výzkumů ubývá, avšak dostupná data poukazují na specifická rizika spojená se stresem a sociální evaluací. Francouzská studie Kermarrec *et al.* (2020), která zahrnovala 608 dětí a dospívajících ve věku 6 až 16 let (z toho 211 nadaných), ukázala, že tito jedinci měli podle hodnocení dětského psychiatra častěji diagnostikované úzkostné poruchy než běžná populace. Zranitelnost byla patrná zejména u adolescentů s velmi vysokým indexem verbálního porozumění.

Výrazně se na dospívající zaměřili Harrison & Van Haneghan (2011), kteří analyzovali data od 216 studentů středních škol (z toho 73 nadaných). Jejich výsledky ukázaly, že nadaní dospívající zažívají vyšší míru strachu z neznáma, častější problémy s nespavostí a vykazují vyšší hodnoty Dabrowského hyperexcitability ve srovnání s běžnými vrstevníky.

Ačkoliv studie Machů a Morysové (2016) přinesla cenná data o strachu u mladších školních dětí v českém kontextu, současná literatura naznačuje, že v České republice stále chybí výzkumy, které by se systematicky zaměřovaly na strachy, úzkosti a psychologický vývoj specificky u dospívajících nadaných jedinců. Nedostatek je patrný zejména v oblasti dlouhodobých (longitudinálních) studií sledujících vývoj strachu v čase. Většina poznatků o vývojových změnách a narůstajícím významu sociálního hodnocení u nadaných adolescentů tak pochází především ze zahraničních studií, zejména z USA a západní Evropy.

2.8 Odborná soustředění pro nadané

V této podkapitole bude představena základní historická motivace vzniku předmětových odborných soustředění, a jejich obsahová náplň. Důraz bude směřován na letní odborná soustředění, jejichž účastníci se zapojili do výzkumu této práce.

Národní odborná soustředění pro rozumově nadané žáky vznikla původně v návaznosti na rozvoj mezinárodních kol předmětových olympiád (Campbell & Walberg, 2010). Ty postupně začaly klást důraz nejen na identifikaci talentu, ale i na jeho systematický rozvoj. V první fázi proto organizátoři pořádali především výběrová soustředění pro nejlepší řešitele národních kol, jejichž cílem bylo zajistit dostatečnou přípravu reprezentantů a zároveň vybrat finální tým na kola mezinárodní (Lee *et al.*, 2015).

Postupem času se však ukázalo jako strategické začít s rozvojem talentu již v mladším věku a pracovat s ním dlouhodobě. Začala proto vznikat letní odborná soustředění, která mají za cíl nejen prohloubit zájem účastníků o daný obor, ale také rozšířit jejich znalosti, mnohdy až na úroveň vysokoškolského studia. V českém prostředí mají tato soustředění zároveň výrazný přesah do oblasti neformálního vzdělávání, kdy kromě odborného programu zahrnují i volnočasové a socializační aktivity (Subotnik *et al.*, 2011).

Odborná soustředění však v dnešní době nepředstavují pouze nástroj pro výběr a přípravu reprezentantů. V širším kontextu plní důležitou roli i v osobnostním a sociálním rozvoji nadaných jedinců. Umožňují jim setkat se s vrstevníky se stejnými zájmy a schopnostmi, což může snižovat pocity izolace a odlišnosti. Zároveň vytvářejí prostředí, ve kterém mohou bezpečně rozvíjet svou identitu, sdílet zkušenosti a učit se zvládat nároky spojené s výkonem. Z tohoto pohledu mohou mít významný dopad nejen na rozvoj talentu, ale i na prožívání stresu a strachu, což je pro tuto práci zásadní.

Z hlediska definice se v kontextu neformálního vzdělávání jedná o výběrové zotavovací akce, které mají primárně vzdělávací a rozvojový charakter.

2.8.1 Běstvinka

V roce 2013 vzniklo letní odborné soustředění pro 120 nejúspěšnějších řešitelů krajských kol biologické a chemické olympiády navštěvujících základní školu. Vzhledem ke konání na

táborové základně VŠCHT na Běstvině se tomuto soustředění říká „*Běstvinka*“, v návaznosti na terminologii původního vzorového soustředění pro úspěšné středoškolské řešitele, které nese označení „*Běstvina*“.

Běstvinky se účastní přibližně 40 řešitelů chemické olympiády a 80 řešitelů biologické olympiády, zatímco v případě Běstviny jsou poměry obráceně. Obě soustředění trvají 14 dní.

Účastníci jsou během Běstvinky rozděleni do oddílů, ve kterých absolvují odborné přednášky v časové dotaci přibližně 1,5 hodiny a laboratorní cvičení v časové dotaci přibližně 3 hodiny. Součástí programu jsou dále volnočasové aktivity, noční hry či například kurzy první pomoci. Dlouhodobě jsou na soustředění otevírána i témata wellbeingu a psychiky účastníků.

> *Běstvinky se účastním jako organizátor od roku 2021, konkrétně jsem posledních několik let odborným lektorem fyzikální chemie a matematiky, volnočasový referentem a oddílový vedoucím.*

2.8.2 Science Camp

Science Camp je soustředění, které vzniklo v roce 2025 s cílem propojit chemii, fyziku a biologii v rámci jednoho programu. Zakládá si na myšlence mezioborovosti, kdy všichni účastníci procházejí přednáškami i laboratorními praktiky ze všech tří oblastí.

Ročníky 2025 i 2026 mají podobu týdenních turnusů. Výběr účastníků probíhá primárně na základě motivačních dopisů a finální počet účastníků se pohybuje kolem 66.

> *V rámci prvního ročníku 2025 jsem na Science Campu byl jedním z vedoucích chemické laboratorní úlohy, zároveň jsem zastával roli volnočasového referenta.*

2.8.3 Inženýři v terénu

Soustředění Inženýři v terénu (v textu bude občas zkráceno na Inženýři) vzniklo v roce 2020 při Středisku volného času RADOVÁNEK, přičemž autor této práce byl jedním z jeho iniciátorů. Cílem bylo začít systematicky pracovat v intenzivnějším časovém období s přemýšlivými účastníky zájmových útvarů, primárně elektrotechnických kroužků Mgr. et Mgr. Milana Severy, který je hlavním vedoucím soustředění, a kroužku Jsme eXperimentátoři, vedeného autorem této práce se zaměřením na chemii.

Aktivita je dlouhodobě podporována z grantu MŠMT na podporu nadaných žáků. Náplní soustředění je projektová výuka, kdy účastníci řeší buď vlastní projekty, nebo projekty vypsané pro daný ročník. Současně dochází k jejich odbornému rozvoji prostřednictvím přednášek a workshopů.

V posledních letech získalo soustředění podobu simulace, ve které se účastníci stávají občany fiktivního ministátu „IngLAND“. V rámci tohoto prostředí funguje ekonomický systém s vlastní měnou – korunou inženýrskou („KIng“). Každý účastník získává přístup do online bankovního systému, ve kterém si může na své projekty nakupovat materiál nebo objednávat přednášky. Za jejich absolvování a úspěšné zvládnutí testu může naopak získat finanční odměnu. Získané prostředky účastníci využívají v závěrečné aukci. Soustředění tak kromě odborného rozvoje přináší i přesah do oblasti ekonomického myšlení a simulace reálného prostředí. Je vhodné zmínit, že se jej až na dva ročníky účastnili výhradně chlapci.

> *Na Inženýrech jsem garantem programu a projektů primárně chemického zaměření.*

2.8.4 Letní odborné kempy Plzeňského kraje

Plzeňský kraj od roku 2010 pořádá v rámci strategie Podpora talentů letní kempy pro řešitele krajských kol předmětových olympiád studujících v regionu. Během týdenního soustředění, které je možné absolvovat buď s ubytováním, nebo formou dojíždění, se účastníci zapojují do odborného teoretického i praktického programu pod vedením pedagogů, především ze Západočeské univerzity v Plzni.

Kempy se neomezují pouze na přírodní vědy (biologie, chemie, matematika, fyzika/astronomie), ale zahrnují i společenskovědní obory (český jazyk, zeměpis, dějepis), cizí jazyky (angličtina, němčina, francouzština), řemeslné obory (elektrotechnika, truhlářství, zednictví, automechanika, opravářství zemědělských strojů) i hudební zaměření.

Účastníci všech kempů, s výjimkou řemeslných, zároveň procházejí psychologickým testováním, které zajišťuje Pedagogicko-psychologická poradna Plzeňského kraje.

> *Od roku 2023 se zapojuji do chemického kempu v rámci přírodovědného turnusu, ve kterém garantuji laboratorní úlohu na organickou chemii a zároveň dělám metodika, který doprovází účastníky kempu i na neodborném programu.*

3 CÍL PRÁCE

Hlavním cílem této diplomové práce je prostřednictvím explorační studie zmapovat a analyzovat specifika prožívání strachů a úzkostí u rozumově nadaných adolescentů, kteří se účastní letních odborných soustředění. Součástí naplnění tohoto cíle je návrh a aplikace kombinované výzkumné metodologie, jež umožňuje zachytit jak spontánní obavy respondentů, tak i kvantifikovatelnou míru specifických psychologických fenoménů, jako jsou *impostor syndrom* (syndrom podvodníka), sociální úzkost či tendence k *overthinkingu* (opakované negativní přemýšlení). Práce si dále klade za cíl zhodnotit získaná data z hlediska genderových rozdílů a specifik jednotlivých vzdělávacích kempů a tyto nálezy následně komparovat s dosavadními teoretickými poznatky v dané oblasti.

4 EXPERIMENTÁLNÍ ČÁST

Tato práce je koncipována jako explorační studie zaměřená na mapování strachů a obav rozumově nadaných adolescentů účastnících se odborných soustředění a vzdělávacích akcí. Vzhledem k omezenému množství českých studií zaměřených přímo na subjektivně prožívané strachy této skupiny byla zvolena dotazníková baterie obsahující otevřené i uzavřené otázky či úkoly umožňující zachytit jak četnost jednotlivých motivů, tak i jejich individuální význam pro respondenty.

Prvním nástrojem z nich byla modifikovaná forma tzv. „*koláče strachu*“. Respondenti zde graficky rozdělovali své aktuální strachy do kruhového diagramu podle jejich subjektivní intenzity. Výhodou této metody je relativně volná forma umožňující spontánní zachycení témat, bez výraznějšího ovlivnění předem připravenými kategoriemi.

Druhým nástrojem byl dotazník obsahující škálové i otevřené otázky. Dotazníková část byla využita především pro ověření předpokladů vycházejících z literární části, zkušeností z práce s nadanými žáky a problematik, které se opakovaně objevují během odborných soustředění. Součástí dotazníku byly tedy otázky zaměřené například na výkonové obavy, sociální vztahy, sebehodnocení, budoucnost, emoční prožívání či existenciální témata. Otevřené otázky pak umožnily respondentům formulovat své obavy vlastními slovy a zachytit i témata, která nebyla předem předpokládána.

4.1 Výzkumné otázky

Definováním nástrojů této explorační studie bylo možné blíže určit jednotlivé výzkumné otázky, na základě kterých pak došlo k upřesnění jejich podoby pro účely zisku daných informací.

V1: Jaké strachy a obavy nejvíce rezonují mezi účastníky LOS a jaká je četnost jejich výskytu?

V2: Jaké rozdíly lze pozorovat mezi chlapci a dívkami?

V3: Jak se liší strachy účastníků jednotlivých soustředění?

V4: Jaká je u účastníků úroveň sebeúcty, sociální úzkosti, tendence k *overthinkingu* a *impostor syndromu*?

V5: Jaké jsou mezi chlapci a dívkami rozdíly ve studu za své emoce a jejich ochotě je sdílet?

V6: Jakou úroveň sociální motivace mají respondenti po stránce účasti na dalším LOS?

4.2 Navržení metodologie výzkumu

Cílem výzkumu bylo jednak zjistit reálné strachy, které mají respondenti v sobě a vědí o nich, jinými slovy „*nesou si je v sobě vědomě*“, a dále pak zkoumat sledovaná témata formou kvantifikovatelných odpovědí. Proto byl zvolen systém prvotního získávání vlastních strachů metodou diagramu strachu, následně po jeho vyplnění sledování souvislostí s konkrétním dotazníkem, který respondenti získají až po vyplnění diagramu. Vzhledem k potřebě spárovat tyto dva fyzické výstupy se definoval kontrolní spojovací prvek v podobě instrukce, aby na oba papíry respondenti udělali stejnou náhodnou značku. Ačkoliv v rámci odevzdání bylo počítáno s informací, aby do sebe papíry vložili a 2x je přeložili, tento kontrolní prvek měl zajistit možnost spárování v případě rozložení papírů.

4.2.1 Diagram strachu

Základní myšlenkou výzkumu bylo využití metody koláče strachu, který popsala ve své disertační práci Michalčáková (2006). Tato metoda je velmi efektivní pro zisk strachů, které skutečně pociťují respondenti a nejsou ovlivněny ukotvením na texty otázek. Vzhledem k věkové skupině respondentů, však bylo zvoleno více odborné matematické označení „diagram strachu“. To také z toho důvodu, že oproti instrukcím Michalčákové (2006) v tomto výzkumu dostali respondenti již předpřipravený kruh, který měl vyznačený střed a jeho obvod byl tvořen přerušovanou čárou, která měla celkem 100 dílků (prázdný – plný). Zároveň po pěti dílcích následovala krátká čára směrem do středu, která označovala formálně 5 % celku. Cílem bylo zvýšit interpretovatelnost výsledků diagramů, s čímž původní disertační práce měla problém, neboť v ní si respondenti měli za úkol kruh, resp. koláč namalovat sami. Nevýhodou tohoto striktnějšího přístupu bylo snižování možnosti kreativnějšího vyžití respondenta. Pro potlačení pocitu striktnosti a podporu vlastní realizace byly proto všechny prvky diagramu strachu tištěny v odstínu světle šedé, čímž dostali respondenti příležitost využívat více barvy

a obtahovat natištěné kontury. Účastníci soustředění byli předem informováni, že si mají krom psacích potřeb přinést barevné tužky či fixy.

Vyvinutá metodologie v podobě diagramu tedy cílila k získání informací o počtu strachu respondenta, dále jejich obsahu a intenzitě. Strategie zpracování výsledků byla proto zaměřena na rozdělení jednotlivých strachů do kategorií a podkategorií strachů, dále pak sledování:

1. četnosti jednotlivých kategorií a podkategorií strachů,
2. relativní intenzity kategorií a podkategorií strachů.

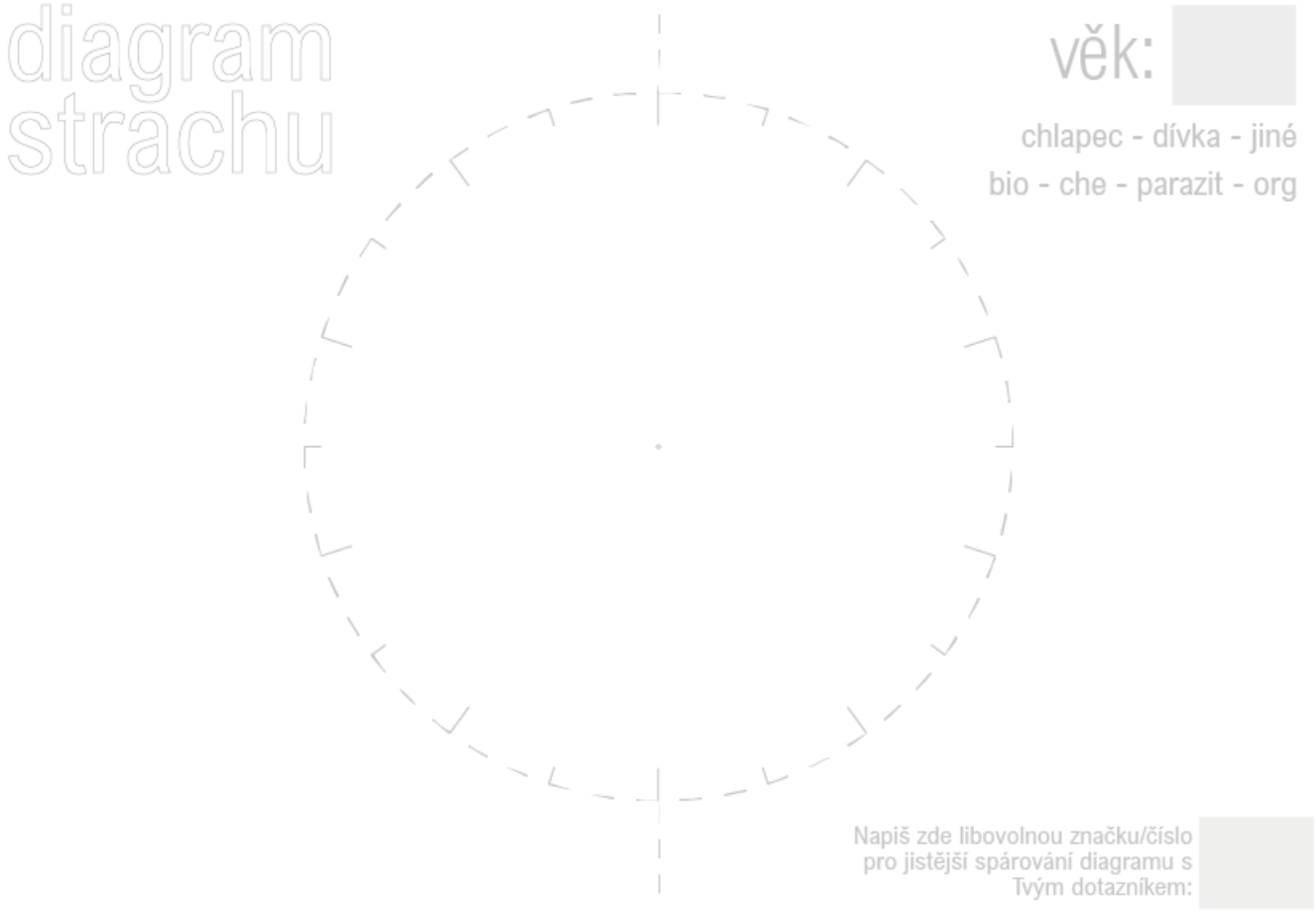
Diagram strachu byl zároveň opatřený základními identifikátory – pohlaví, věk a případné zaměření v rámci celého soustředění.

Dále byla definována obecná instrukce pro vyplnění diagramu strachu:

„Co všechno vám spouští (iracionální) amygdalu?“ Konkrétno i abstraktno.

S tím souvisela i ukázka toho, jakým způsobem se vyplňuje diagram a to, že mají udělat výseč, tu vybarvit a buď do ní, či k ní napsat o jaký strach (stresor) se jedná, či do výseče přidat pouze číslo a strach/stresor s číslem spárovat až mimo diagram či na druhé straně. Bylo také předáno doporučení si nejprve vypsat jednotlivé strachy, a až následně tvořit výseče.

Dále bylo plánováno upozornění na nutnost vymyslet si náhodnou značku, kterou respondenti udělají i na navazující dotazník.



Obrázek 9: Diagram strachu využitý pro respondenty z LOS Běstvinka.

4.2.2 Dotazník

Funkce dotazníku byla primárně získat škálovatelné výsledky, tedy podklady pro diskutování výzkumných otázek, které byly již zaměřené konkrétněji. Zvolena byla proto následující struktura:

A) uzavřená, identifikace nadání,
B) uzavřená, postoj k tvrzení,
C) uzavřená, konkrétní strachy,
D) otevřená, doplňování věty „*Bojím se, že…*“,
E) otevřená, libovolný komentář,

s cílem využít pouze jednoho oboustranného papíru pro jednodušší vyplňování.

A) Uzavřená část – identifikace nadání

Na úvod bylo zkoumáno, zda byl respondent identifikovaný jako nadaný skrze pedagogicko-psychologickou poradnu. Pokud tomu tak nebylo, tak respondenti měli ještě na výběr upřesnit, že sice oficiálně nadaní nejsou, nicméně jejich okolí to o nich velmi často říká. Byla rovněž nabídnuta i varianta „Ne“.

Q1: Byl/a jsi identifikován/a jako „nadaný/nadaná“?
(Ano, skrze poradnu / Ne, ale říkají to o mně / Ne)

B) Uzavřená část – postoj k tvrzení

Položky Q2 až Q29 následně byly pro respondenty uzavřené skrze šestibodovou škálu. Šlo o specifické tvrzení, přičemž respondent se měl rozhodnout, jak moc s daným tvrzením souhlasí, resp. zda pro něj platí, či naopak. Varianta odpovědi „nevím“ či „půl napůl“ nebyla poskytnuta. Tento styl škály byl zvolený na základě inspirace z již existujících výzkumných dotazníků, které prozkoumávají témata této diplomové práce.



Obrázek 10: Šestibodová škála pro vyjádření postoje k tvrzení.

Sebeúcta

Prvním ze studovaných témat byla úroveň sebeúcty respondenta k sobě samotnému. Inspirací byla Rosenbergova škála sebeúcty (RSES), která v originále obsahuje 10 otázek a respondent určuje míru souhlasu či nesouhlasu skrze čtyři úrovně (Rosenberg, 2006). Z této baterie otázek bylo vybráno pět tvrzení, jež byla převedena do podoby níže.

Q2: Cítím, že mám řadu dobrých vlastností. (*RSES*)

Q3: Jsem schopen/schopna dělat věci stejně dobře jako většina ostatních lidí. (*RSES*)

Q4: Celkově jsem se sebou spokojený/á. (*RSES*)

Q25: Přál/a bych si mít k sobě větší úctu. (*RSES*)

Q27: Občas si myslím, že za nic nestojím. (*RSES*)

Sociální úzkost

U nadaných jedinců mnohdy vyniká strach z názoru ostatních na ně a vyčlenění z kolektivu. Z tohoto důvodu bylo v dotazníku věnováno 11 tvrzení souvisejících s tímto tématem. Specificky byl studovaný strach z negativního hodnocení (FNE) spolu s úzkostí a jejím prožívání v nových situacích či s cizími lidmi (SAD-N, SAD-G). Jednotlivá tvrzení byla inspirována studií Olivares *et al.* (2004), ve které respondenti hodnotili podobná tvrzení na pětibodové.

Q5: Mám obavy z toho, co si o mně ostatní myslí. (*FNE*)

Q6: Mám pocit, že o mně moji vrstevníci mluví za mými zády. (*FNE*)

Q7: Jsem nervózní, když mluvím s vrstevníky, které moc neznám. (*SAD-N*)

Q8: Bojím se dělat něco nového před ostatními. (*SAD-N*)

Q9: Bojím se pozvat ostatní, aby se mnou něco podnikli, protože by mohli říct ne. (*SAD-G*)

***Imposter syndrom* (Syndrom podvodníka)**

Jelikož se cílová skupina tohoto průzkumu nacházela na výkonově orientovaných výběrových soustředěních, nemalá řada otázek se zabývala *imposter syndromem*. Otázky byly inspirovány dvěma zkrácenými testy, prvním z nich byl CIPS-10 tvořený deseti položkami sledující buď souhlas s tvrzením (5 možností), anebo četnost děje/myšlenky (7 možností). Zvolená baterie tvrzení se zaměřuje na přemýšlení a reagování jedince (kognitivně-behaviorální vzorce), zároveň testuje selektivitu paměti, *overthinking* a přisuzování úspěchů náhodě (Wang *et al.*, 2024).

Q10: Mám tendenci si více pamatovat situace, kdy jsem nepodal/a nejlepší výkon než ty, kdy se mi něco povedlo. (*CIPS-10)*

Q19: Mívám tendenci plánovat, jak bych zvládl/a problémy, které ještě nenastaly. (*CIPS-10)*

Q24: Je pro mě těžké přijímat pochvalu nebo uznání za svou inteligenci či úspěchy. (*CIPS-10)*

Druhým, a ve výsledku pro tento výzkum nejvíce definujícím, byl dotazník IPSS-3 (Jansen, 2024), třípoložkový test, dle kterého byla nakonec vytvořena i finální škála a styl dotazníku této práce. Obsahuje po stránce možností: *(1) does not apply at all, (2) mostly does not apply, (3) does not really apply, (4) applies a bit, (5) mostly applies, (6) absolutely applies*, které v tomto výzkumu byly převedeny na zmíněnou škálu (1) „vůbec neplatí“ … (6) „zcela platí“. Zároveň byl kladen důraz na odpovídající překlad. Jednotlivá tvrzení jsou orientována na aktuální emoční prožitek, sociální dimenzi, více pracují se strachem a sledují chronickou nejistotu.

Q11: I když jsem často úspěšný/á, pokaždé se znovu bojím, že selžu. (*IPSS-3*) „*Though I am often successful, I become afraid of failing again at every request.*“

Q12: Někdy se bojím, že si ostatní všimnou, kolik toho vlastně nevím a co všechno neumím. (*IPSS-3*) „*Sometimes I fear others will notice how much knowledge and how many skills I actually lack.*“

Q13: Často se bojím, že nenaplním očekávání ostatních, i když už jsem hodně dokázal/a. (*IPSS-3*) „*I often fear not being able to meet the expectations of others, even through I have already achieved a lot.*“

Vlastní položky

Zbytek dotazníku tvořily tvrzení, které přímo nevycházely z publikovaných testů a studií. Nicméně se snažily cílit na další potenciální strachy ale i další problémy, kterých si u nadaných všímáme. Například tendence k *overthinkingu*, resp. opakovaným negativním myšlenkám byla sledována vlastními tvrzeními Q15 a Q18, ačkoliv *overthinking* svým způsobem otevírají i dříve přestavené tvrzení Q12 (IPSS-3) a Q19 (CIPS-10).

Q15: Často mě dohání strach z událostí, jež se mi v minulosti přihodily.

Q18: Mé sny jsou často spojené s nepříjemnými zážitky, které se mi staly anebo se můžou stát.

Tvrzení Q14, Q16, Q20 se zaměřovala na práci s emocemi a jejich hodnocení. Nadání totiž často dokáže fungovat jako protektivní faktor zvládání silných nepříjemných pocitů (Q14). Tvrzením Q16 byla následně testována zkušenost, že primárně chlapci jsou tlačeni do názorů, že se za smutek a pláč musí stydět, pravděpodobně kvůli snaze naplnit atribut silného muže. Obdobně i snaha cíleně minimalizovat veškerou emotivnost byla zkoumána tvrzením Q20. Nutno podotknout, že tyto postoje mohou mít i dívky, které se snaží dokázat svou samostatnost, soběstačnost a autonomii.

Q14: Myslím si, že se dokážu rychle uklidnit v případě návalu silných emocí.

Q16: Vlastní pláč vnímám jako projev slabosti.

Q20: Předstírám, že je mi všechno jedno, i když není.

Dále bylo tvrzením Q21 zkoumáno, zdali se respondenti více svěřují o svém strachu se svými nejbližšími.

Q21: Bavím se o strachu s blízkými osobami (rodina, kamarádi apod.).

Došlo i na tvrzení orientované více na budoucnost, a to směrem k vlastními postavení ve společnosti (Q22), často negativně medializované budoucnosti světa obecně (Q23), a v neposlední řadě i problematice lásky a partnerství (Q26).

Q22: Mám strach, že si nenajdu své místo ve společnosti (povolání, bydlení, sociální skupinu).

Q23: Mám strach z budoucnosti světa.

Q26: Mám strach, že si nenajdu partnerku/partnera.

Poslední skupina tvrzení se zabývala strachem z neúspěchu, a to jednak školního (Q17), ale i soutěžního (Q28) cíleného na výsledek předmětové olympiády. V té návaznosti bylo zároveň zkoumáno tvrzením Q29, zda mají respondenti strach z nevybrání na letní odborné soustředění pro další rok.

Q17: Mám strach, že na vysvědčení dostanu špatnou/nestandardní známku.

Q28: Bojím se, že příští rok neuspěji v olympiádě.

Q29: Mám strach, že se příští rok nedostanu na *letní odborné soustředění*.

C) Uzavřená, konkrétní strachy

Jak bylo mnohokrát zmíněno, inspirací pro tento výzkum byla disertační práce Michalčákové (2006), ve které krom „koláče strachu“ respondenti vyplňovali dotazník strachů u dětí (FSSC). Na základě výsledků disertační práce bylo přidáno 13 strachů, na které respondenti odpovídali (1) nebojím se, (2) bojím se, (3) bojím se hodně.

Q30: Bojím se…

a) …že někdo z rodiny umře.
b) …hadů či pavouků.
c) …že dostanu závažnou nemoc.
d) …války.
e) …že nebudu mít žádné přátele.
f) …že umřu.
g) …bouřky.
h) …jít k doktorovi/zubařovi.
i) …mluvit před třídou.
j) …mluvit na veřejnosti.

k) …výšek.

l) …tmy.

m) …školních testů.

D) Otevřená, doplňování věty „Bojím se, že…“

Při sestavování dotazníku jasně vyplynulo, že respondent může dojít do vnitřních konfliktů a úzkostí vzhledem k citlivosti celé problematiky a negativity tvrzeních. Z tohoto důvodu byla na konec dotazníku přidána otevřená položka, ve které měli respondenti za úkol, jakkoliv pokračovat větu „*Bojím se, že…*“ i vzhledem ke skutečnosti že stejný úkol byl zadáván na LOS Běstvina v roce 2024 školitelkou této práce.

E) Otevřená, libovolný komentář

Poslední částí dotazníku se stal opět volný prostor, který měl respondentům sloužit k libovolné reakci a poznámce k celému výzkumu.

4.2.3 Etické aspekty výzkumu

Na základě etických zásad VŠCHT Praha a skutečnosti, že cílová skupina byla z většiny mladší 18 let, bylo před soustředěním Běstvinka, Science Camp a Inženýři v terénu provedeno informování zákonných zástupců o realizaci tohoto výzkumu (viz přílohy). Zástupci měli poučit účastníka o výzkumu a vyjádřit svůj postoj k účasti či neúčasti. Pro zjištění velikosti skupiny nesouhlasící s účastí svěřence ve výzkumu byli zástupci požádáni o podepsání souhlasu s účastí nezletilého, resp. souhlasu o přenechání zodpovědnosti za vlastní participaci přímo na nezletilého – účast byla pro něj plně dobrovolná. Sběr informovaných souhlasů zákonných zástupců byl zajištěn hromadně v rámci přípravné administrace jednotlivých soustředění. Výzkum byl koncipován jako striktně anonymní, čímž byla zajištěna maximální ochrana osobních údajů nezletilých respondentů. Mimo to respondenti mohli kdykoliv účast ukončit bez udání důvodu a dotazníky neodevzdat.

4.3 Navržení administrace

Vzhledem k citlivosti úzkosti a strachu, jež představují jedno z nejintimnějších tajemství, bylo při sestavování metodologie jisté, že je třeba zajistit totální anonymitu a dobrovolnost celého výzkumu. Zároveň jednat s potenciálními respondenty na rovinu a obhájit jim prováděný výzkum. Z těchto důvodů byla strategie využitá na třech odborných soustředěních taková, že

vlastnímu výzkumu předcházela přednáška, která se zabývala problematikou strachu. V rámci ní se seznámili se základními definicemi (strach, úzkost, fobie), evolučním důvodem, proč strach máme, jak u člověka funguje strachový systém a jaké má fyziologické důsledky, jak vyjadřujeme strach a konečně jak byl strach dříve zkoumán (podmínění a kontroverzní experimenty s kojenci). Důležitou poznámkou je, že během úvodní přednášky nebyly řečeny strachy, které by byly předmětem výzkumu. Poté došlo k vyhlášení pauzy, během které se mohli účastníci přednášky dobrovolně zapojit do výzkumu. Po uběhnutí časového limitu došlo k pokračování v přednášce, kdy byly představeny výsledky podobných experimentů, eventuálně předběžné výsledky předchozího sběru tohoto výzkumu. Mimo to i bylo představeno navrhování celého výzkumu včetně výzkumných otázek. Pak byl vysvětlen koncept *imposter syndromu*, výkonové motivace, a hlavně dechových cvičení jako efektivní cestě, jak zpracovat silné emoce.

4.4 Administrace

V první fázi byly rozdány „diagramy strachu“, při jejichž vyplňování byli respondenti instruováni, aby uvedli náhodnou značku či symbol. Ten měli následně doplnit i na další papír, na kterém se nacházel specifický dotazník. Zároveň vyplnili úvodní hlavičku s informacemi o věku, pohlaví eventuální příslušnosti ke specializaci (skupině) odborného soustředění. Po dokončení byli respondenti instruováni, aby oba papíry vložili do sebe a dvakrát je přeložili. Následně je vhodili do připravené neprůhledné krabice s otvorem. Během vyplňování byla ponechána respondentům naprostá volnost po stránce místa vyplňování, realizátoři výzkumu plně respektovali soukromí a drželi si odstup od pracujících respondentů, stejně tak nikterak neradili při vyplňování.

4.4.1 Běstvinka

Letní odborné soustředění Běstvinka bylo prvním místem realizace této studie. Celý blok byl realizován 20. srpna 2025 (8. den ze 14) v odpoledním programu určeném všem účastníkům, s jediným alternativním programem v podobě řešení vlastních projektů v biologické či chemické laboratoři. Tento den byl zároveň specifický tím, že mu předcházela celonoční hra a dopolední program byl čistě odpočinkový. Úvodní přednáška byla realizována v tandemu autora diplomové práce (oddílový a zážitkový vedoucí soustředění Běstvinka) a i školitelky (psycholog soustředění Běstvinka). Školitelka se zaměřovala na představení psychologických

aspektů problematiky strachu, dále výkonové motivace, *imposter syndromu* apod., autor se více zaměřil na povídání o evoluci strachu, neurobiochemii, historických experimentech se strachem, motivací k výzkumu a koordinací jeho průběhu a dále představování výsledků obdobných studií, které se tímto tématem zabývaly. Z celé přednášky byl pořízený vzorový záznam. Dotazník se po stránce příslušnosti ke specializaci v daném soustředění dotazoval, zda se respondent účastní jako vybraný účastník biologické olympiády (bio), chemické olympiády (che), organizátor soustředění (org), nebo tzv. ‚parazit', tedy bývalý účastník soustředění, který již například nesplňuje věkový limit a nepodílí se na odborném programu. Při sběru dat jsme neodhadli časovou zátěž a podcenili zájem o výzkum. Během pauzy bylo proto potřebné několikrát dotisknout diagramy strachu i dotazníky. Celkově se přestávka protáhla z 30 minut na 50 minut, přičemž bylo pak nutné pokračovat v přednášce z důvodu dalšího odborného programu. Jelikož bylo naším důležitým cílem zajistit komfort účastníků soustředění a zabránit úzkostným stavům, které se mohly projevovat po vyplnění dotazníku, bylo nezbytné vše uzavřít a předat respondentům důležité rady a informace o psychologických jevech, které v nich strach a špatný pocit z něj působí. Jelikož pak došlo k odtajnění největších trendů problematiky strachu, specificky z práce Michalčákové (2006), byly odděleny vyplněné dotazníky do doby začátku druhé části přednášky (respondenti B1 – 66) od těch, co byly odevzdány později (respondenti B2 – 33). V každém případě výsledky neukázaly prakticky žádné rozdíly v trendech odpovědí, průměry byly shodné, pouze v B1 skupině bylo více chlapců a zároveň byli v průměru starší (14,26 let) než skupina B2 (13,61 let), což dává smysl, že mladším respondentům mohlo vyplnění trvat déle. Co je zajímavé, tak překvapivě ve skupině B2 byl nižší průměrný počet strachů na osobu než ve skupině B1, což však opět může souviset s věkem respondentů, kdy starší mívají schopnost vyjadřovat se specifičtěji a konkrétněji.

Na Běstvince bylo provedeno předběžné vyhodnocení již během kompletace a sešívání odevzdaných výstupů (diagramu strachu + dotazníku) sešívačkou, přičemž obsahy některých z nich byly přímou motivací k tomu, aby se realizátoři vyjádřili konkrétněji k některým problematikám. Předběžné vyhodnocení bylo provedeno na základě četnosti a témat strachů z diagramu, a zároveň na základě zpracování otevřené otázky v podobě „*Bojím se že…*". Byla následně provedena nadrámcová dobrovolná přednáška, která shrnula nejčastější strachy dané skupiny, a hlavně představila určité strategie, jak se s těmito strachy a problémy vypořádat.

Další den po obědě proběhla reflexe celého výzkumu, kdy respondenti mohli komentovat nejasnosti celého výzkumu a dotazníku přímo s jeho autorem.

4.4.2 Science Camp

V případě Science Campu proběhl sběr večer 30. srpna 2025, což byl 4. den tábora ze 7. Jednalo se opět o program určený všem účastníkům s jedinými alternativami v podobě dobrovolných laboratoří z biologie/chemie/fyziky. Účastníci opět zažili přednášku o strachu, tentokrát pouze pod vedením autora diplomové práce, který na táboře byl v roli vedoucího chemické laboratoře a zároveň socializačního referenta. V rámci přednášky bylo odtajněno v případě fobie, že specifickým příkladem může být strach z uzavřených prostor, který se projevuje tak, že člověk není schopen využívat výtahu, což může působit velké omezení. Administrace tentokrát proběhla s dostatečným množstvím připravených diagramů a dotazníků. Důležitou poznámkou je skutečnost, že po dokončení této administrace byla patrná vyšší úzkostnost některých respondentů. Z tohoto důvodu byla provedena všeobecná průprava dechovým cvičením. Autor práce zdůraznil náročnost vyplňování dotazníku a vysvětlil, že strach je téma, s nímž se neradi konfrontujeme. Je tedy zcela normální, pokud dotazník vyvolá silné emoce. Následně ukázal, že právě dechová cvičení nás od nich dokážou oprostit. Vyzval proto úplně všechny respondenty, aby se s ním společně zhluboka nadechli a vydechli. Tento proces udělal ve svém případě velmi viditelně, aby motivoval všechny ostatní k jeho provedení.

V druhé části přednášky bylo opět provedeno povídání o proběhlých výzkumech stejně tak předběžných výsledcích sběru na Běstvince. Hned po skončení druhé části přednášek byla dána další pauza, po které následovala opět dobrovolná reflexe nad celým výzkumem a nejasností otázek.

4.4.3 Inženýři v terénu

Sběr na čistě chlapeckém soustředění "Inženýři v terénu“ proběhl v trochu netradičním režimu. Během soustředění účastníci získávají virtuální měnu za „splnění“ určitých úkolů, buď za realizaci projektu, nebo za prokázání znalostí z přednášky. V tomto ohledu byla vytvořena motivace v podobě přednášky o strachu, díky níž mohli získat virtuální měnu za správně vyplněný znalostní test, nikoliv ale za účast ve výzkumu.

V rámci přednášky byli všichni účastníci označeni jako nadaní. Jako příklady fobií omezujících běžný život byly uvedeny strach z výtahů, strach z hadů (na základě podnětů od účastníků) a strach z výšek (ilustrovaný na Eiffelově věži). Bolest břicha v neděli večer byla naopak představena jako typický projev úzkosti. Při vyplňování byli respondenti často vedle sebe, sdíleli dotazník, komentovali, starší respondenti se špatněji orientovali v diagramu strachu. Po dokončení sběru se opět pokračovalo v přednášce, po které hned proběhla reflexe s kritikou jasnosti otázek. Co bylo dosti odlišné byla žádost několika respondentů, aby autor výzkumu spároval jejich vypracované dotazníky (které úmyslně natrhli) s jejich konkrétní identitou.

4.4.4 Letní odborné kempy Plzeňského kraje

Sběr probíhal poslední den kempu 22. či 29. srpna, a to vždy v malé skupince účastníků na instituci, kde trávili většinu času. Zadání provedli metodikové jednotlivých kempů (primárně zadávali anonymní zpětnovazebný dotazník k celému týdnu), nepředcházela tomu žádná přednáška ani souhlas zákonného zástupce. Byl administrován pouze dotazník, ze kterého byly vyjmuty otázky 28 a 29, které se zabývaly strachem z neúspěchu v olympiádě a z nevýběru na odborné soustředění. Místo těchto otázek byla totiž do dotazníku přidána instrukce, jež byla na jiných sběrech sdělována verbálně:

„*Tento výzkum je motivován skutečností, že dospívání je nejtěžší období života a strach jedna z nejsilnějších emocí. Zároveň ze zkušenosti víme, že se u přemýšlivých jedinců strach velmi zásadně projevuje, ale nebylo to potvrzeno výzkumem. Proto ti předkládáme tento dotazník, s cílem zjistit hlavní stresory, a najít cestu k jejich snížení. Při vyplňování dbej hlavně na svůj komfort – tvrzení, na které nechceš reagovat, nech volné.“*

K informaci o pohlaví a věku měli respondenti napsat i z jakého odborného kempu pocházejí:

- humanitní kempy (PK1): *zeměpis, dějepis, čeština, angličtina, francouzština, němčina*,
- přírodovědné kempy (PK2): *chemie, biologie, matematika, fyzika.*

4.5 Způsob zpracování výsledků

Byl proveden přepis fyzických dotazníků do webové aplikace, která umožňovala následnou analýzu položek diagramu strachu, i odpovědí dotazníku. Systém byl vytvořen s použitím umělé inteligence, data byla zpracována do SQL databáze umožňující další systémové

zpracování. Byly řešeny i nejasné odpovědi – občas snaha dát středovou linii (tolerováno), nebo zaškrtnuté dvě možnosti vedle sebe – doplněna průměrná hodnota mezi nimi. Stejně tak systém umožňoval si uvádět komentáře k jednotlivým respondentům.

4.5.1 Diagram strachu

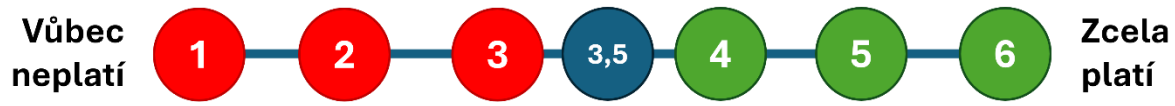
Analýza diagramu strachu spočívala ve zpracování 846 jednotlivých smysluplných položek strachu, které respondenti dohromady uvedli. Dle inspirace ve zpracování koláče strachu Michalčákovou (2006) byla strategie v jejich rozdělení do kategorií a podkategorií. Bohužel však nešlo využít dělení prezentované v disertační práci, neboť kategorie tohoto výzkumu byla starší a zároveň se projevila její specifika. Z tohoto důvodu bylo na základě analýzy umělou inteligencí navrženo 7 velkých kategorií s celkem 41 podkategoriemi strachů. Využit byl GPT-5.1, interakce probíhala způsobem zaslání jednotlivých položek diagramů, následně požádání o analýzu a navržení kategorií a podkategorií. Model byl následně konfrontován s dělením z práce Michalčákové (2006), přičemž byl stanoven závěr, že dané dělení není použitelné z důvodu jiné věkové skupiny a že nový návrh je založený na DSM-5, evoluční psychologii, vývojové úzkosti adolescentů.

Do navržených podkategorií pak bylo nejprve modelem GPT-5.1 rozloženo všech 846 položek, které byly následně ručně zkontrolovány, zda došlo ke správnému zařazení, eventuálně přeloženy do jiné podkategorie. Následně byla provedena analýza spočívající v četnosti a průměrné intenzitě výsečí, které spadaly do jednotlivých kategorií a podkategorií.

4.5.2 Dotazník

Pro objektivní statistické zpracování dotazníku byly jednotlivé odpovědi převedeny na čísla. V případě uzavřené části zkoumající postoj k tvrzení (šestibodová škála), byla odpověď převedena na číslo 1–6, přičemž zdánlivě neutrální odpověď odpovídala hodnotě 3,5. Využitá šestibodová škála byla záměrně koncipována se sudým počtem možností, tedy s nucenou volbou, aby se respondenti museli přiklonit buď k souhlasnému, nebo k nesouhlasnému postoji. Během sběru dat se však u menšího procenta respondentů objevila anomálie: svévolně si vyznačili přímo středovou čáru nebo zaškrtli odpovědi 3 i 4 současně, čímž vyjádřili nejednoznačný či neutrální postoj. Ačkoliv tento krok narušuje původní výzkumný design nucené volby, bylo z důvodu zachování co největšího objemu autentických dat rozhodnuto tyto

odpovědi nevyřazovat. Těmto specifickým případům byla ad hoc přiřazena hodnota 3,5. Tuto vynucenou úpravu je však nutné vnímat jako určitou metodologickou limitaci při interpretaci získaných průměrů.



Obrázek 11: Numerická interpretace šestibodové škály.

U části specifických strachů (tříbodová škála) bylo provedeno pouze převedení na čísla 1–3.



Obrázek 12: Numerická interpretace tříbodové škály.

Z představených numerických popisů byly vypočteny průměry a směrodatné odchylky, jež jsou prezentovány ve výsledkové části.

5 VÝSLEDKY

Celkem se do explorační studie prezentované v této diplomové práci zapojilo 231 respondentů, 84 chlapců (36,4 %), 137 dívek (59,3 %), 4 jiného pohlaví (1,7 %) a 6 bez uvedeného pohlaví (2,6 %) s celkovým průměrným věkem 14,6 let.

5.1 Popis výzkumného vzorku

Před vlastní analýzou odpovědí bylo provedeno porovnání míry zájmu o jednotlivé výzkumné techniky (diagram strachu a dotazník) vzhledem k celkovému počtu účastníků jednotlivých soustředění (**Tabulka 5**). Byl brán ohled i na věk respondentů a na pohlaví uvedené v dotazníku/diagramu. Nutné upozornit, že několik respondentů Běstvinky se rozhodlo vyplnit diagram strachu ale ne dotazník.

Tabulka 5: Počty a průměrné věky respondentů vzhledem k počtu účastníků LOS.

Legenda: d – dívky, ch – chlapci, j – jiné pohlaví, NA – neuvedeno,
↓ věk – nejnižší věk, ↑ - nejvyšší věk

Sběr	**Soustředění**		**Diagram strachu**		**Dotazník**		
	Počet d / ch	**Věk d / ch**	**Počet d / ch / j**	**Věk d / ch**	**Počet d / ch / j**	**Věk d / ch**	**Věk ↓ –↑**
B	72 / 49	13,6 / 14,4	53 / 24 / 1	14,1 / 14,3	68 / 30 / 1	14,0 / 14,3	11–17
SC	45 / 20	16,6 / 16,8	32 / 8 / 1	16,5 / 16,0	32 / 8 / 1	16,6 / 16,8	15–19
INŽ	0 / 24	0 / 14	0 / 15 / 1	– / 14,3	0 / 16 / 2	– / 14,3	12–17
PK1	29 / 14	15,7 / 14,1			16 / 8 / 0	16,1 / 14,0	12–18
PK2	28 / 31	15,5 / 16,5			21 / 22 / 0	15,7 / 16,8	13–19
Σ	174 / 138	14,5 / 14,8	**84/47/3** NA 1x	15,0 / 14,7	**137/84/4** NA 6x	15,2 / 15,2	12–19

B – Běstvinka, SC – Science Camp, INŽ – Inženýři v terénu,
PK1 – humanitní odborné kempy Plzeňského kraje, PK2 – přírodovědné odborné kempy Plzeňského kraje

Z dat je viditelný enormní zájem o výzkum napříč všemi tábory, na prvním místě s přírodovědnými odbornými kempy PK (81,1 %), dále Inženýrů v terénu (75 %), Běstvinky (72,7 %), Science Campu (63,1 %) a humanitních odborných kempů PK (58,5 %).

Tento zájem nebývá na základě zkušeností s jinými výzkumy na Běstvince tak častý, a může být působený různými efekty. V případě porovnání jednotlivých běhů kempů PK je viditelný rozdíl, ač u nich došlo ke stejné administraci (souběžně se zpětnovazebným formulářem k táboru), přičemž těmto administracím nepředcházela odborná přednáška k tématu. Možným hlavním vysvětlením je mírný tlak, resp. menší pocit volnosti. Ačkoliv byl dotazník opět zcela dobrovolný, vzhledem k jeho vyplňování i se zpětnovazebným formulářem došlo k vymezení časového okna, v rámci kterého měli účastníci pracovat na svých místech, přičemž nebyla jiná alternativa. Tento motiv mohl mít za následek odhodlání respondentů dotazník vyplnit, aby ten čas alespoň využili. Ačkoliv toto splňují pouze přírodovědné kempy s účastí konkrétně chemie (10 z 12), fyziky (12 ze 13), matematiky (10 z 11) a biologie (14 ze 17), nikoliv kempy humanitní (24 z 41). Mohl se tedy projevit aspekt skutečnosti, že přírodovědní účastníci znají realizátora osobně vzhledem k jeho pozici metodika, lektora chemického kempu a realizátora projektu GoHigher, který podporuje aktivní nadané studenty primárně v přírodovědeckých a technických oborech, naproti tomu účastníci humanitních kempů neměli kde jinde s autorem interagovat. Obě domněnky v podobě davového tlaku stejně tak známosti autora, která se mohla projevit v podobě podpory či naopak nepodpory výzkumu lehce potvrzuje skutečnost, že v přírodovědné sekci byly v komentářové sekci častější narážky na „ztrátu času“ a vtipné komentáře. Specificky se pak toto objevovalo u účastníků matematického a fyzikálního kempu, kdežto u chemického a biologického nikoliv. Zde se hodí poznamenat, že právě s účastníky biologické a chemické sekce trávil autor nejvíce času např. i na celodenní exkurzi.

U Inženýrů v terénu se pravděpodobně projevil aspekt účasti na přednášce s motivací získat splněním znalostního testu virtuální měnu, přičemž se nakonec většina účastníků rozhodla do výzkumu i zapojit. Opět je zase nutné poznamenat, že velká část mladších respondentů vzala některé části dotazníku spíše s humorem, ačkoliv ve zpětné vazbě tvrdili, že vlastní dotazník vyplňovali upřímně.

Procentuálně nejmenšího, přesto však nadpoloviční zájem, byl v případě Science Campu, kdy lze toto vysvětlit souvislostí s otevřenými laboratořemi fyziky/chemie/biologie a skutečností, že tábor je velmi krátký. Během rozprav s některými účastníky totiž toto bylo zmiňováno jako hlavní důvod, proč se nakonec spíše vyskytli v laboratoři než na přednášce.

Obecně lze ale říci, že výzkumné téma respondenty pravděpodobně zaujalo a byli schopni otevřít v sobě toto téma. Zároveň je nutné poznamenat, že ve spoustě dotazníků bylo uvedeno, že hlavní motivací byla výpomoc autorovi této práce s přáním, aby se mu závěrečná práce vydařila a dotazník mu pomohl. Tento aspekt dělá z celého výzkumu osobnější záležitost i pro autora celého výzkumu už jen ve vidině vrátit respondentům podrobné výsledky, závěry a hlavně rady.

5.2 Rozhovory s respondenty a zpětná vazba

Na přednášky i vlastní administraci dotazníků navazovala dobrovolná zpětná vazba, do které byli respondenti motivováni jako příležitost konstruktivně zkritizovat zvolené metody a otázky v dotazníku. Dospívající a specificky přemýšliví jedinci mají oblibu v možnosti komentovat, a zároveň přímá diskuze byla plánována s cílem odhalit položky, u kterých může být problém ve zpětné interpretaci výsledků. Právě z tohoto důvodu tato část předchází představením výsledků, protože napomůže v pochopení některých výsledků, které se odklánějí od očekávaného trendu.

5.2.1 Běstvinka

Reflexe se zúčastnilo 8 respondentů. Podle jejich slov jim přednáška k tématu výrazně pomohla, a to jak v pochopení smyslu výzkumu, tak v ochotě nad vlastními odpověďmi více přemýšlet. Tři respondenti uvedli, že by se do výzkumu zapojili i bez přednášky, ale s přednáškou jim zapojení dávalo větší smysl. Ve skupině byl zároveň patrný poměrně silný zájem o výsledky výzkumu. Pět účastníků reflexe uvedlo, že jejich hlavní motivací bylo pomoci autorovi studie.

Z hlediska soukromí při vyplňování respondentům nevadilo, že kolem nich seděli nebo procházeli další účastníci, ale pouze v případě, že je znali. Pokud se v jejich okolí pohyboval někdo neznámý, měli tendenci si vyplňovaný dotazník nebo diagram zakrývat. Zároveň potvrdili, že jim více vyhovuje papírový dotazník než digitální forma.

U diagramu strachu byla vznesena jedna hlavní námitka, a to že zadání nebylo zcela jasné. Problém respondenti viděli především v tom, zda mají do diagramu promítat intenzitu strachu, nebo jeho četnost. Předkreslený kruh jim sám o sobě nevadil, nicméně tři respondenti uvedli, že jim připadal příliš velký. Kvůli tomu se cítili méně komfortně, protože měli pocit, že jejich odpovědi mohou být pro okolí lépe viditelné. Naopak příliš nevnímali rozdíl v tom, zda byl diagram předkreslen šedě nebo černě. Všichni až na jednoho uvedli, že diagram doplňovali podle naznačených dílků po obvodu, avšak při takovém postupu jim rozdělení strachů nevycházelo přesně do 100 %.

V diskuzi nad dotazníkem bylo rozporováno tvrzení Q3 „***Jsem schopen/schopna dělat věci stejně dobře jako většina ostatních lidí***.“ Respondenti zde upozorňovali především na nejasnost slova „věci“, protože není zřejmé, jaký typ činností si pod ním mají představit. Kvůli tomu pro ně bylo obtížné rozhodnout, co v tomto případě znamená odpověď „zcela platí“.

Zajímavá připomínka zazněla také ke tvrzení Q6 „***Mám pocit, že o mně moji vrstevníci mluví za mými zády.***“ Respondenti upozornili, že samotné mluvení za zády nemusí být vždy vnímáno negativně. Někomu to nemusí vadit vůbec a v určitých situacích to pro něj může být dokonce příjemné, pokud předpokládá, že se o něm mluví pozitivně.

U tvrzení Q9 „***Bojím se pozvat ostatní, aby se mnou něco podnikli, protože by mohli říct ne***“ respondenti uvedli, že jako hlavní problém nemusí vnímat pouze možnost odmítnutí. Podle nich může být v některých případech silnější obava z toho, že druhá strana pozvání přijme, ale pouze ze slušnosti nebo jako určitou přetvářku. Jeden respondent přímo uvedl do dotazníku:

> *„Bojím se podnikat/plánovat chtít něco dělat, když to vymyslím já, protože mi přijde, že je otravuju.“*

V případě tvrzení Q11 „***I když jsem často úspěšný/á, pokaždé se znovu bojím, že selžu***“ a Q13 „***Často se bojím, že nenaplním očekávání ostatních, i když už jsem hodně dokázal/a***“ respondenti upozorňovali na relativnost použitých formulací. Problematické pro ně bylo zejména spojení „*pokaždé se znovu bojím, že selžu*“ a dovětek „*i když už jsem hodně dokázal/a*“. U některých respondentů by totiž nesouhlas s tvrzením nemusel znamenat absenci strachu ze selhání, ale spíše to, že si sami nemyslí, že jsou často úspěšní nebo že už něco významného dokázali.

K tvrzení Q22 „***Mám strach, že si nenajdu své místo ve společnosti***“ bylo poznamenáno, že někteří respondenti nad tímto tématem dosud nemuseli přemýšlet. Nemusí tedy jít nutně o absenci strachu, ale o to, že otázku vlastního místa ve společnosti zatím nevnímají jako aktuální nebo potřebnou.

Rozpory se objevily také u tvrzení Q24 „***Je pro mě těžké přijímat pochvalu nebo uznání za svou inteligenci či úspěchy.***“ Podle diskutujících zde velmi záleží na tom, od koho pochvala přichází, jak často se objevuje a před jakou skupinou je vyřčena, například zda před kamarády, třídou nebo širší veřejností. Zároveň upozornili na to, že nesouhlas s tvrzením může mít dva odlišné důvody. Respondent může mít zdravou míru sebeúcty a pochvalu přijímat bez potíží, ale stejně tak může pochvalu odmítat proto, že si nemyslí, že si ji zaslouží. V takovém případě se podle respondentů může dostavit zacyklení nad formulací tvrzení a nejistota, jakou odpověď vlastně zvolit.

Posledním výrazně problematickým tvrzením bylo Q27 „***Občas si myslím, že za nic nestojím.***“ Toto tvrzení bylo respondenty vnímáno jako silné a kontroverzní. Podle nich by bylo vhodnější formulovat jej více časově, tedy ptát se spíše na to, jak často si respondent něco takového myslí.

Následně probíhala diskuze nad specifickými strachy v části Q30. U položky Q30f, která se týkala ***vlastní smrti***, bylo zdůrazněno, že v sobě obsahuje více rovin. Respondenti zmiňovali bolest, možnost nehody i samotnou smrtelnost, což může odpověď komplikovat. Skupina se pozastavila nad zařazením položky Q30g, tedy ***strachu z bouřky***. Bylo proto objasněno, že tento strach se objevil jako četný ve studii Michalčákové (2006). U položky Q30h, tedy ***strachu z lékaře nebo zubaře***, bylo v jednom případě poznamenáno, že respondent se nemusí bát samotného vyšetření nebo zákroku, ale spíše špatné zprávy či diagnózy. U položky Q30j, tedy ***mluvení na veřejnosti***, zaznělo, že někteří respondenti s takovou situací nemusí mít dostatečnou zkušenost, a proto ani nemusí vědět, zda by v ní pociťovali výrazný strach. U ***strachu ze tmy*** (Q30l) podle respondentů záleží na tom, zda jsou sami nebo s někým dalším. U položky Q30m, která se týkala ***školních testů***, bylo upozorněno, že může záležet na konkrétní podobě zkoušení a také na konkrétním učiteli. Jedna respondentka uvedla, že se v případě testů nebojí ani tak výsledku, ale stresu, který při nich musí prožívat. Většina skupiny se však shodla, že u školních testů má spíše obavy z výsledku. Ke specifickým strachům bylo obecně navrženo, aby se více pracovalo s četností daného strachu.

Diskutující se shodli, že část Q31 založená na doplnění věty „***Bojím se, že…***“ se jim velmi líbila. Zároveň by ocenili delší dotazník s větším množstvím prostoru, kde by se mohli rozepsat. U některých tvrzení by také preferovali, aby nebyla postavena pouze na míře souhlasu, ale spíše na časové četnosti. Často totiž naráželi na nejasnosti typu, co vlastně znamená odpověď „vůbec neplatí“. Zároveň neměli problém s tím, aby na dotaznících byly náhodné značky, které by umožnily jejich případné pozdější spárování.

5.2.2 Science Camp

Diskuze na Science Campu se zúčastnilo 20 respondentů a opět se ukázalo, že způsob zadání i organizační podmínky mají významný vliv na to, jak respondenti nástroj vnímají a jak s ním pracují. V případě diagramu strachu měla přibližně polovina účastníků připomínku k jeho formátu, kdy by preferovali spíše uspořádání ve stylu „hodin“ než kruhové rozdělení na 100 %. Tři respondenti by zároveň upřednostnili černě vytištěný diagram namísto šedého. Přibližně třetina účastníků měla potíže s rozvržením strachů tak, aby součet odpovídal 100 %, a polovina upozorňovala na nedostatečné soukromí při vyplňování. Zajímavé bylo, že i když měli možnost odejít vyplňovat mimo hlavní prostor, většina tuto možnost nevyužila, protože si během přednášky již zvykla na své místo.

V rámci dotazníku se objevila řada připomínek k jednotlivým tvrzením, které se často týkaly jejich formulace, kontextu nebo víceznačnosti.

U tvrzení Q2 „***Cítím, že mám řadu dobrých vlastností***“ respondenti upozorňovali, že odpověď může být ovlivněna skromností a tendencí své kvality spíše podhodnocovat.

Opakovaně se kritika zaměřila na Q3 „***Jsem schopen/schopna dělat věci stejně dobře jako většina ostatních lidí***“, kde byl problematický pojem „věci“. Respondenti navrhovali jeho nahrazení konkrétnějším výrazem, například „činnosti“.

Formulace Q4 „***Celkově jsem se sebou spokojený/á***“ byla vnímána jako příliš obecná a vágní, což ztěžovalo jednoznačné zodpovězení.

V případě Q9 „***Bojím se pozvat ostatní, aby se mnou něco podnikli, protože by mohli říct ne***“ zazněl návrh na zjednodušení na „bojím se odmítnutí“, přičemž respondenti zároveň

upozorňovali, že není jasné, zda se jedná o kamarády, neznámé osoby nebo například romantický kontext. Opět se objevil i jeden komentář přímo v dotazníku:

> *„mám pocit že už je ani nezvládnu, protože už to asi nemá smysl :D,“*

což spíše naznačuje rezignaci na snahu být vůči ostatním iniciativní z důvodu negativních zkušeností, nebo četného odmítnutí.

Tvrzení Q11 „***I když jsem často úspěšný/á, pokaždé se znovu bojím, že selžu***“ bylo vnímáno jako kombinace dvou rovin. Jedna se týká toho, zda se respondent vůbec považuje za úspěšného, druhá samotného strachu ze selhání. Kritizováno bylo také slovo „*pokaždé*“, které působí příliš absolutně a respondenti by spíše preferovali formulaci typu „*někdy*“.

U Q13 „***Často se bojím, že nenaplním očekávání ostatních, i když už jsem hodně dokázal/a***“ byl dovětek „i když už jsem hodně dokázal/a“ označen za nadbytečný a potenciálně zavádějící.

K otázce Q16 „***Vlastní pláč vnímám jako projev slabosti***“ zaznělo, že vnitřně nemusí být pláč vnímán jako slabost, problém však může nastat ve chvíli, kdy by respondent plakal před ostatními, což by jako slabost vnímal.

V případě tvrzení Q18 „***Mé sny jsou často spojené s nepříjemnými zážitky, které se mi staly anebo se můžou stát.***“ bylo jedním respondentem uvedeno, a dalšími podpořeno, že se jim z velké části sny vůbec nezdají, nebo si je minimálně nepamatují. Tedy odpověděli, že tvrzení vůbec neplatí.

Zajímavé rozvinutí se objevilo u Q20 „***Předstírám, že je mi všechno jedno, i když není***“, kde jeden z respondentů výstižně poznamenal, že:

> *„pro image má vše na párku“.*

Zároveň se objevily interpretace, že někteří lidé raději nechávají rozhodování na ostatních nebo mají pocit, že jejich názor nemá význam, což vede k tomuto typu postoje.

Problematika Q21 „***Bavím se o strachu s blízkými osobami***“ byla vnímána jako silně závislá na kontextu. Respondenti zdůrazňovali, že záleží na tom, kdo s kým mluví, v jaké situaci a jaký má k tomu vztah. Diskuze se rozšířila i na téma pochvaly, její autenticity a nejistoty, jak na ni reagovat, přičemž někteří měli pocit, že jejím přijetím potvrzují, že si ji zaslouží.

U Q25 „***Přál/a bych si mít k sobě větší úctu***“ byla obtížnost spojena s tím, že není jasné, v jaké oblasti by měla být tato úcta větší.

Výrazně kriticky bylo hodnoceno Q26 „***Mám strach, že si nenajdu partnerku/partnera***“, protože odpověď může vycházet z různých situací. Respondent nemusí partnera hledat, nemusí mít obavu z jeho nalezení, nebo již ve vztahu je.

U tvrzení Q28 „***Bojím se, že příští rok neuspěji v olympiádě***“ byla zmíněna emoční citlivost, kdy jednu respondentku formulace dokonce urazila. Diskuze ukázala, že se zde může promítat tlak rodičů, vlastní nejistota i konkrétní úroveň soutěže, přičemž strach se může objevit spíše během samotného řešení než před ním.

Poslední z výrazně diskutovaných položek, Q29 „***Mám strach, že se příští rok nedostanu na odborné soustředění***“, byla spojována s nedůvěrou ve vlastní schopnosti a obavou z náhodného přijetí. Někteří respondenti navíc nevěděli, že existuje výběrovost těchto soustředění. V rámci diskuze bylo vysvětleno, že výběr bývá založen na výsledcích v olympiádách. Bylo zároveň uvedeno, že na Science Campu 2025 byli přijati všichni zájemci, protože jejich počet odpovídal kapacitě, konkrétně 66 účastníků. Autor práce zde reflektoval, že do budoucna může jít o problém, protože účast na soustředění zvyšuje šance na opětovné přijetí, což znevýhodňuje nováčky. Jako alternativa byl zmíněn systém motivačních dopisů, který však vyvolal debatu a byl částí respondentů vnímán jako potenciálně příliš soutěživý až toxický. K jedné odpovědi na otázku Q29 bylo na Science Campu dokonce psáno před vlastní diskuzí:

> *„Já nechci být v tak toxickém prostředí (napsáno k LOS)!!!“*

V části zaměřené na specifické strachy (Q30) respondenti navrhovali úpravu škály odpovědí, například na pět úrovní od „nebojím se“ přes „je to nepříjemné“ až po „panikařím“. Objevila se také potřeba jemnějšího rozlišení mezi „trochu se bojím“ a pouhou nepříjemností.

U položky Q30b, která se týká ***hadů a pavouků***, zaznělo, že odpověď závisí na tom, zda jde o fobii, nebo o racionální obavu z nebezpečných druhů.

V případě Q30g bylo zdůrazněno, že ***strach z bouřky*** závisí na situaci, přičemž většina účastníků uvedla, že doma bouřky naopak vnímá pozitivně.

Zařazení ***strachu ze tmy*** (Q30l) opět některé respondenty překvapilo a nebylo pro ně jasné, zda do něj patří i fantazijní představy o možném nebezpečí.

K otevřené části „***Bojím se, že…***“ zazněly smíšené reakce. Někteří ji hodnotili velmi pozitivně, jiní ji považovali za nadbytečnou, protože své obavy již vyjádřili v předchozích položkách. Obecně však zaznívala preference otevřených otázek, které ale musí být dostatečně konkrétní, případně kombinovaných s uzavřenými otázkami a prostorem pro komentář. Respondenti zároveň upozorňovali na nedostatek času a vysokou hustotu formuláře, která u nich vyvolala počáteční šok a vedla k tendenci odpovědi urychlovat.

Z hlediska organizace a soukromí se objevila ještě poznámka, že by bylo vhodnější rozdat diagramy strachu přímo na místa respondentů. Nutnost si pro ně docházet byla vnímána jako mírně diskomfortní a snižovala pocit anonymity.

5.2.3 Inženýři v terénu

V kontextu měnového systému v rámci soustředění je třeba zdůraznit, že ani tato reflexní část nebyla účastníkům soustředění nijak odměňována, ale byla to spíše pro ně příležitost rozebrat nejasnosti v zadání výzkumu. Celkem se jí nakonec zúčastnilo 8 chlapců a měla spíše otevřený a experimentální charakter, což se projevilo i v přístupu některých respondentů k samotnému dotazníku. Tři z nich své dotazníky úmyslně během vyplňování natrhli s cílem ověřit, zda by autor studie dokázal zpětně identifikovat jejich odpovědi. Zároveň uvedli, že kromě doplňovací části „*Bojím se, že…*“ odpovídali převážně upřímně.

V rámci rozboru dotazníku se opět ukázalo, že respondenti silně vnímají kontext jednotlivých tvrzení a jejich konkrétní situovanost.

V případě tvrzení Q3 „***Jsem schopen/schopna dělat věci stejně dobře jako většina ostatních lidí***“ zaznělo, že klíčové je, o jaké „věci“ se jedná. Respondenti si pod tím představovali především činnosti, které je baví, což zásadně ovlivňuje jejich odpověď.

Tvrzení Q8 „***Bojím se dělat něco nového před ostatními***“ bylo vnímáno jako silně závislé na konkrétní situaci. Respondenti zdůrazňovali, že záleží na tom, co mají dělat a před kým. Před rodiči by to pro ně problém nebyl, zatímco před neznámými lidmi ano.

U tvrzení Q15 „***Často mě dohání strach z událostí, jež se mi v minulosti přihodily***“ zaznělo, že nemusí jít vždy o samotný strach, ale spíše o zpětné přehrávání situací a jejich opakované promýšlení.

Tvrzení Q17 „***Mám strach, že na vysvědčení dostanu špatnou/nestandardní známku***“ otevřelo širší debatu o významu známek. Zazněl názor, že známky samy o sobě nic neznamenají, a byla podpořena myšlenka maturity jako momentu, kdy je důležité se naučit učit.

V případě Q20 „***Předstírám, že je mi všechno jedno, i když není***“ došlo k rozvedení tématu sociálních masek a způsobů, jakými lidé regulují své projevy před ostatními.

Tvrzení Q23 „***Mám strach z budoucnosti světa***“ bylo chápáno různě, přičemž většina respondentů jej interpretovala přímo jako obavu z „konce světa“.

U Q24 „***Je pro mě těžké přijímat pochvalu nebo uznání za svou inteligenci či úspěchy***“ respondenti nejprve uváděli, že s tvrzením nemají problém, následně však sami doplnili, že zásadní roli hraje, od koho pochvala přichází a před kým je vyřčena. Zazněl také názor, že veřejné ocenění může pozitivně motivovat i ostatní k aktivitě.

V případě tvrzení Q28 „***Bojím se, že příští rok neuspěji v olympiádě***“ a Q29 „***Mám strach, že se příští rok nedostanu na letní odborné soustředění***“ bylo zdůrazněno, že pro tuto skupinu nejsou olympiády typickým prostředím. Diskuze se proto stočila spíše k otázce výběrovosti soustředění Inženýři v terénu a k tomu, jaké principy by měl takový výběr splňovat. Bylo zdůrazněno, že tento typ soustředění je postavený na vnímané férovosti, která je podle respondentů pro dospívající, zejména chlapce, velmi důležitá.

Zde jsou přímé citace, které zazněly na konci reflexe:

> *„Já si myslím že je dobré si projít ten test, tedy dotazník, potom se podívat na ty výsledky celkový, a pak si to projít znova. Jako že si uvědomíš věci, které sis neuvědomil předtím.“*

> *„Já souhlasím. Nakonec si uvědomíme věci, nad kterými jsme vůbec nepřemýšleli“*

> *„Já jsem si všiml, jakože u toho dotazníku, tak mě to donutilo se nad tím jako fakt zamyslet. Je to jakože velký téma. A taky jakože je to hrozně téma k diskuzi, že*

> *jakoby jsem občas cejtil, že jsem úplně limitovanej těma políčkama, protože záleží jakože v jaký situaci a jak tu otázku pochopim a každý to může pochopit jako jinak. A jakože myslím že to je jakože hodně cool věc se nad tím tahle prostě zamyslet, nebo takhle si nad tím popovídat“*

5.3 Výstupy z diagramu strachu

Kromě kempů Plzeňského kraje respondenti všech zbylých soustředění mohli vyplnit diagram strachu, který sledoval četnost a intenzitu stresorů. Ukázku vypracování je možné vidět na **obrázcích 13, 14 a 15**. Dle popisu zpracování došlo k roztřídění na jednotlivé kategorie (**Tabulka 7**) a nadkategorie strachů (**Tabulka 6**).

Tabulka 6: Diagram strachu – nadkategorie dle genderu.

Legenda: *N* – počet výskytů, $\bar{I}$ - průměrná intenzita

		VŠICHNI		**CHLAPCI**			**DÍVKY**		
	Velikost vzorku:	144		49			91		
	Počet strachů:	846		214			600		
	Název nadkategorie	***N***	**↓ $\bar{I}$ / %**		***N***	**$\bar{I}$ / %**		***N***	**$\bar{I}$ / %**
1.	Sociální strachy a interpersonální ohrožení	231×	30,1	1.	51×	32,9	1.	173×	28,7
2.	Existenciální a psychické strachy	175×	20,1	4.	39×	14,4	2.	126×	23,1
3.	Výkonové a školní strachy	140×	19,0	2.	40×	19,4	3.	98×	19,4
4.	Zdravotní a fyzické ohrožení	147×	16,7	5.	32×	12,8	4.	112×	19,0
5.	Biologické a environmentální strachy	125×	10,7	3.	43×	15,6	5.	72×	6,9
6.	Globální a společenské strachy	16×	1,9	7.	5×	2,0	6.	11×	1,9
7.	Imaginární a nereálné strachy	12×	1,6	6.	4×	2,9	7.	8×	1,0

U obou pohlaví představovaly největší stresor sociální obavy. Ty spočívaly jednak ve strachu z narušení vztahů s okolím, a jednak z vlastního vnitřního pocitu selhání. Dále dochází ke

genderovým rozdílům. Chlapci naznačili větší strachy spojené s výkonem, dále pak obecné biologické a environmentální strachy (klasické fobie), následně strachy související s otázkou vlastního uplatnění a důležitostí. Dívky naopak jako intenzivnější strachy po těch sociálních uvádějí obavy o svou přínosnost, dále obavy o svých dostatečně dobrých výsledcích, a následně strachy souvisejících se zdravím (onemocnění, úmrtí). Do sloupce „všichni“ jsou zahrnuti i respondenti s neuvedeným či jiným pohlavím. Pro účely komparativní genderové analýzy nicméně byli respondenti neuvedeného a jiného pohlaví z důvodu nízkého statistického zastoupení ze zpracování vyřazeni.

Tabulka 7: Diagram strachu – kategorie dle genderu

Legenda: *N* – počet výskytů, $\bar{I}$ - průměrná intenzita

		VŠICHNI		**CHLAPCI**			**DÍVKY**		
	Velikost vzorku:	144			49			91	
	Počet strachů:	846			214			600	
	Kategorie	***N***	**↓ $\bar{I}$ / %**		***N***	**$\bar{I}$ / %**		***N***	**$\bar{I}$ / %**
1.	Neúspěch a selhání (vlastní)	62×	10,2	2.	17×	10,3	1.	43×	10,4
2.	Hodnocení ostatními a jejich zklamání	68×	9,5	1.	15×	11,1	2.	53×	9,1
3.	Interakce s vrstevníky a cizími lidmi	50×	7,2	3.	12×	8,1	6.	35×	6,3
4.	Neznámo a nejistota	59×	6,6	9.	12×	3,8	3.	45×	8,2
5.	Osamělost a opuštění	47×	5,9	5.	8×	5,7	7.	38×	6,2
6.	Smrt blízkých	31×	4,7	18.	3×	1,9	4.	28×	6,4
7.	Vlastní nedostatečnost	29×	4,7	20.	5×	1,7	5.	23×	6,4
8.	Sociální odmítnutí a nezapadnutí	31×	3,9	4.	12×	6,2	12.	18×	2,8
9.	Smrt vlastní	22×	3,3	7.	10×	4,4	11.	12×	2,9
10.	Existenciální obavy	28×	3,19	12.	6×	3,3	8.	19×	3,2

Podíváme-li se na detailnější dělení strachů, tak dívky mají intenzivnější obavy z vlastního neúspěchu a selhání, směřováno do výkonových stresorů. Nutno podotknout, že tento stresor

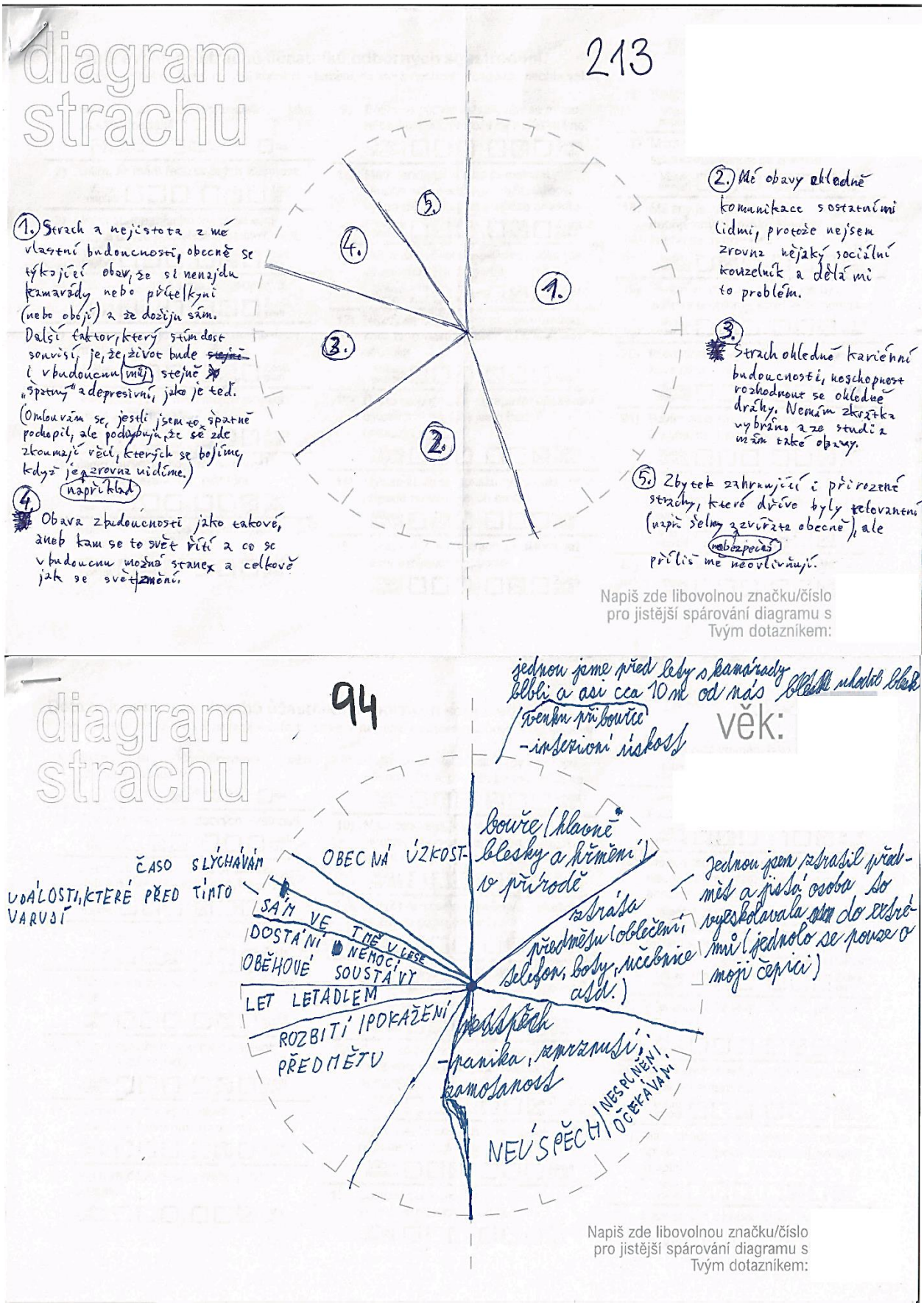
může zapadat do sociálních obav, neboť z rozprav víme, že u velké řady respondentů je orientován na strach ze změny názoru okolí na jedince. Právě hodnocení ostatními, který za strachem z neúspěchu a selhání částečně může stát, se u dívek objevil na druhém místě dle intenzity, prvním místě dle četnosti, přičemž u chlapců zastává první místo z obou pohledů. Dále jsou viditelné rozdíly minimálně z pohledu reflektování intenzity strachů u obou genderů, ačkoliv četnosti poměrně odpovídají. Problematika vyčlenění nadaných se projevuje v obavách z interakce s cizími lidmi a vrstevníky (šikana, nadávky, ublížení apod.) a je více vnímána chlapci, kteří hned jako další intenzivní strachy mají sociální odmítnutí a osamělost s opuštěním. Naopak dívky hůře zvládají neznámé situace a obecnou nejistotu, dále mají větší obavy ze smrti svých nejbližších (rodiny, kamarádů) a pak ze své vlastní nedostatečnosti, zde z pohledu vlastního soudu.

Tabulka 8: Diagram strachu – kategorie dle sběrů

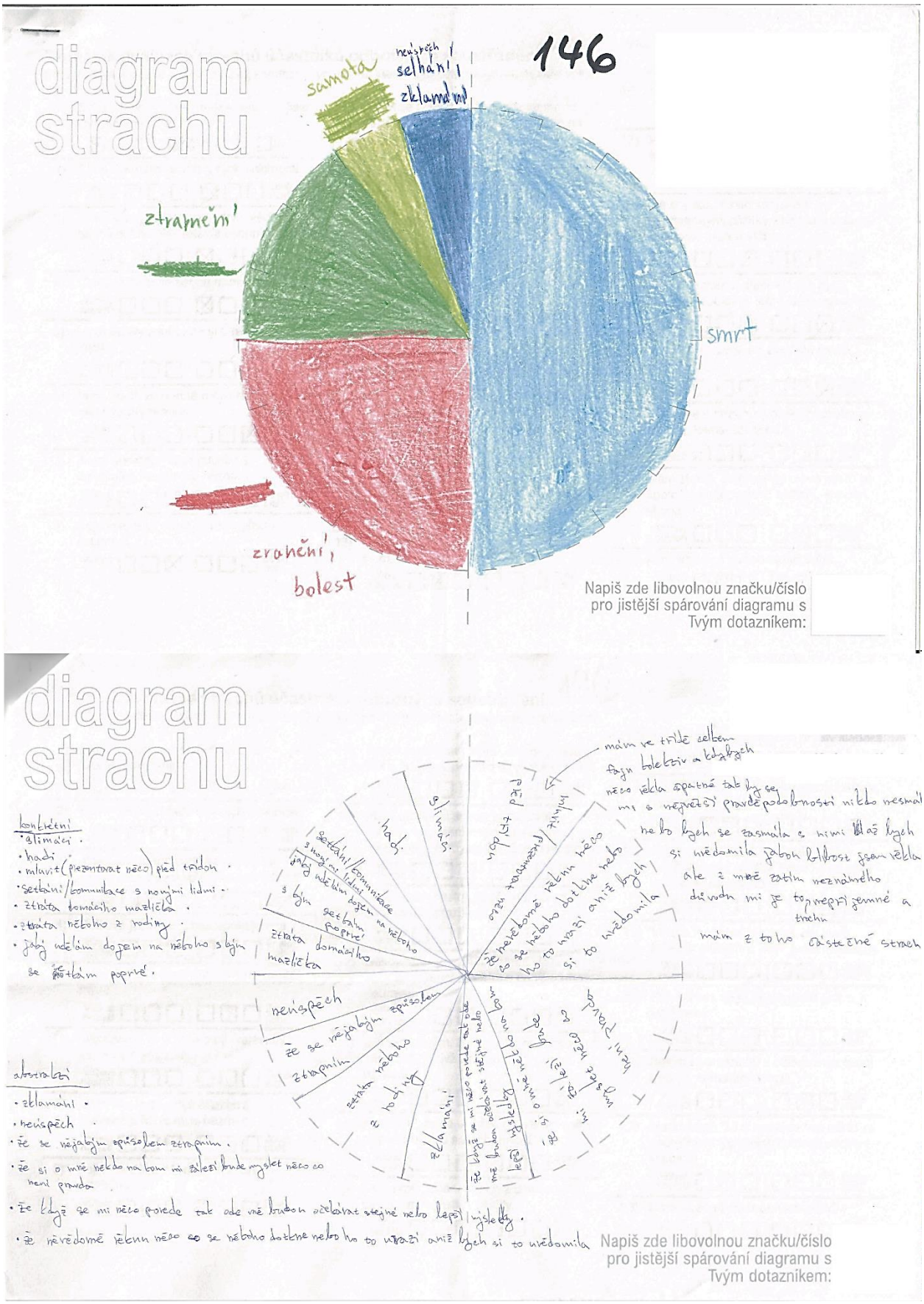
Pozn.: V závorce uvedená četnost a průměrná procentuální intenzita v rámci diagramu.

Sběr	**Vzorek (chlapci)**	**Výčet strachů ve sběru**
B	121 (49)	Neúspěch a selhání (vlastní) (37×; 9,3 %); Hodnocení ostatními a jejich zklamání (36×; 8,2 %); Neznámo a nejistota (36×; 7,2 %); Osamělost a opuštění (28×; 6,4 %); Interakce s vrstevníky a cizími lidmi (30; 5,9 %); Sociální odmítnutí a nezapadnutí (22×; 5,1 %); Vlastní nedostatečnost (15×; 4,4 %); Nestíhání a chaos (18×; 4,2 %); Smrt blízkých (14×; 4,1 %); Smrt vlastní (15×; 4,0 %)
SC	65 (20)	Hodnocení ostatními a jejich zklamání (27×; 11,5 %); Neúspěch a selhání (vlastní) (21×; 11,1 %); Vlastní nedostatečnost (14×; 6,9 %); Osamělost a opuštění (19×; 6,7 %); Neznámo a nejistota (21×; 6,7 %); Interakce s vrstevníky a cizími lidmi (17×; 6,5 %); Smrt blízkých (16×; 6,1 %); Existenciální obavy (14×; 5,2 %); Morální selhání (9×; 3,7 %); Zranění a bolest (11×; 2,9 %)
INŽ	16 (15)	Interakce s vrstevníky a cizími lidmi (4×; 16,2 %); Neúspěch a selhání (vlastní) (4×; 11,9 %); Hodnocení ostatními a jejich zklamání (5×; 11,2 %); Výšky a pády (4×; 8,3 %); Pavouci a hmyz (7×; 5,8 %); Nebezpeční lidé (4×; 5,6 %); Tma a neznámé zvuky (4×; 5,4 %); Sociální odmítnutí a nezapadnutí (3×; 5,0 %); Školní stres (3×; 4,3 %); Smrt blízkých (1×; 4,0 %)

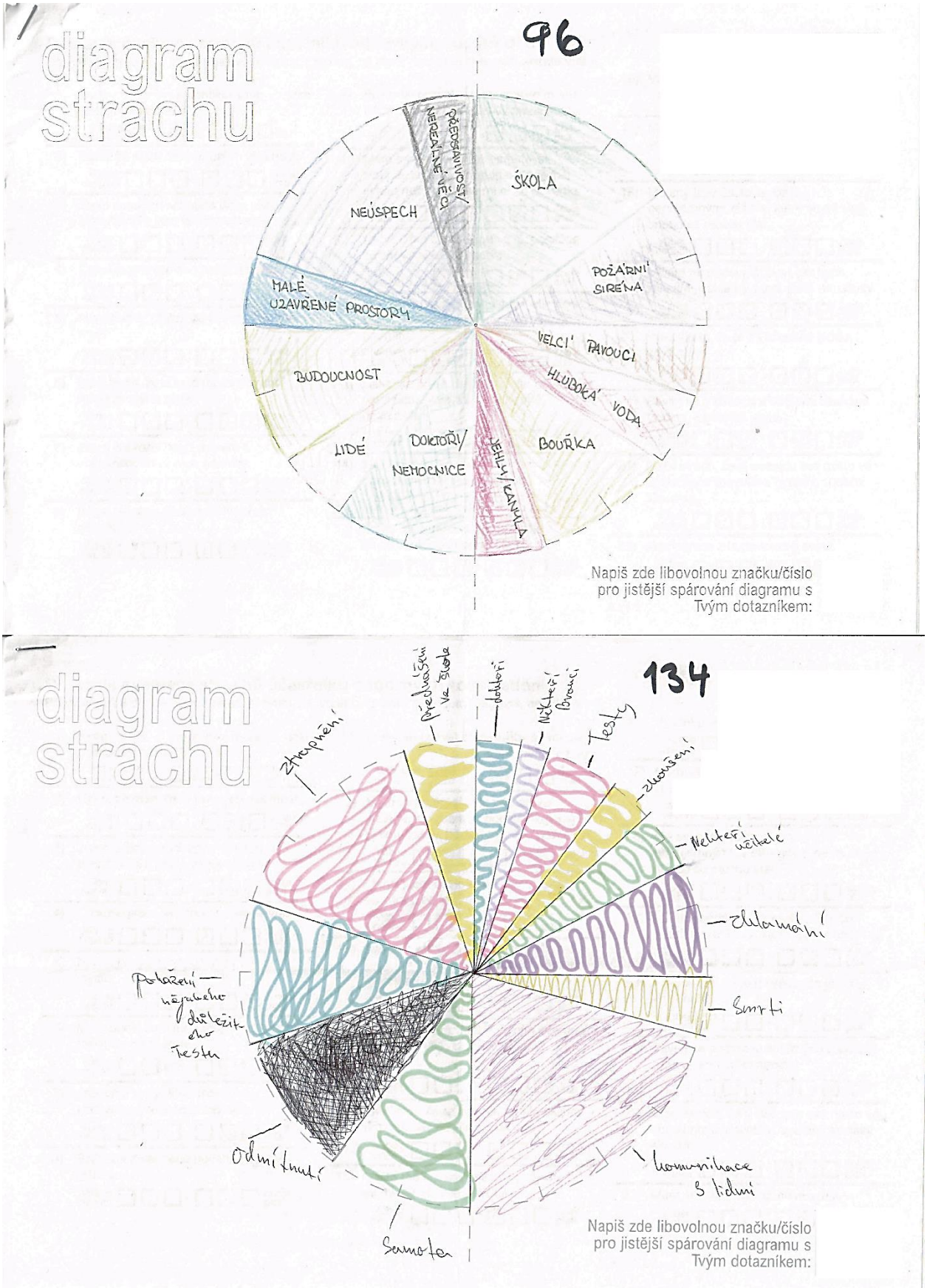
Mírné rozdíly se objevují i mezi soustředěními. V případě Běstvinky a Science Campu se častěji projevují jako intenzivnější strachy ty, které souvisí výkonovou motivací, hodnocením okolí, nejistotou, vlastní nedostatečnosti a sociálním vyloučením. Naopak u Inženýrů v terénu vede spíše sociální aspekt obzvláště k vrstevníkům, a dále pak spíše typické fobie (pavouci, hmyz, tma). Tyto rozdíly mohou být způsobeny právě rozdílem ve výběru účastníků. V případě Běstvinky i Science Campu se drtivá většina účastníků věnuje řešením předmětových olympiád, kde vzniká tlak na výkon. Naproti tomu účastníci soustředění Inženýři v terénu jsou vybíráni na základě jejich zájmu o projektovou výuku, kreativitu a chování. Dává proto smysl, že jsou více orientovaní na obavy související s obecným nezapadnutím či vyčleňováním, a nikoliv se špatným výkonem.



Obrázek 13: Ukázka vyplněných diagramů strachu 1/3.



Obrázek 14: Ukázka vyplněných diagramů strachu 2/3.



Obrázek 15: Ukázka vyplněných diagramů strachu 3/3.

5.4 Dotazník, první část – identifikace nadání

Již zmiňovaná první otázka, položená v dotazníku, se zkoumala výzkumný vzorek po stránce oficiální identifikace nadání skrze poradnu. V **Tabulka 9** je viditelný přehled vzhledem k jednotlivým soustředěním.

Tabulka 9: Identifikace nadání dle sběru.

Sběr (počet)	**Ano, skrze poradnu**	**Ne, ale říkají to o mně**	**Ne**
B (99)	21,2 % (21)	62,6 % (62)	16,2 % (16)
SC (42)	21,4 % (9)	59,5 % (25)	19 % (8)
INŽ (18)	5,6 % (1)	77,8 % (14)	16,7 % (3)
PK1 (25)	12 % (3)	68 % (17)	20 % (5)
PK2 (47)	25,5 % (12)	63,8 % (30)	10,6 % (5)
Σ	19,9 % (46)	64,1 % (148)	16 % (37)

Ukazuje se, že v rámci soustředění se u respondentů projevuje poměrně obecně známý fakt, že identifikace skrze pedagogicko-psychologickou poradnu rozhodně nezvládá podchytit všechny případy. Výběrové mechanismy všech soustředění totiž z velké části indikují, že účastníci budou spadat do skupiny nadaných žáků, přesto jen necelých 20 % bylo oficiálně identifikováno. Zároveň se potvrzuje, že v průměru o 65 % neidentifikovaných účastníků jejich okolí tvrdí, že jejich výkony odpovídají tomu, že jsou nadaní. Pouze necelých 20 % respondentů tvrdí, že ani okolí to o nich neříká, nebo si to nechtějí připustit.

Pokud se na záležitost podíváme z pohledu genderu, tak v případě Běstvinky, která měla největší počet respondentů, bylo v případě chlapců (30) 33 % identifikováno poradnou a o 50 % okolí říká, že jsou nadaní. Naproti tomu dívky (68) mají potvrzenou identifikaci pouze v 16,2 %, ale dalších 67 % je tak označováno okolím.

5.5 Dotazník, druhá část – tvrzení

Další částí dotazníku bylo 28 tvrzení Q2 – Q29, na které respondenti reagovali na škále „vůbec neplatí“ tzn. 1 až „zcela platí“ tzn. 6. Výsledky včetně četnosti extrémů 1–6 shrnuje **Tabulka 10**.

Tabulka 10: Průměrné postoje respondentů k tvrzením Q2 – Q29.

Legenda: **N** – počet odpovědí, $\bar{x}$ – aritmetický průměr, σ **–** směrodatná odchylka,
(−) 1 – četnost volby „vůbec neplatí“, **6 (+)** – četnost volby „zcela platí“

Q	Tvrzení	N	↓ $\bar{x}$	σ	extrémy	
					(−) 1	6 (+)
19	Mívám tendenci plánovat, jak bych zvládl/a problémy, které ještě nenastaly.	229	4,70	1,34	4,3 % (10)	35,5 % (82)
11	I když jsem často úspěšný/á, pokaždé se znovu bojím, že selžu.	230	4,59	1,44	1,7 % (4)	36,8 % (85)
13	Často se bojím, že nenaplním očekávání ostatních, i když už jsem hodně dokázal/a.	227	4,49	1,61	7,4 % (17)	37,7 % (87)
3	Jsem schopen/schopna dělat věci stejně dobře jako většina ostatních lidí.	227	4,44	1,16	1,7 % (4)	17,7 % (41)
10	Mám tendenci si více pamatovat situace, kdy jsem nepodal/a nejlepší výkon než ty, kdy se mi něco povedlo.	229	4,40	1,53	3,9 % (9)	34,2 % (79)
22	Mám strach, že si nenajdu své místo ve společnosti (povolání, bydlení, sociální skupinu).	230	4,36	1,65	7,4 % (17)	35,1 % (81)
23	Mám strach z budoucnosti světa.	228	4,36	1,65	8,7 % (20)	35,5 % (82)
5	Mám obavy z toho, co si o mně ostatní myslí.	230	4,34	1,52	4,3 % (10)	28,6 % (66)
2	Cítím, že mám řadu dobrých vlastností.	228	4,33	1,00	0,4 % (1)	10,8 % (25)
28	Bojím se, že příští rok neuspěji v olympiádě.	154	4,31	1,74	7,8 % (18)	23,8 % (55)

Q	Tvrzení	N	↓ $\bar{x}$	σ	extrémy	
					(−) 1	6 (+)
12	Někdy se bojím, že si ostatní všimnou, kolik toho vlastně nevím a co všechno neumím.	231	4,30	1,68	8,2 % (19)	34,6 % (80)
27	Občas si myslím, že za nic nestojím.	228	4,15	1,71	10,4 % (24)	30,7 % (71)
29	Mám strach, že se příští rok nedostanu na *letní odborné soustředění*	155	4,13	1,84	11,3 % (26)	22,1 % (51)
7	Jsem nervózní, když mluvím s vrstevníky, které moc neznám.	230	4,00	1,71	11,3 % (26)	28,1 % (65)
8	Bojím se dělat něco nového před ostatními.	230	3,99	1,62	5,6 % (13)	26,0 % (60)
24	Je pro mě těžké přijímat pochvalu nebo uznání za svou inteligenci či úspěchy.	227	3,90	1,64	9,1 % (21)	20,3 % (47)
15	Často mě dohání strach z událostí, jež se mi v minulosti přihodily.	229	3,89	1,6	7,4 % (17)	21,6 % (50)
4	Celkově jsem se sebou spokojený/á.	228	3,88	1,34	4,3 % (10)	10,0 % (23)
20	Předstírám, že je mi všechno jedno, i když není.	229	3,87	1,57	9,5 % (22)	17,7 % (41)
6	Mám pocit, že o mně moji vrstevníci mluví za mými zády.	230	3,84	1,55	8,7 % (20)	17,3 % (40)
25	Přál/a bych si mít k sobě větší úctu.	220	3,83	1,59	8,7 % (20)	19,0 % (44)
26	Mám strach, že si nenajdu partnerku/partnera.	222	3,79	1,68	12,6 % (29)	18,6 % (43)
17	Mám strach, že na vysvědčení dostanu špatnou/nestandardní známku.	231	3,71	1,81	18,6 % (43)	22,1 % (51)
16	Vlastní pláč vnímám jako projev slabosti.	226	3,53	1,73	18,2 % (42)	16,5 % (38)
14	Myslím si, že se dokážu rychle uklidnit v případě návalu silných emocí.	230	3,35	1,49	13,0 % (30)	7,4 % (17)

Q	Tvrzení	N	↓ $\bar{x}$	σ	extrémy	
					(−) 1	6 (+)
21	Bavím se o strachu s blízkými osobami (rodina, kamarádi apod.).	230	3,22	1,65	17,7 % (41)	12,6 % (29)
9	Bojím se pozvat ostatní, aby se mnou něco podnikli, protože by mohli říct ne.	229	3,07	1,68	24,7 % (57)	9,5 % (22)
18	Mé sny jsou často spojené s nepříjemnými zážitky, které se mi staly anebo se můžou stát.	229	3,03	1,64	25,1 % (58)	8,7 % (20)

Prezentovaná data by šla analyzovat na desítce stránek, nicméně pro účely této práce budou zohledněna pouze extrémy z různých pohledů.

Budeme-li se nejprve zabývat tím, s jakými tvrzeními respondenti nejvíce souhlasili, tak jsou to:

- Q19: Mívám tendenci plánovat, jak bych zvládl/a problémy, které ještě nenastaly.
- Q11: I když jsem často úspěšný/á, pokaždé se znovu bojím, že selžu.
- Q13: Často se bojím, že nenaplním očekávání ostatních, i když už jsem hodně dokázal/a.

Vezmeme-li i v potaz četnost nejvíce souhlasného postoje, pak k nim můžeme přidat i tvrzení:

- Q10: Mám tendenci si více pamatovat situace, kdy jsem nepodal/a nejlepší výkon než ty, kdy se mi něco povedlo.
- Q22: Mám strach, že si nenajdu své místo ve společnosti (povolání, bydlení, sociální skupinu).
- Q23: Mám strach z budoucnosti světa.

Všechna tato tvrzení mají souvislost s problematikou snahy vyhnout se neúspěchu, zároveň změny názoru ostatních neúspěchem, *overthinkingem* a strachem o své budoucí uplatnění.

Naopak nejmenšího souhlasu (avšak přesto formální převaze souhlasu, než nesouhlasů) se dostalo tvrzením:

- Q18: Mé sny jsou často spojené s nepříjemnými zážitky, které se mi staly anebo se můžou stát.

- Q9: Bojím se pozvat ostatní, aby se mnou něco podnikli, protože by mohli říct ne.
- Q21: Bavím se o strachu s blízkými osobami (rodina, kamarádi apod.).

Tyto položky byly často rozporovány v rámci diskuzí s respondenty, pro jejich nejednoznačnost (viz níže), specificky tvrzení Q18 a Q9. Naproti tomu zajímavé zjištění přináší otázka Q21, která naznačuje, že se respondenti o strachu moc s ostatními nebaví. Je ale nutné podotknout, že aritmetický průměr Q21 se směrodatnou odchylkou v porovnání s ostatními položkami řadí výsledky mezi ty méně konzistentní. Získaný průměr tak nelze považovat za reprezentativní pro celou skupinu.

Naproti tomu nejnižší směrodatná odchylka, a tedy největší shoda, se projevila u tvrzení Q2: „***Cítím, že mám řadu dobrých vlastností.***“, kde se respondenti shodli ve většině na odpovědi mezi „4“ (37 %; „trochu“ platí) a „5“ (34 %; „víceméně“ platí).

5.5.1 Sebeúcta

Analýza sebeúcty byla prováděna na základě tvrzení, která byla inspirována Rosenbergovým dotazníkem sebeúcty. Vzhledem ke skutečnosti, že část tvrzení je souhlasem kladená směrem k vyšší sebeúctě, naopak pro jiné tvrzení souhlas znamená nižší sebeúctu, bylo toto zohledněno obracením skóre. Výsledný koeficient sebeúcty byl definovaný z odpovědí podle následujícího vzorce, přičemž vše je škálováno maximálním skórem pro paletu otázek, na které respondent reálně odpověděl.

$$x = \frac{(7 - Q2) + (7 - Q3) + (7 - Q4) + Q25 + Q27}{N_{resp} \cdot 6}$$

Hodnota koeficientu nad 50 % v tomto kontextu znamená spíše negativnější postoj k sebeúctě. Jeho průměry pro jednotlivé sběry jsou uvedené i s četnostmi v rámci kvantilů v **tabulce 11**.

Tabulka 11: Sebeúcta napříč sběry.

Legenda: **N** – počet odpovědí, $\bar{x}$ – aritmetický průměr, σ **–** směrodatná odchylka, formát kvartilů: podíl % (počet celkem / počet chlapců)

Sběr	**N**	**↓ $\bar{x}$**	**σ**	**0–25 % maxima**	**25–50 % maxima**	**50–75 % maxima**	**75–100 % maxima**
SC	42	58,7 %	13,5 p. b.	2,4 % (1 / 1)	14,3 % (6 / 2)	76,2 % (32 / 5)	7,1 % (3 / 0)
PK1	25	56,0 %	19,3 p. b.	4,0 % (1 / 1)	36,0 % (9 / 3)	44,0 % (11 / 4)	16,0 % (4 / 0)
B	99	55,4 %	15,0 p. b.	2,0 % (2 / 2)	27,3 % (27 / 8)	62,6 % (62 / 19)	8,1 % (8 / 1)
PK2	47	49,9 %	14,5 p. b.	6,4 % (3 / 3)	34,0 % (16 / 10)	55,3 % (26 / 8)	4,3 % (2 / 1)
INŽ	18	48,8 %	16,2 p. b.	5,6 % (1 / 1)	38,9 % (7 / 7)	44,4 % (8 / 6)	11,1 % (2 / 2)
Σ	**231**	**54,4 %**	15,6 p. b.	3,5 % (8 / 8)	28,1 % (65 / 30)	60,2 % (139 / 42)	8,2 % (19 / 4)

Výsledky naznačují, že dle vytipovaných otázek se drtivá většina všech respondentů pohybuje ve třetím kvartilu, tedy většina z nich k sobě má nižší sebeúctu, ale přesto dokáže reflektovat některé své kvality. Je důležité podotknout, že výsledek může být zkreslený vyšší mírou skromnosti, která se u nadaných ze zkušenosti často vyskytuje. Pokud jako hranici indikující nižší míru sebedůvěry určíme 60 % (zvoleno v respektu počtu využívaných tvrzení a snaze nezahrnout respondenty na pomezí neutrality), lze objevit genderový rozdíl, kdy dívky vykazují vyšší obtíže se sebedůvěrou (45 % respondentek) než chlapci (20 % respondentů). Za zmínku stojí zajímavá skutečnost, že tvrzení Q25, které řeší přání respondenta mít k sobě vyšší úctu, bylo 11× ponecháno bez odpovědi, čímž poměrně vyniká nad ostatními. Jedna respondentka dokonce uvedla místo výběru odpovědi komentář:

> *„musela bych si to zasloužit.“*

5.5.2 Sociální úzkost

Kombinací dalších pěti tvrzení, inspirovaných reálnými studiemi je níže definovaný výpočetní vztah pro určení koeficientu sociální úzkosti. Všechna tvrzení jsou orientována souhlasem k indikaci úzkosti, nebylo tedy nutné provádět inverzi.

$$x = \frac{Q5 + Q6 + Q7 + Q8 + Q9}{N_{resp} \cdot 6}$$

Tabulka 12: Sociální úzkost napříč sběry.

Legenda: **N** – počet odpovědí, $\bar{x}$ – aritmetický průměr, σ **–** směrodatná odchylka, formát kvartilů: podíl % (počet celkem / počet chlapců)

Sběr	**N**	**↓ $\bar{x}$**	**σ**	**0–25 % maxima**	**25–50 % maxima**	**50–75 % maxima**	**75–100 % maxima**
SC	42	70,8 %	18,4 p. b.	0,0 % (0 / 0)	14,3 % (6 / 1)	35,7 % (15 / 4)	50,0 % (21 / 3)
B	99	66,4 %	17,6 p. b.	1,0 % (1 / 1)	17,2 % (17 / 5)	51,5 % (51 / 19)	30,3 % (30 / 5)
PK1	25	60,4 %	22,9 p. b.	4,0 % (1 / 0)	24,0 % (6 / 3)	48,0 % (12 / 4)	24,0 % (6 / 1)
PK2	47	59,8 %	18,0 p. b.	0,0 % (0 / 0)	21,3 % (10 / 7)	59,6 % (28 / 13)	19,1 % (9 / 2)
INŽ	18	52,6 %	16,3 p. b.	5,6 % (1 / 0)	22,2 % (4 / 4)	61,1 % (11 / 11)	11,1 % (2 / 1)
Σ	231	64,1 %	19,1 p. b.	1,3 % (3 / 1)	18,6 % (43 / 20)	50,6 % (117 / 51)	29,4 % (68 / 12)

V **Tabulka 12** je možné sledovat trendy sociální úzkosti dle soustředění, přičemž se formálně nejvíce vymyká Science Camp, kde se respondenti svými odpověďmi pohybují ve čtvrtém kvartilu. Situace je velmi podobná i v případě dalších sběru, nicméně většina respondentů mimo Science Camp spadá do třetího kvartilu. Podíváme-li se opět na problematiku hranicí 60 % z pohledu genderu, pak dívky v 62 % případů odpovídaly spíše s indikací sociální úzkosti,

kdežto u chlapců to bylo ve 39 % případů. Přesto se objevovaly náznaky často zmiňovaného protektivního aspektu nadání, které pomáhá zpracovat tento strach. Je to viditelné například na komentáři ke Q5 ohledně strachu z toho, co si o nás ostatní myslí:

> *„často i zbytečně, protože jsem si uvědomil, že i ostatní se někdy bojí i víc a že se s tím dá pracovat“.*

5.5.3 *Imposter syndrom* (*syndrom podvodníka*)

Ke stanovení fenoménu podvodníka, tedy strachu z nedostatečnosti schopností oproti ostatním členům skupiny, byly zvoleny tři tvrzení inspirovány CIPS-10 (kognitivně-behaviorální), a přímo přeloženým IPSS-3 dotazníkem (emoční), u kterého byla shoda i v publikované škále (Jansen, 2024).

Pro CIPS-10 byl definován indikační faktor opět součtem a normováním skór z otázek Q10, Q19 a Q24.

$$x = \frac{Q10 + Q19 + Q24}{N_{resp} \cdot 6}$$

Tabulka 13: *Imposter syndrom* dle CIPS-10 napříč sběry.

Legenda: **N** – počet odpovědí, $\bar{x}$ – aritmetický průměr, σ – směrodatná odchylka, formát kvartilů: podíl % (počet celkem / počet chlapců)

Sběr	**N**	**↓ $\bar{x}$**	**σ**	**0–25 % maxima**	**25–50 % maxima**	**50–75 % maxima**	**75–100 % maxima**
SC	42	77,9 %	15,0 p. b.	0,0 % (0 / 0)	4,8 % (2 / 0)	35,7 % (15 / 5)	59,5 % (25 / 3)
PK2	47	73,0 %	15,6 p. b.	0,0 % (0 / 0)	2,1 % (1 / 0)	51,1 % (24 / 13)	46,8 % (22 / 9)
B	99	71,9 %	17,6 p. b.	1,0 % (1 / 1)	10,1 % (10 / 2)	42,4 % (42 / 15)	46,5 % (46 / 12)
PK1	25	67,6 %	20,4 p. b.	0,0 % (0 / 0)	20,0 % (5 / 2)	44,0 % (11 / 5)	36,0 % (9 / 1)
INŽ	18	64,0 %	15,8 p. b.	0,0 % (0 / 0)	16,7 % (3 / 2)	61,1 % (11 / 11)	22,2 % (4 / 3)
Σ	231	72,2 %	17,3 p. b.	0,4 % (1 / 1)	9,1 % (21 / 6)	44,6 % (103 / 49)	45,9 % (106 / 28)

Stejně tak byl definován koeficient predikce *imposter syndromu* na základě IPSS-3 součtem číselných odpovědí na tvrzení Q11, Q12 a Q13 společně se normováním.

$$x = \frac{Q11 + Q12 + Q13}{N_{resp} \cdot 6}$$

Tabulka 14: *Imposter syndrom* dle IPSS-3 napříč sběry.

Legenda: **N** – počet odpovědí, $\overline{x}$ – aritmetický průměr, σ **–** směrodatná odchylka, formát kvartilů: podíl % (počet celkem / počet chlapců)

Sběr	**N**	**↓ $\overline{x}$**	**σ**	**0–25 % maxima**	**25–50 % maxima**	**50–75 % maxima**	**75–100 % maxima**
SC	42	84,9 %	14,4 p. b.	0,0 % (0 / 0)	2,4 % (1 / 1)	19,0 % (8 / 2)	78,6 % (33 / 5)
B	99	76,2 %	21,5 p. b.	1,0 % (1 / 1)	13,1 % (13 / 5)	31,3 % (31 / 11)	54,5 % (54 / 13)
PK1	25	73,6 %	24,6 p. b.	4,0 % (1 / 0)	12,0 % (3 / 2)	24,0 % (6 / 3)	60,0 % (15 / 3)
PK2	47	68,9 %	24,3 p. b.	4,3 % (2 / 2)	19,1 % (9 / 7)	31,9 % (15 / 7)	44,7 % (21 / 6)
INŽ	18	56,0 %	23,9 p. b.	16,7 % (3 / 3)	22,2 % (4 / 3)	27,8 % (5 / 5)	33,3 % (6 / 5)
Σ	231	74,4 %	22,8 p. b.	3,0 % (7 / 6)	13,0 % (30 / 18)	28,1 % (65 / 28)	55,8 % (129 / 32)

Z dat v **Tabulka 13** i **Tabulka 14** je viditelné, že strach z nedostatečnosti ve skupině je typický pro účastníky odborných soustředění. Nejvíce patrné je toto přitom u Science Campu, který přitom vykazuje v obou případech nízkou směrodatnou odchylku, což ještě víc podtrhuje tuto skutečnost. Následně dochází k rozporům v pořadí průměru koeficientu sběru napříč vybranými přístupy. Respondenti Science Campu i Běstvinky vykazují *imposter syndrom* spíše skrze tvrzení zabývající se prožíváním, orientující se tedy na emoce. Jeden respondent k odpovědi na Q11 „***I když jsem často úspěšný/á, pokaždé se znovu bojím, že selžu.***“ doslova napsal:

> *„Neustále hlavně na tomto táboře.“*

Naopak respondenti přírodovědných kempů Plzeňského kraje projevují *imposter syndrom* více na základě myšlenek, které se spíše orientují na vzpomínky, kdy nebyli úspěšní, jak se vyhnout riziku neúspěchu a víru v to, že jejich úspěchy jsou spíše dílem náhody. Obecně nejnižší indikaci naznačují účastníci Inženýrů v terénu možná kvůli diverzitě celé skupiny a větší míře volnějšího, kreativnějšího programu.

Po stránce genderu, je-li zvolená hranice 66 % pro stanovení obtíží se syndromem podvodníka dle IPSS-3 (emoce), 83 % dívek a 50 % chlapců jsou k němu na základě odpovědí v dotazníku náchylní. Naopak s využitím tvrzení inspirovaných CIPS-10 (mysl) se zvyšuje procento u chlapců na 62 %, u dívek mírně klesá na 81 %.

5.5.4 *Overthinking* neboli opakované negativní myšlenky

Větší míra přemýšlivosti je typickým rysem nadání, nicméně může být i problémem, pokud se zvrtne do neustálého přemítání o minulosti či budoucnosti, a jedinec se přestane soustředit na to, co je před ním v současnosti. Rysům *overthinkingu* odpovídají tvrzení Q15, Q12, Q19 a Q18, nicméně z této analýzy bude Q18 vyřazena kvůli problémům se skutečností, že spoustě respondentů se na základě zpětných vazeb nezdají sny, a to je motivovalo k nesouhlasu s tvrzením. Indikátor obtíží je dán opět součtem číselných interpretací odpovědí, který je vydělený maximálním možným skórem u zodpovězených položek.

$$x = \frac{Q15 + Q12 + Q19}{N_{resp} \cdot 6}$$

Tabulka 15: *Overthinking* napříč sběry.

Legenda: **N** – počet odpovědí, $\bar{x}$ – aritmetický průměr, σ – směrodatná odchylka, formát kvartilů: podíl % (počet celkem / počet chlapců)

Sběr	N	↓ $\bar{x}$	σ	0–25 % maxima	25–50 % maxima	50–75 % maxima	75–100 % maxima
SC	42	80,8 %	12,4 p. b.	0,0 % (0 / 0)	2,4 % (1 / 0)	28,6 % (12 / 5)	69,0 % (29 / 3)
B	99	72,3 %	19,1 p. b.	2,0 % (2 / 1)	11,1 % (11 / 3)	36,4 % (36 / 16)	50,5 % (50 / 10)
PK1	25	72,0 %	19,4 p. b.	0,0 % (0 / 0)	16,0 % (4 / 2)	44,0 % (11 / 4)	40,0 % (10 / 2)
PK2	47	66,5 %	17,8 p. b.	0,0 % (0 / 0)	17,0 % (8 / 5)	46,8 % (22 / 12)	36,2 % (17 / 5)
INŽ	18	59,9 %	20,2 p. b.	5,6 % (1 / 1)	16,7 % (3 / 3)	50,0 % (9 / 8)	27,8 % (5 / 4)
Σ	231	71,6 %	18,8 p. b.	1,3 % (3 / 2)	11,7 % (27 / 13)	39,0 % (90 / 45)	48,1 % (111 / 24)

Tendence k *overthinkingu* je často spojená se vznikem *imposter syndromu*. Ne náhodou se taky testové sady shodují ve tvrzení Q12 i Q19, a z obdobného důvodu není podivné, že trendy jsou velmi obdobné – tendenci k *overthinkingu* má nadpoloviční většina respondentů. Respondenti ze Science Campu znovu vykazují největší tendenci k výskytu, a to opět s nejnižší směrodatnou odchylkou. Nejnižší indikaci mají Inženýři v terénu, avšak jen kvůli genderové jednostrannosti. Po této stránce je to opět nevyrovnané, s hranicí 66 % vykazuje náchylnost 55 % chlapců a 81 % dívek. I v případě vyloučení respondentů ze soustředění Inženýři v terénu nedochází ke změně v procentuální indikaci u chlapců.

5.5.5 Postoj k emocím a sdílení

Tvrzení Q14, Q16, Q20, Q21 se zaměřují na způsoby práce s emocemi a jejich regulaci, konkrétně na schopnost se uklidnit (Q14), vnímání pláče jako projevu slabosti (Q16), tendenci skrývat skutečné prožívání za „maskou“ (Q20) a sdílení strachu s blízkými či přáteli (Q21). Jejich kombinace však v tomto případě nebyla směrodatná a nepřinesla významné trendy. Pravděpodobným důvodem je skutečnost, že tvrzení Q16 i Q20 byla v rámci zpětné vazby rozporována kvůli nekonkrétnosti. Rozbor bude proto prováděný postupně na základě **Tabulka 16**.

Tabulka 16: Emoce a jejich sdílení napříč sběry.
Legenda: *kurzíva* – minimum, **tučně** – maximum,
odstíny modré – chlapci, odstíny červené – dívky

Q	Průměr (d | ch)	B (d | ch)	PK1 (d | ch)	PK2 (d | ch)	SC (d | ch)	INŽ (d | ch)
14	3,34 (3,31 | 3,40)	*3,21* | *3,02*	3,27 | **3,75**	3,28 | 3,71	**3,55** | 3,50	— | 3,50
16	3,54 (3,60 | 3,46)	3,92 | 3,18	*2,53* | 3,38	**3,94** | 3,76	3,28 | *2,57*	— | **4,00**
20	3,89 (4,15 | 3,51)	4,25 | 3,55	3,93 | 3,50	**4,33** | *3,24*	*3,92* | **3,75**	— | 3,67
21	3,20 (3,24 | 3,08)	2,98 | 3,15	**3,90** | *2,63*	*2,83* | 2,80	3,72 | **4,63**	— | 2,75

Se schopností uklidnit se v případě návalu emocí (Q14) v průměru nejvíce, ale přesto v realitě spíše mírně, souhlasí chlapci z humanitního kempu Plzeňského kraje. Na druhou stranu nejméně si evidentně se schopností uklidnit se věří chlapci z Běstvinky. Dívky obecně u tohoto tvrzení volily spíše nesouhlasnou stranu, což se projevuje i v průměru. Výsledky naznačují, že emoce stále dokážou účastníky odborných soustředění ovlivňovat.

Tvrzení (Q16) sledující postoj k pláči bylo specificky mířeno na chlapce a vliv obecného stereotypu. V tomto ohledu pouze respondenti z Inženýrů v terénu a přírodovědného kempu PK ukázali známky většího pocitu studu z vlastního pláče. V průměru ale svůj pláč jako slabost vnímají na základě dat spíše dívky. Je nutné upozornit, že v případě diskuzí došlo k poznámkám, že dle respondentů záleží, zda se jedná o pláč v soukromí, na veřejnosti či s kamarády.

Obdobný problém s interpretací panuje i v případě tvrzení (Q20): „***Předstírám, že je mi všechno jedno, i když není***,“ neboť respondenti jej dle rozhovorů mohou zamítat, protože nic nepředstírají anebo si myslí, že na jejich názoru prostě nezáleží. Nejvíce s tímto tvrzením souhlasily dívky, chlapci jsou naopak v pozici „půl na půl“.

Z této série poslední tvrzení (Q21) se zabývá tím, zda se respondent o svém strachu baví s blízkými jako je rodina a kamarádi. Nejvíce sdílející jsou chlapci ze Science Campu, naopak nejméně z humanitních kempů PK. Průměrově se ale ukazuje, že o trochu méně sdílející jsou přesto chlapci, ačkoliv dívky se také pohybují v průměru kolem odpovědi „trochu neplatí“.

5.5.6 Budoucnost, místo ve společnosti a láska

Již bylo zmíněno, že *overthinking* má za následek větší fixaci směrem do minulosti ale zároveň velkou potřebu kontrolovat budoucnost. Tvrzení Q22, Q23 a Q26 se orientovala na strach související s budoucností světa, uplatněním jedince a dále strachem z nenaplněné lásky.

$$x = \frac{Q22 + Q23 + Q26}{N_{resp} \cdot 6}$$

Tabulka 17: Obavy z budoucnosti napříč sběry.

Legenda: **N** – počet odpovědí, $\bar{x}$ – aritmetický průměr, σ **–** směrodatná odchylka, formát kvartilů: podíl % (počet celkem / počet chlapců)

Sběr	**N**	**↓ $\bar{x}$**	**σ**	**0–25 % maxima**	**25–50 % maxima**	**50–75 % maxima**	**75–100 % maxima**
SC	42	82,5 %	15,7 p. b.	0,0 % (0 / 0)	2,4 % (1 / 0)	28,6 % (12 / 4)	69,0 % (29 / 4)
B	99	71,6 %	18,6 p. b.	1,0 % (1 / 1)	10,1 % (10 / 2)	39,4 % (39 / 16)	49,5 % (49 / 11)
PK1	25	63,8 %	22,4 p. b.	4,0 % (1 / 0)	28,0 % (7 / 4)	32,0 % (8 / 3)	36,0 % (9 / 1)
PK2	47	63,2 %	21,0 p. b.	6,5 % (3 / 1)	23,9 % (11 / 8)	28,3 % (13 / 6)	41,3 % (19 / 7)
INŽ	18	53,7 %	20,8 p. b.	11,1 % (2 / 1)	27,8 % (5 / 5)	38,9 % (7 / 6)	22,2 % (4 / 4)
Σ	231	69,7 %	20,8 p. b.	3,0 % (7 / 3)	14,8 % (34 / 19)	34,3 % (79 / 35)	47,8 % (110 / 27)

Po stránce strachu o budoucnost vykazují největší obavy respondenti ze Science Campu, kteří rovněž mají přitom nejnižší směrodatnou odchylku. Dále pak Běstvinka a respondenti z obou běhů kempů Plzeňského kraje. Výsledky pro soustředění Inženýrů naznačuje, že jejich nižší *overthinking* a větší orientace na přítomnost pravděpodobně u respondentů potlačuje strachy z toho, co bude v budoucnu.

5.5.7 Kognitivní neúspěšnost a sociální motivace

V rámci této práce byla několikrát zmíněná výkonová motivace v souvislosti s potřebou úspěchu a potřebou vyhnutí se neúspěchu. Zároveň se výzkum orientuje na sociální strachy respondentů. Bylo proto jedním z cílů zjistit, zda skutečně platí sociální motivace v podobě účasti na LOS vzhledem k motivaci uspět v olympiádě, což je systémově nutná podmínka pro účast na soustředění. Analýza tentokrát vychází ze tří tvrzení – Q17 orientované na vysvědčení, Q28 orientované na olympiádu, Q29 orientované na soustředění. Tentokrát z této analýzy byly v případě Běstvinky vyloučeni návštěvníci – bývalí účastníci. Zároveň je prováděna na základě výsledků jednotlivých tvrzení.

Tabulka 18: Výkonová a sociální motivace napříč sběry.

Legenda: **N** – počet odpovědí, $\overline{x}$ – aritmetický průměr, σ – směrodatná odchylka

Sběr	N	Q17		Q28		Q29	
		↓ $\overline{x}$	σ	$\overline{x}$	σ	$\overline{x}$	σ
SC	41	3,98	1,81	4,05	1,75	3,98	1,72
B	86	3,78	1,69	4,62	1,62	4,47	1,79
PK1	25	3,56	2	–	–	–	–
PK2	47	3,47	1,71	–	–	–	–
INŽ	18	3,06	1,96	2,94	1,85	2,35	1,49
Σ	217	3,66	1,8	4,27	1,77	4,08	1,87

Vzhledem ke skutečnosti, že sběry na kempech Plzeňského kraje neměly v dotaznících tvrzení Q28 a Q29, není možné u nich analýzu výkonové a sociální motivace provést. V případě zbylých soustředění lze však pozorovat zajímavé souvislosti. Respondenti Science Campu mají v průměru nejvyšší obavu ze špatné známky, přičemž strachy z olympiády a neúčasti na soustředění jsou stejné, přitom v realitě nízké. Hodnoty průměrů se pohybují kolem 3,5 tedy předělem mezi „trochu nesouhlasím“ a „trochu souhlasím“. Inženýři v terénu spíše nesouhlasí s tím, že by se báli špatné známky, nicméně i tak je v průměru jejich strach ze školního neúspěchu větší než z neúspěchu v olympiádě a co víc neúčasti na soustředění. Jak totiž bylo již zmíněno, výběr na Inženýry neprobíhá na základě olympiády, a zároveň bývalí účastníci

jsou ve většině případů automaticky schvalováni, pokud jejich chování bylo v předchozím roce adekvátní. Tímto způsobem byli dosud pouze dva účastníci odmítnuti, což ve výsledku mělo velmi pozitivní vliv na jejich chování, a po roční pauze se začali znovu soustředění účastnit. Výsledek je tedy možné interpretovat jako základní absenci informace, že se respondent nemusí být v dalším roce přijat na soustředění. Obdobně by se to dalo chápat i v případě Science Campu, kam v minulém roce byli přijati de facto všichni zájemci.

Zajímavá situace nastává v případě Běstvinky. Z dat vyplývá, že průměrná míra obav z neúspěchu v olympiádě zde dosahuje hodnoty 4,62, což je mírně více než obava z neúčasti na dalším ročníku soustředění, která má průměr 4,47. Z těchto průměrů je zřejmé, že pro zkoumaný vzorek jako celek představuje samotný akademický výkon v olympiádě o něco silnější stresor než sociální motivace v podobě opětovné účasti na kempu. Tento výsledek může být ovlivněn skutečností, že na Běstvinku se dostává i část řešitelů z nižších soutěžních příček, pro které je další účast vnímána spíše jako bonus, zatímco tlak na výkon v soutěži pociťují plošně všichni zúčastnění. K detailnějšímu porozumění přispívá i zjištění, že u jedinců s nižší mírou sebeúcty se projevují silnější obavy v obou zkoumaných rovinách – jak z neúspěchu v olympiádě (5,09), tak z neúčasti na Běstvince (4,98).

5.5.8 Odlišnosti od průměru

Analýza odpovědí byla provedena i mezi respondenty a respondentkami jednotlivých sběrů, přičemž tabulka jednotlivých průměrů je součástí příloh. Při porovnání jednotlivých sběrů se ukázalo, že některé otázky vykazovaly výrazně odlišné odpovědi mezi konkrétními skupinami respondentů. Velmi nápadná byla například otázka Q10: „***Mám tendenci si více pamatovat situace, kdy jsem nepodal/a nejlepší výkon než ty, kdy se mi něco povedlo***," kde chlapci ze sběru humanitních kempů PK dosáhli výrazně nižšího průměru (2,75) oproti ostatním sběrům, v nichž se jejich hodnoty pohybovaly přibližně mezi 3,75 až 4,71. Výrazná odchylka se objevila také u otázky Q21: „***Bavím se o strachu s blízkými osobami (rodina, kamarádi apod.).***" Zde chlapci ze Science Campu dosáhli hodnoty 4,63, zatímco ostatní chlapecké skupiny se pohybovaly převážně mezi 2,63 až 3,15. U otázky Q12: „***Někdy se bojím, že si ostatní všimnou, kolik toho vlastně nevím a co všechno neumím***," se naopak výrazně odlišovaly dvě čistě chlapecké skupiny – Science Camp dosáhl vysoké hodnoty 4,75, zatímco INŽ pouze 2,91, což představovalo jeden z největších rozdílů v rámci jedné otázky mezi jednotlivými sběry.

Rozdíly byly patrné také u otázky Q5: „***Mám obavy z toho, co si o mně ostatní myslí***," kde chlapci ze Science Campu dosáhli vůbec nejvyšší hodnoty ze všech chlapeckých skupin (4,88), zatímco v případě přírodovědného táboru PK činila hodnota pro chlapce pouze 3,38. U otázky Q16: „***Vlastní pláč vnímám jako projev slabosti***," se jednotlivé sběry vyznačovaly značnou nejednotností – například dívky v humanitních kempech PK dosáhly výrazně nižší hodnoty (2,53) oproti ostatním dívčím skupinám, které se pohybovaly přibližně kolem hodnot 3,3 až 3,9, zatímco chlapci z Inženýrů v terénu dosáhli naopak nejvyšší hodnoty v rámci této otázky (4,00). Výraznější odlišnosti se objevily rovněž u otázky Q17: „***Mám strach, že na vysvědčení dostanu špatnou/nestandardní známku***," kde chlapci z humanitních kempů PK dosáhli nižší hodnoty (2,38) než ostatní chlapecké skupiny, jejichž výsledky se pohybovaly přibližně kolem hodnoty 3.

5.6 Dotazník, třetí část – specifické strachy

V další části dotazníku respondenti hodnotili, zda se nebojí (1) – bojí (2) – hodně bojí (3) konkrétních situací a stresorů na základě výběru z FSSC dotazníku. Výsledky zachycuje **Tabulka 19** dle pohlaví.

Tabulka 19: Strachy respondentů dle FSSC.

Legenda: $\bar{x}$ – aritmetický průměr, σ – směrodatná odchylka,
formát četností: celkový podíl % (celkem všech | chlapci)
nebojí se (-) 1 / bojím se (+) 2 / bojím se hodně (++) 3

Q	Otázka	↓ $\bar{x}$	dívky		chlapci		četnosti		
			$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ	(-) 1	(+) 2	(++) 3
30a	…že někdo z rodiny umře.	2,18	2,4	0,71	1,82	0,81	24,7 % (57 | 36)	30,3 % (70 | 25)	42,0 % (97 | 21)
30d	…války.	2,03	2,16	0,73	1,85	0,77	26,4 % (61 | 31)	42,0 % (97 | 32)	29,4 % (68 | 19)
30j	…mluvit na veřejnosti.	1,88	2,01	0,78	1,66	0,68	34,2 % (79 | 35)	37,7 % (87 | 31)	23,4 % (54 | 10)
30e	…že nebudu mít žádné přátele.	1,83	1,94	0,77	1,62	0,73	39,4 % (91 | 43)	34,6 % (80 | 26)	22,9 % (53 | 12)
30c	…že dostanu závažnou nemoc.	1,77	1,89	0,69	1,6	0,7	37,2 % (86 | 42)	44,2 % (102 | 29)	15,2 % (35 | 10)
30i	…mluvit před třídou.	1,68	1,83	0,77	1,39	0,59	48,1 % (111 | 55)	31,6 % (73 | 21)	16,9 % (39 | 5)
30f	…že umřu.	1,59	1,56	0,73	1,64	0,78	55,0 % (127 | 45)	26,4 % (61 | 20)	15,2 % (35 | 15)
30m	…školních testů.	1,52	1,62	0,7	1,34	0,56	55,8 % (129 | 58)	31,2 % (72 | 20)	9,5 % (22 | 4)
30b	…hadů či pavouků.	1,44	1,48	0,62	1,35	0,63	63,2 % (146 | 61)	27,7 % (64 | 15)	7,8 % (18 | 7)
30k	…výšek.	1,44	1,41	0,57	1,47	0,65	60,6 % (140 | 50)	29,4 % (68 | 24)	6,5 % (15 | 7)
30l	…tmy.	1,41	1,47	0,62	1,32	0,56	64,1 % (148 | 60)	27,3 % (63 | 18)	6,1 % (14 | 4)
30h	…jít k doktorovi/zubařovi.	1,35	1,4	0,63	1,29	0,59	71,0 % (164 | 66)	19,5 % (45 | 12)	7,4 % (17 | 6)
30g	…bouřky.	1,09	1,12	0,35	1,05	0,31	90,0 % (208 | 80)	6,1 % (14 | 0)	1,3 % (3 | 2)

Data naznačují že v relativním porovnání konkrétních strachů se nejvíce u respondentů objevuje strach z úmrtí příbuzných a války. Zároveň že chlapci uvádějí obecně spíše nižší míru strachu nebo žádný strach z položek oproti dívkám. Jediným rozdílem je právě případ války a úmrtí příbuzných, kdy chlapci mají spíš větší strach z válek než z toho, že by ztratili někoho z rodiny. Nejnižší strach se ukázal v případě bouřek a návštěv doktora/zubaře.

5.7 Dotazník, čtvrtá část – Bojím se, že…

První plně otevřená část dotazníku se týkala pokračování věty: „Bojím se, že…“ a byla inspirována podobným provedeným výzkumem na Běstvině v roce 2024. Do této části se zapojilo 181 respondentů, 61 chlapců a 110 dívek (zbytek neuvedeno či jiné pohlaví), přičemž interpretovatelných z nich bylo 169. Všechna tato pokračování vět jsou pro vyjádření respektu nad odvahou respondentů součástí této práce v příloze dělené dle jednotlivých soustředěních.

Základní analýza této časti byla založena na přiřazení strachových kategorií z diagramu strachu jednotlivým dokončením vět, zároveň se identifikoval ten nejsilnější motiv strachu. Výsledky dle četností i pohlaví představuje **Tabulka 20**.

Tabulka 20: Přehled nejvýraznějších témat v "Bojím se, že..."
Legenda: **N** – četnost (výskyt jako primární), **Ch** – chlapci, **D** – dívky

	Kategorie	**↓ N**	**N %**	**Ch**	**D**
1.	Existenciální obavy	51 (22)	30,18	15 (8)	34 (12)
2.	Hodnocení ostatními a jejich zklamání	48 (9)	28,40	8 (4)	38 (4)
3.	Neúspěch a selhání (vlastní)	46 (15)	27,22	13 (6)	31 (8)
4.	Nesplnění vlastních očekávání	45 (4)	26,63	9 (0)	34 (4)
5.	Vlastní nedostatečnost	38 (14)	22,49	3 (1)	33 (13)
6.	Budoucnost vzdělávací a kariérní	37 (12)	21,89	10 (3)	26 (9)
7.	Neznámo a nejistota	32 (8)	18,93	9 (3)	21 (5)
8.	Morální selhání	32 (10)	18,93	7 (4)	24 (6)
9.	Sociální odmítnutí a nezapadnutí	28 (15)	16,57	8 (6)	19 (9)
10.	Osamělost a opuštění	25 (3)	14,79	7 (0)	17 (3)
11.	Smrt či ztráta blízkých	24 (15)	14,20	5 (4)	19 (11)

	Kategorie	↓ N	N %	Ch	D
12.	Ztrapnění a ostuda	15 (5)	8,88	5 (1)	10 (4)
13.	Interakce s vrstevníky a cizími lidmi	12 (0)	7,10	1 (0)	11 (0)
14.	Politická a ekonomická nestabilita	11 (6)	6,51	5 (5)	5 (1)
15.	Strach z vlastních emocí	11 (3)	6,51	3 (1)	8 (2)
16.	Nemoci vlastní	9 (2)	5,33	1 (1)	7 (1)
17.	Nemoci a ohrožení blízkých	9 (1)	5,33	1 (0)	8 (1)
18.	Smrt vlastní	6 (0)	3,55	1 (0)	4 (0)

Oproti diagramům strachu se v této části projevovaly existenciální obavy, tedy strach ze smyslu, nicoty, promarnění života, nešťastnosti a podobně. Tato vyšší četnost může souviset i s tím, že otevřená věta umožňuje respondentům formulovat abstraktnější a reflektovanější obavy, které se v diagramu nemusí plně projevit. Motiv býval často popisován jako hlavní strach, a představoval zároveň nejintenzivnější obavu u chlapců. U dívek figuroval v této části hlavně strach z hodnocení ostatními a jejich zklamání, resp. že na ně po nějakém incidentu či chybě nebo neúspěchu změní okolí názor a přestanou se s nimi bavit. Následuje kombinace témat v podobě neúspěchu z pohledu respondenta, nesplnění vlastních očekávání po stránce výkonu, a obecné myšlenky nad vlastní nedostatečností. Tyto tři kategorie představují úzce provázaný celek, který lze chápat jako výkonově orientovanou rovinu sebehodnocení, v níž se prolíná strach ze selhání, nenaplnění cílů a vnímání vlastní nedostatečnosti. To vše se často kombinovalo směrem do budoucnosti ať už ve strachu nad budoucím uplatněním, kariérou, studiem, nebo pouhými obavami nad nejistotou a nízkou kontrolou, která z budoucnosti plyne. Aspekt morálního selhání, resp. zklamání ostatních se taktéž projevoval v této části, byť hlavně u dívek. Stejně tak i konkrétní sociální strachy jako je vyloučení, odmítnutí, samota, ztrapnění se, nikoliv pouze změna názoru okolí. Specificky u dívek se v této sekci objevoval strach ze ztráty blízkých ve smyslu zranění, úmrtí nebo přerušení kontaktu. Častěji se projevily i obavy o společnost, politiku a svět i po stránce jeho konce.

Představované výsledky tedy ukazují značný rozdíl oproti výsledkům z diagramu strachu. Dalo by se polemizovat nad tím, zda jsou tyto věci lépe sdělitelné větou, souvětím než několika slovy u dílku v grafu, či že dotazník i předešlý diagram donutil respondenty se více a hlouběji

zamyslet nad tím, čeho se opravdu bojí. **Tabulka 21** představuje vztahy mezi jednotlivými tématy doplňování věty a diagramem strachu respondentů, kteří vyplnili obojí.

Tabulka 21: Výskyt strachových kategorií u respondentů s diagramem i větou.
Legenda: $\boldsymbol{N(V \cap D)}$ – v diagramu i větě, $\boldsymbol{N(V \backslash D)}$ – pouze ve větě,
$\boldsymbol{N(D)}$ – celkem v diagramu, $\boldsymbol{N(V)}$ – celkem ve větě

Kategorie	Četnost výskytu				$\frac{\boldsymbol{N(D \cap V)}}{\boldsymbol{N(V)}}$
	$\downarrow \boldsymbol{N(D \cap V)}$	$\boldsymbol{N(D \backslash V)}$	$\boldsymbol{N(D)}$	$\boldsymbol{N(V)}$	
Vlastní nedostatečnost	15	14	29	29	51,7 %
Hodnocení ostatními a jejich zklamání	14	18	68	32	43,8 %
Neúspěch a selhání (vlastní)	13	20	62	33	39,4 %
Existenciální obavy	9	29	28	38	23,7 %
Neznámo a nejistota	8	17	59	25	32,0 %
Osamělost a opuštění	8	11	47	19	42,1 %
Smrt či ztráta blízkých	5	13	31	18	27,8 %
Morální selhání	4	18	22	29	18,2 %
Sociální odmítnutí a nezapadnutí	4	15	19	31	21,1 %
Nesplnění vlastních očekávání	3	31	34	11	8,8 %

Hlavní průnik měla vlastní nedostatečnost, hodnocení okolím s jejich zklamáním a neúspěch či chyba s osaměním a opuštěním. Existenciální obavy, neznámo a nejistota i smrt a ztráta blízkých rezonovaly rozdílně k různých metodách, nicméně se neobjevovaly tak často v obou. Například „neznámo a nejistota“ bylo jedním z hlavních strachů v diagramech, nicméně při doplňování věty se více zmiňované motivy přikláněly do obav existenciálního typu, ač je nutné poznamenat, že obava o smyslu života se dá spojovat se strachem z obecné nejistoty. Zajímavým případem je téma ‚smrti či ztráty blízkých‘. Tato obava se velmi silně projevila ve specifických, uzavřených otázkách (Q30a), kde 111 respondentů uvedlo, že se toho „hodně bojí“, a dalších 83, že se toho „bojí“. Přesto se v otevřeném diagramu strachu objevilo pouze

31 záznamů na toto téma a při doplňování věty jich bylo pouze 18. Tento markantní rozdíl je s největší pravděpodobností dán specifiky zvolených metodik, konkrétně rozdílem mezi spontánním vybavením (*recall*) a znovupoznáním (*recognition*). Zatímco u projektivních volných metod (diagram strachu a nedokončené věty) si respondenti aktivně vybavují stresory, které je reálně každodenně zatěžují – jako jsou výkon, budoucnost či hodnocení okolím – při přímém dotazu v dotazníku je jim téma ztráty rodiny podsouváno. Jelikož jde o hluboce zakořeněný lidský strach, respondenti s ním naprosto přirozeně a v masivní míře souhlasí, ačkoliv na něj v běžném táborovém chodu aktivně nemyslí.

Tato část dotazníku byla pro respondenty vůbec ta nejtěžší, neboť před ně stavěla úkol konkretizovat svůj největší strach po dopsání poměrně podrobného výzkumu, u kterého byla otevírána témata sociálního vyloučení, úzkostí, nedostatečnosti apod. Právě z tohoto důvodu a pro vyjádření respektu všem odvážným respondentům, jsou jednotlivé „*Bojím se, že…*“ vypsány dle soustředění v příloze této práce.

5.8 Dotazník, pátá část – komentáře

V rámci komentářové části interagovalo 54 respondentů, přičemž část z nich se zabývala poznámkami k jednotlivým otázkám, upřesnění. Příkladem může být:

> *„Některé otázky mi přišly málo definované. Třeba kdo říká, že partnera hledat chci?“.*

Objevovaly se však i poznámky, kterými respondenti chtěli sdílet ze sebe více.

> *„Být sama mi nevadí, někdy to mám opravdu ráda. Asi ani v životě by mi život bez partnera nebo partnerky nevadil. Ráda bych se na světě o něco zasloužila, nedovedu si představit, že bych prostě jen žila svůj život a pak umřela a nezanechala žádnou stopu.“*

> *„Jeden z velkých strachů, který jsem nikde nenapsala je strach, když např. v hororu vidím jak se někdo bojí a lituji toho, že mu nemůžu pomoc“*

> *„Před rokem jsem byl diagnostikován se sociální fóbií a smíšenou úzkostně depresivní poruchou. Na psychologickém vyšetření mi bylo řečeno, že velké rozdíly v mých dovednostech ve mě vzbuzují velkou úzkost.“*

> *„Svůj strach a minulost aktivně řeším s psychoterapeutkou a vše se v mém životě stabilizuje. (V diagramu strachu jsem pravděpodobně zapomněla zaškrtnout pohlaví, doufám, že v pohodě :D)“*

V těchto ukázkách můžeme vidět opět například častou potřebu respondentů být v budoucnosti pro společnost užitečnými, nebo i sklony k empatii, až hyperempatii, stejně tak u posledního komentáře důvtip a snaha mít všechno v pořádku. Obecně se projevila větší míra upřímnosti, často v podobě komentování psychických stavů. Co je ale na tom pozitivní je práce s danou skutečností a snaha dané problémy minimalizovat pro co nejmenší dopad a nejspokojenější život. Objevily se nicméně i daleko hlubší komentáře a témata:

> *„Asi vás zajímá, proč mám v diagramu strach z masky. Ale... Měli byste se ptát spíše "Co to vlastně je ta maska"? Až na tuhle otázku odpovíte, dovtípíte se, proč mě maska tak nějak změnila a proč je spojena se strachem. Každý má masku. I když by to bylo jen 10%, pořád tam je. Co mají všechny masky společné? Odpovězte si na tyto otázky, dostanete odpověď i vysvětlení. Ať se vám výzkum podaří.“*

Z dlouhodobé práce s nadanými autor práce může potvrdit, že pojem „maska“ mezi nadanými poměrně často figuruje. Jde o strategii, kdy se ve společnosti jedinec chová jinak, než je mu přirozené, a to z toho důvodu, že buď chce zapadnout mezi ostatní anebo nebýt poškozovaný, vyvarovat se šikaně apod. Velmi často se toto projevuje při nástupu na novou školu, kdy jedinec nastupuje s čistým štítem a má příležitost „být někým jiným“, tedy využít dříve zmíněný koncept „*false-self*“ jako copingovou strategii. Jedinec se snaží přežít v prostředí, a tak začne hrát. Problém však je, že pokud dlouhodobě dochází k osobnostní nesourodosti, původní osobnost se začne vytrácet. Mnohdy právě tímto způsobem člověk dobrovolně potlačí svou zvídavost, vytrvalost a přemýšlivost.

Do této chvíle ještě nebyly rozvíjeny problémy respondentů související se sebepoškozováním a sebevražednými myšlenkami. Pravdou je, že tento výzkum nebyl tímto směrem orientován, ač bohužel víme, že někteří účastníci odborných soustředění si procházeli psychiatrickou léčbou, nebo se potýkají s problémy tohoto typu. Například na Science Campu se poslední večer přibližně šest účastníků svěřilo se stejným velmi specifickým problémem, ačkoliv v rámci výzkumu pouze jeden dotazník daný problém naznačoval, avšak pocházel z jiného soustředění. Je nutné objektivně konstatovat, že tyto problémy se skupině nadaných nevyhýbají

a je nezbytné tuto skutečnost do dalších let řešit. Stejně tak se u respondentů objevily sebevražedné myšlenky. Důležité podotknout, že tzv. *vtíravé myšlenky*, kdy si například říkáme, jaké by to bylo skočit z mostu, máme všichni, a jsou poměrně normálním projevem našeho mozku posouvat hranice. Přesto se v komentářové sekci objevila poznámka, která se vtíravým myšlenkám již vymyká.

> *„Kdyby se to hodilo párkrát jsem se pokusil spáchat sebevraždu, ale nikdy jsem u sebe v tu chvíli neměl nic, co by mě reálně zabilo.“*

I když se to možná na první pohled nezdá, napsání této zprávy indikuje, že daný autor již úspěšně reflektoval dané období a je ochoten jej sdílet. Právě sdílení a vlastní reflexe je velmi důležitá pro předcházení opakování afektivních projevů nebezpečného chování. Přesto právě tento komentář podpořil myšlenku výzkumníků co nejvíce sdílet a komentovat náznaky, které z dotazníků začaly vyplývat, a to s konkrétními radami.

Zbytek komentářů v této sekci byl právě reflektivního typu vzhledem k celkovému procesu vyplňování dotazníku a jeho hodnocení. Ze zpětné vazby vyplývá převážně pozitivní vnímání dotazníku i skutečnosti, že byla otevřena tato citlivá problematika. Komentáře zároveň naznačují uvědomění samotných respondentů, že už jen bavit se o tomto tématu pomáhá snižovat úroveň strachu. Nelze pominout skutečnost, že právě v této části byla u mnohých respondentů přiznána osobní motivace ve snaze pomoci autorovi diplomové práce.

> *„Mám štěstí, že jsem se narodil do flegmatické povahy a skoro vše si připouštím k sobě povrchně, protože, jak už jsem přemýšlel, kdybych si to až moc k sobě připouštěl, tak bych se z toho zbláznil. Mám ohromné štěstí, že depresí ani jinými strachy netrpím a mohu tak pomoci ostatním. Bylo na to málo času, Kubouši, je to moc zajímavé téma.“*

> *„Díky za naši generaci, že to někdo řeší, protože za své vrstevníky vím, že je to hodně důležité.“*

> *„Je to skvělé, doufám že ti to vyjde :) děkuji protože jsem se nad něčím fakt zamyslel a pomohlo mi to. Je to hodně DEEP.“*

> *„Děkuji za tento dotazník, pomohl mi zamyslet se nad svými strachy a třeba je do budoucnosti zlepšit.“*

> *„Myslím, že normálně jsem trochu víc optimista, ale jsem unavená... A neumím rozeznat strach od stresu. Nicméně hodně štěstí s diplomkou, Kubouši!“*

> *„Dobrý dotazník (sluníčko)“*

> *„Často svoje strachy potlačuji, ale čas od času mě doženou. Až kdy jsem se rozepsala do dotazníku, uvědomila jsem si, že to všechno prožívám.“*

> *„Díky za dotazník. Bylo fajn si nad tím moc popřemýšlet.“*

> *„Zajímavý dotazník děkuju pár věcí sem si srovnal jak jsem na tom.“*

> *„Hodně štěstí při diplomové práci!“*

> *„Supr téma, hlavní je, ať už člověk nějaký strach má, nebát se o něm mluvit a produktivně ho řešit.“*

> *„Bylo to super :D“*

> *„Vnímám jako hodnotné, že někdo takový výzkum dělá.“*

> *„Přestože mi dotazník připadal těžký, tak jsem se dozvěděl typ častých psychologických dotazníků a doufám, že také pomůžu Kuboušovi.“*

> *„Jsem strašně ráda za tenhle výzkum, protože si myslím, že by mohl pomoci hodně dospívajícím lidem.“*

> *„Tento dotazník je dobrý nejen pro výsledky (pro nějaký výzkum), ale i pro urovnání si myšlenek a poznání něco o sobě :)“*

6 DISKUZE

Tato explorační studie si kladla za cíl zmapovat specifika prožívání strachů a úzkostí u rozumově nadaných adolescentů účastnících se letních odborných soustředění. Pro přehlednost a systematické propojení získaných dat s teoretickými koncepty je diskuze strukturována podle hlavních výzkumných otázek.

6.1 V1 – Jaké strachy a obavy nejvíce rezonují mezi účastníky LOS a jaká je četnost jejich výskytu?

Z analýzy projektivního diagramu strachu jednoznačně vyplynulo, že u dospívajících nadaných (s průměrným věkem 14,6 let) dominují strachy sociální a interpersonální (30,1 % všech výskytů) a obavy z vlastního selhání. Otevřená odpověď při doplňování věty „*Bojím se, že…*“ navíc ukázala masivní nárůst existenciálních obav, které tvořily přes 30 % odpovědí (např. ztráta smyslu života či nenaplněný potenciál). Tato zjištění plně korespondují s pátým stádiem psychosociálního vývoje podle Eriksona (1950), tedy *identita vs. zmatení rolí*, kdy dospívající primárně řeší ukotvení vlastní identity a hledají své místo ve společnosti. Nálezy taktéž potvrzují vývojové trendy v české populaci popsané Michalčákovou (2006), podle níž v adolescenci dochází k ústupu konkrétních fobií ve prospěch strachů vztahových a existenciálních. Výrazný posun k abstraktním a hlubokým existenciálním hrozbám lze v souladu s teoriemi Dąbrowského (1967) a Silvermanové (1990) vysvětlit intelektuální, emocionální hyperexcitabilitou a asynchronním vývojem, kdy abstraktní uvažování nadaných jedinců předbíhá jejich emoční zralost.

Zásadním metodologickým zjištěním této práce je silný vliv zvolené diagnostické metody. Zatímco v dotazníku FSSC (metoda znovupoznání) respondenti masivně označovali za největší hrozbu úmrtí v rodině (průměr 2,18) a válku (2,03), v projektivních metodách spontánního vybavování (diagram strachu) se tyto obavy objevily v mnohem menší míře. To dokládá, že ačkoliv jsou tyto hrozby děsivé a jedinec s nimi při přímém dotazu logicky souhlasí, v jejich každodenním aktivním prožívání dominují spíše hodnocení ostatními a obavy ze selhání, což je typické pro *overthinking* neboli opakované negativní přemýšlení (RNT) u adolescentů.

6.2 V2 – Jaké rozdíly lze pozorovat mezi chlapci a dívkami?

Zkoumání genderových rozdílů přineslo zjištění, která zčásti modifikují závěry některých zahraničních studií. Například Tippey & Burnham (2009) na americkém vzorku nadaných dětí zjistili, že strach ze selhání je typičtější pro chlapce. V této explorační studii se však ukázalo, že strach z vlastního neúspěchu (10,4 %) tvoří dominantní obavu v diagramech u dívek. Dívky navíc signifikantně častěji trpí nižší sebeúctou (45 % respondentek pod stanovenou indikační hranicí oproti 20 % u chlapců) a masivněji podléhají *imposter syndromu* (83 % dívek vs. 50 % chlapců dle IPSS-3).

Chlapci se naopak v diagramech intenzivněji obávali hodnocení ostatními (11,1 %) a sociálního odmítnutí (6,2 %). Tento intenzivní sociální strach lze u nadaných chlapců vysvětlit psychoanalytickým konceptem *false-self* (Winnicott, 1984) – dospívající si často budují sociální masku, aby skryli svou intelektuální odlišnost před běžnými vrstevníky a ochránili své „pravé já“ před nepřijetím. Odhalení jejich zranitelnosti a hrozba následného vyčlenění pro ně proto představuje obrovský stresor, a LOS vnímají jako jedno z mála bezpečných prostředí pro svou autenticitu.

6.3 V3 – Jak se liší strachy účastníků jednotlivých soustředění?

Dosažená data jasně dokumentují extrémní výskyt fenoménu podvodníka obzvláště na vysoce selektivních a výkonnostně orientovaných kempech, jako je Science Camp (84,9 % dle IPSS-3) a Běstvinka (76,2 %). Tyto výsledky silně podporují platnost efektu „*velké ryby v malém rybníce*“ (*big-fish-little-pond effect*) uceleně popsaného ve studii Gorica & Dimitrovska (2024). Jakmile se nadaní dospívající, kteří ve svých běžných školách excelují, ocitnou v silně konkurenčním prostředí jiných výjimečně talentovaných vrstevníků, jejich akademické sebevědomí prudce klesá.

Naopak účastníci soustředění Inženýři v terénu, které není vázáno na striktní výkon v předmětových olympiádách, ale primárně na zájem o projektovou výuku, vykazovali podstatně nižší míru *imposter syndromu* (56,0 %) i sociální úzkosti (52,6 %). Při interpretaci tohoto rozdílu je však nutné objektivně zohlednit metodologický limit. Soustředění Inženýři v terénu bylo čistě chlapeckou skupinou, což mohlo průměrné hodnoty uměle snížit primárně vlivem genderového složení, jelikož chlapci vykazovali obecně nižší míru těchto úzkostí.

6.4 V4 – Jaká je u účastníků úroveň sebeúcty, sociální úzkosti a tendence k *overthinkingu* či *imposter syndromu*?

Výsledky konzistentně ukazují, že nadaní adolescenti, kteří se zapojili do výzkumu, tvoří vysoce rizikovou skupinu. Průměrná úroveň sebeúcty dosáhla pouhých 54,4 %, zatímco sociální úzkost (64,1 %), syndrom podvodníka (74,4 % dle IPSS-3) a tendence k opakovanému negativnímu přemýšlení (71,6 %) vykazovaly varovně vysoké hodnoty. Všudypřítomný *overthinking* u zkoumaného vzorku se úzce shoduje s nedávnými nálezy o povaze opakovaného negativního přemýšlení (RNT) u adolescentů (Huang *et al.*, 2025), kdy dospívající nedokážou zastavit vtíravé myšlenky o selhání.

Je však nezbytné kriticky zhodnotit limity výzkumného designu v této části, kdy využitá tvrzení neprošla psychometrickou validací, data tedy pouze podporují závěry, nicméně není možné je potvrdit úplně.

6.5 V5 – Jaké jsou mezi chlapci a dívkami rozdíly ve studu za své emoce a jejich ochotě je sdílet?

Obecně se o dospívajících chlapcích tvrdí, že mají tendenci se stydět za své emoce, specificky pláč. Data tohoto výzkumu překvapivě vyvracují předpoklad, že by nadaní chlapci měli větší tendenci stydět se za tyto emoce. V průměru vnímaly vlastní pláč jako projev slabosti nepatrně více dívky (3,60) než chlapci (3,46), s výjimkou specifické skupiny chlapců na Inženýrech v terénu (4,00). Tento výsledek u dívek lze interpretovat jako důsledek společenského tlaku na perfekcionismus a dokonalou sebekontrolu, kterému dospívající dívky silně čelí (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2012).

Zjištěná obecná neochota nadaných (bez ohledu na gender) sdílet své strachy s blízkými (průměrná hodnota Q21 činila pouze 3,20, u chlapců mírně nižší 3,08) poukazuje na nebezpečí kumulace chronického stresu bez adekvátních copingových strategií. Uzavírání se do sebe a ruminace může vést až k celkovému psychickému a somatickému vyčerpání organismu, tedy dříve zmíněnému *allostatic overload* (Fava *et al.*, 2019).

6.6 V6 – Jakou úroveň sociální motivace mají respondenti po stránce účasti na dalším LOS?

Srovnání obav z neúspěchu v olympiádě a z neúčasti na letním odborném soustředění ukázalo, že oba tyto faktory fungují v populaci nadaných jako klíčové a provázané stresory. Na Běstvince převažoval strach z akademického selhání v olympiádě (4,62) nad sociální hrozbou neúčasti na kempu (4,47), zatímco na Science Campu byly tyto obavy vyrovnané (4,05 vs. 3,98).

Pro nadaného adolescenta reprezentuje neúspěch v soutěži narušení vnitřního sebeobrazu a aktivuje vnitřní potřebu vyhnout se selhání, což plně odpovídá teoriím výkonové motivace (Hrabal *et al.*, 1984). Současně však případná ztráta možnosti jet na odborné soustředění znamená ztrátu vzácného komunitního prostoru. Letní kempy totiž poskytují prostředí, kde mohou tito jedinci zažívat absolutní sounáležitost a sociální přijetí bez nutnosti skrývat své intelektuální zájmy (Subotnik *et al.*, 2011). Obava ze ztráty této komunity je tak pro ně stejně skličující jako samotný pád z výkonnostního vrcholu.

6.7 Kvalita a limity výzkumu

Předkládaná explorační studie přináší cenná data o prožívání strachů u nadaných adolescentů. Pro objektivní zhodnocení těchto nálezů je však nezbytné kriticky reflektovat metodologické postupy, limity vzorku a vytyčit otázky pro budoucí bádání.

Vliv administrace a limity výzkumného vzorku

Zásadním faktorem, který formoval získaná data, bylo samotné prostředí letních odborných soustředění. Jde o vysoce selektivní prostředí, které z podstaty věci umocňuje fenomén „*velké ryby v malém rybníce*“ a přirozeně zvyšuje zaznamenanou tendenci k *imposter syndromu*.

Efekt primingu vs. budování důvěry

Edukativní přednáška (Běstvinka, Science Camp, Inženýři v terénu) mohla teoreticky působit jako kognitivní *priming*, ačkoliv konkrétní hrozby a fobie byly respondentům odtajněny až po vyplnění dotazníků. Přednáška naopak umožnila účastníkům zorientovat se v problematice a pomohla navodit pocit rovnosti a bezpečí, což vedlo k extrémní ochotě sdílet citlivé údaje.

Na kempech Plzeňského kraje tento úvod chyběl, což u některých jedinců mohlo vyvolat jejich tendenci k odpovědím místy na hraně důvěryhodnosti.

Složení vzorku

Ačkoliv je celkový počet 231 respondentů pro explorační studii vynikající, dotazníky nevyplnili všichni (účast se pohybovala od 58 % do 81 %). Výsledky jsou dále limitovány značnou genderovou nevyvážeností (137 dívek vs. 84 chlapců) a odchylkami u specifických skupin. Navíc u kempů PK chyběly z prostorových důvodů otázky Q28 a Q29, což znemožnilo jejich zapojení do analýzy výkonové motivace.

Metodologické limity a validita nástrojů

Z následných reflexí s respondenty vyplynulo, že některé kvantitativní metriky byly pro tuto specifickou skupinu problematické. Respondenti často naráželi na dvojité otázky. Například u Q11 a Q13 nesouhlas nemusel znamenat absenci strachu, ale přesvědčení respondenta, že vůbec není úspěšný. Tvrzení o pláči (Q16) nebo sdílení (Q21) byla vnímána jako silně závislá na kontextu – respondentům chybělo upřesnění před kým a kde se situace odehrává. V rámci dalších výzkumů by měly být otázky více specifické s možností dalšího vyjádření pro respondenty. Nicméně v případě této explorační studie bylo cílem prozkoumat vícero oblastí, proto došlo k tvorbě dotazníku z vybraných a kombinovaných tvrzení. Šestibodová škála bez neutrální možnosti nutila k vyhraněnému postoji, což si část vzorku svévolně upravovala volbou neutrálního středu (3,5). Kognitivní bariérou se u některých ukázal i samotný diagram strachu, u něhož bylo obtížné rozdělit jednotlivé strachy přesně do 100 % předkresleného kruhu.

Silné stránky výzkumného designu

Přes uvedené limity se kombinovaný metodologický přístup ukázal jako vysoce funkční. Propojení uzavřených otázek, volného diagramu a doplňování věty odhalilo klíčový metodologický paradox (rozdíl mezi spontánním vybavením a znovupoznáním). Zatímco v dotazníku respondenti logicky označovali za hrozbu válku a smrt rodiny, v otevřených odpovědích dominovaly každodenní zdrcující obavy z vlastního selhání a sociálního hodnocení. Zároveň princip postupného rozdávání jednotlivých dotazníků a jejich spárování libovolnou značnou se ukázal být funkčním a efektivním způsobem, jak získat autentické reakce ale i škálovatelné soudy na konkrétní podněty. Největším úspěchem designu však byla vytvořená

důvěra, díky níž dospívající dobrovolně reflektovali nošení "sociálních masek" či vlastní psychiatrické diagnózy.

Doporučení pro další výzkum a otázky k řešení

Tato explorační studie přinesla řadu zjištění, která otevírají prostor pro navazující odborné zkoumání.

V českém prostředí chybí výzkumy sledující vývoj strachů u nadaných v čase. Budoucí studie by měly zkoumat, zda je masivní výskyt *imposter syndromu* pouze situační reakcí na výběrové soustředění, nebo zda se jedná o trvalý rys přetrvávající například i při přechodu na vysokou školu.

Data jasně ukázala, že většina nadaných adolescentů trpí neustálým overthinkingem, ale chybí jim nástroje, jak ho zastavit. Navazující bádání by mělo experimentálně ověřit, jaké konkrétní psychohygienické techniky (např. *mindfulness*, dechová cvičení) jsou u kognitivně výkonné mládeže nejefektivnější.

Výpovědi o systematickém budování „masky“ za účelem přežití v kolektivu ukazují na obrovskou vnitřní zátěž. Další výzkumy by měly hloubkově (např. formou rozhovorů) analyzovat, jak toto potlačování vlastní autenticity ovlivňuje vznik sociálních fóbií a depresivních stavů. Dále je nutné potvrdit souvislost volby *false-self* ve školním prostředí pro zakrývání nadání s pociťováním *imposter syndromu* na odborném soustředění.

Výzkum odhalil formulační nedostatky u dotazníků přejímaných ze zahraničí. Pro další klinické i akademické využití by bylo mimořádně přínosné psychometricky zkonstruovat a validovat nástroj zaměřený na strachy a úzkosti ušitý přímo na míru mentalitě a kontextu českých nadaných dospívajících.

Práce se sebepoškozováním a vtíravými myšlenkami

Přiznání k hraničním stavům v komentářích ukazuje, že tato problematika se nadaným nevyhýbá. Je nutné vypracovat jasné metodiky, jak takové signály v rámci neformálního vzdělávání včas detekovat a bezpečně řešit.

7 ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce si kladla za cíl zmapovat a analyzovat specifika prožívání strachů a úzkostí u rozumově nadaných adolescentů. Prostřednictvím explorační studie, do které se zapojilo 231 účastníků letních odborných soustředění, se podařilo nahlédnout do vnitřního světa dospívajících, jejichž kognitivní schopnosti často předbíhají jejich emocionální zralost. Získaná data jednoznačně potvrdila, že tato skupina představuje psychologicky vysoce náchylnou skupinu, která vyžaduje specifický přístup a pozornost.

Výsledky výzkumu jasně ukázaly, že v období dospívání u nadaných ustupují do pozadí konkrétní fobie a dominantními stresory se stávají obavy sociální, výkonové a existenciální. Ukázalo se, že zkoumaní adolescenti, ovlivněni asynchronním vývojem a kognitivní *hyperexcitabilitou*, intenzivně prožívají strach z vlastního selhání, obavy z negativního hodnocení okolím a hluboké existenciální pochybnosti o smyslu vlastní budoucnosti. Důležitým metodologickým zjištěním této práce je prokázání propastného rozdílu mezi tím, co adolescenti označí za hrozbu při přímém dotazu (např. válka a úmrtí blízkých), a tím, co je reálně a každodenně zatěžuje v jejich vlastních myšlenkách (strach z neúspěchu a sociálního vyčlenění).

Zásadním přínosem práce je zmapování *imposter syndromu* (syndromu podvodníka) a sociální úzkosti v kontextu vysoce selektivních odborných kempů. Výzkum potvrdil platnost efektu „*velké ryby v malém rybníce*“. Koncentrace mimořádně nadaných jedinců v jednom prostředí na jedné straně poskytuje tolik potřebný bezpečný prostor pro odložení sociální masky (*false-self*), ale na straně druhé u nich spouští masivní nárůst obav z vlastní nedostatečnosti a prudký pokles akademického sebevědomí.

Práce rovněž přinesla důležitá zjištění v oblasti genderových specifik. Zkoumané dívky trpěly prokazatelně nižší sebeúctou, výraznějším syndromem podvodníka a intenzivnějším strachem z vlastního selhání než chlapci, zatímco u chlapců silněji rezonovaly obavy ze sociálního odmítnutí. Napříč celým vzorkem, bez ohledu na gender, se pak potvrdila alarmující tendence k opakovanému negativnímu přemýšlení (*overthinking*) spojená s celkovou neochotou adolescentů sdílet své obavy s blízkým okolím.

Tato zjištění mají přímý a naléhavý přesah do pedagogické i psychologické praxe. Ukazuje se, že vzdělávací programy a letní odborná soustředění pro nadané nesmí být orientovány výhradně na kognitivní rozvoj a maximalizaci akademického výkonu. Organizátoři těchto akcí musí do programů systematicky integrovat prvky psychohygieny, učit účastníky efektivním copingovým strategiím a vytvářet prostředí, které umožňuje bezpečné sdílení emocí bez hrozby odsouzení. Pokud totiž nadaní nebudou mít nástroje, jak zastavit spirálu negativních myšlenek, hrozí jim kumulace chronického stresu a riziko celkového psychického vyčerpání.

8 EPILOG

V úvodu této práce zazněl citát Marie Curie-Skłodowské o tom, že se v životě bojíme hlavně toho, čemu nerozumíme. Ze své zkušenosti si dovolím tvrdit, že toto platí dvojnásobně u přemýšlivých a nadaných. Právě proto doufám, že tento text vám trochu pomohl pochopit, jak funguje strach a emoce v nás obzvlášť v dospívání, kdy se všechno mění. Podotýkám, že všechny změny, nejistota, pochyby jsou zcela normální, nicméně není možné je ignorovat, je nezbytné jim čelit a zpracovat je. S tím souvisí i pohled do minulosti. Vzhledem k potřebě najít si během dospívání identitu se často obracíme k hodnocení toho, kým jsme byli. Je to samozřejmě potřebné kvůli konstruktivní sebereflexi, nicméně není to něco, co by nás muselo ovlivňovat i v budoucnu. Všechno, co se v nás děje, je dynamický proces, nic nezůstává stejné a my se neustále vyvíjíme, ale neztraťte sebe samotné v tomto náročném světě. Právě s touto myšlenkou je vhodné procházet dospíváním. Umožní nám to budovat si k sobě větší úctu, více si věřit a být spokojení s pokroky, které děláme. Koneckonců jen my sami neseme za svůj život zodpovědnost, a proto je třeba se vyrovnat sami se sebou a s tím, co děláme či jsme dělali. Je nezbytné být k sobě upřímný a dělat věci skutečně kvůli sobě, nikoliv kvůli někomu jinému. Život v neustálém vnitřním konfliktu je totiž nesmírně vysilující. Neméně důležité pro náš psychický stav je také nezanedbávat spánek.

Tato práce jasně potvrdila jak teorií, tak výsledky, že otevřená komunikace o psychických problémech a strachu je prvním krokem k jejich zpracování. Toto platí pro libovolné emoce – jejich uvolnění z hlavy nám pomáhá. Nebojte se tedy o tom mluvit, sdílet je, a pokud byste snad nevěřili nikomu v okolí, tak využijte alespoň deník či papír a tužku. Pojmenování problémů je první z kroků k jejich řešení, a kdyby toho bylo moc, tak nezapomeňte, že pomalé hluboké nádechy na nás mají neskutečně pozitivní vliv.

Závěrem chci zdůraznit, že skutečná síla se skrývá ve schopnosti čelit svému strachu a nebát se požádat o pomoc.

LITERATURA

Abbott, B. B., & Badia, P. (1984). Preference for signaled over unsignaled shock schedules: Ruling out asymmetry and response fixation as factors. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *41*(1), 45–52. https://doi.org/10.1901/jeab.1984.41-45

Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. American Book.

Aykutlu, H. C., Dereli, F., Turan, B., Türk Kurtça, T., & Dursun, O. B. (2024). Gifted Children and Psychiatric Disorders: Is the Risk Increased Compared With Their Peers? *Gifted Child Quarterly*, *68*(3), 226–237. https://doi.org/10.1177/00169862241239649

Bartoň, D. (2024). Redefinice sexuálních deliktů: Vznik, koncepce a (r)evolučnost redefiniční novely. *Časopis pro právní vědu a praxi*, *32*(4), 687–700. https://doi.org/10.5817/CPVP2024-4-7

Bessel, van der K. (2015). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. Penguin Books.

Brožová, B. (2024). *Subjektivní wellbeing přírodovědně nadaných dospívajících*. https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/189498

Campbell, J. R., & Walberg, H. J. (2010). Olympiad Studies: Competitions Provide Alternatives to Developing Talents That Serve National Interests. *Roeper Review*, *33*(1), 8–17. https://doi.org/10.1080/02783193.2011.530202

Cannon, W. B. (1932). *The wisdom of the body* (s. 312). W W Norton & Co.

Cohen, S., Tyrrell, D. A., & Smith, A. P. (1991). Psychological stress and susceptibility to the common cold. *The New England Journal of Medicine*, *325*(9), 606–612. https://doi.org/10.1056/NEJM199108293250903

Collin, C. (2014). *Kniha psychologie* (1. vyd.). Knižní klub. https://www.kosmas.cz/knihy/192224/kniha-psychologie/

Craske, M. G., Rauch, S. L., Ursano, R., Prenoveau, J., Pine, D. S., & Zinbarg, R. E. (2009). What is an anxiety disorder? *Depression and Anxiety*, *26*(12), 1066–1085. https://doi.org/10.1002/da.20633

Česká republika (2016). *VYHLÁŠKA o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, No. 27, 561/2004.

Dąbrowski, K. (1967). *Personality-shaping Through Positive Disintegration*. Little, Brown.

Damasio, A. R. (1999). *The Feeling of what Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Harcourt Brace.

Darwin, C. (1859). *On the origin of species* (New edition).

Darwin, C. (1998). *The expression of the emotions in man and animals* (P. Ekman, Ed.; 3rd ed). HarperCollins.

de Quervain, D. J., Roozendaal, B., & McGaugh, J. L. (1998). Stress and glucocorticoids impair retrieval of long-term spatial memory. *Nature*, *394*(6695), 787–790. https://doi.org/10.1038/29542

Derevensky, J., & Coleman, E. B. (1989). Gifted Children's Fears. *Gifted Child Quarterly*, *33*(2), 65–68. https://doi.org/10.1177/001698628903300203

Ehring, T. (2021). Thinking too much: Rumination and psychopathology. *World Psychiatry*, *20*(3), 441–442. https://doi.org/10.1002/wps.20910

Ehring, T., & Watkins, E. R. (2008). Repetitive Negative Thinking as a Transdiagnostic Process. *International Journal of Cognitive Therapy*. https://doi.org/10.1521/ijct.2008.1.3.192

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, *6*(3–4), 169–200. https://doi.org/10.1080/02699939208411068

Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life* (1st ed). Times Books.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society* (s. 397). W W Norton & Co.

Fava, G. A., McEwen, B. S., Guidi, J., Gostoli, S., Offidani, E., & Sonino, N. (2019). Clinical characterization of allostatic overload. *Psychoneuroendocrinology*, *108*, 94–101. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2019.05.028

Feinstein, J. S., Adolphs, R., Damasio, A., & Tranel, D. (2011). The Human Amygdala and the Induction and Experience of Fear. *Current Biology*, *21*(1), 34–38. https://doi.org/10.1016/j.cub.2010.11.042

Feriante, J., Torrico, T. J., & Bernstein, B. (2026). Separation Anxiety Disorder. In *StatPearls*. StatPearls Publishing. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK560793/

Frank, J. D., & Frank, J. B. (1993). *Persuasion and Healing: A Comparative Study of Psychotherapy*. JHU Press.

Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge University Press.

Giustino, T. F., & Maren, S. (2018). Noradrenergic Modulation of Fear Conditioning and Extinction. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *12*, 43. https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00043

Goldstein, D. S. (2010). Adrenal Responses to Stress. *Cellular and Molecular Neurobiology*, *30*(8), 1433–1440. https://doi.org/10.1007/s10571-010-9606-9

Gorica, P. N., & Dimitrovska, J. (2024). Self-esteem as a mediator between perfectionism and impostor syndrome among gifted students. *International Journal of Research Studies in Education*, *Volume 13*, 157–168. https://doi.org/10.5861/ijrse.2024.24112

Gross, J. J., & Thompson, R. (2007). Handbook of emotion regulation. *Emotion regulation: Conceptual foundations*, 3–26.

Gross, M. U. M. (1998). The "me" behind the mask:*Intellectually gifted students and the search for identity*. *Roeper Review*. https://doi.org/10.1080/02783199809553885

Haaga, D. A. F., & Stiles, W. B. (2000). Randomized clinical trials in psychotherapy research: Methodology, design, and evaluation. In *Handbook of psychological change: Psychotherapy processes & practices for the 21st century* (s. 14–39). John Wiley & Sons, Inc.

Harrison, G. E., & Van Haneghan, J. P. (2011). The Gifted and the Shadow of the Night: Dabrowski's Overexcitabilities and Their Correlation to Insomnia, Death Anxiety, and Fear of the Unknown. *Journal for the Education of the Gifted*, *34*(4), 669–697. https://doi.org/10.1177/016235321103400407

Hartl, P., Hartlová, H. (2004). *Stručný psychologický slovník* (1. vyd.). PORTÁL, s.r.o.

Havigerová, J. (2011). *Pět pohledů na nadání*.

Herculano-Houzel, S. (2009). The human brain in numbers: A linearly scaled-up primate brain. *Frontiers in Human Neuroscience*, *3*. https://doi.org/10.3389/neuro.09.031.2009

Hettema, J. M., Annas, P., Neale, M. C., Kendler, K. S., & Fredrikson, M. (2003). A Twin Study of the Genetics of Fear Conditioning. *Archives of General Psychiatry*, *60*(7), 702–708. https://doi.org/10.1001/archpsyc.60.7.702

Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1984). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Státní pedagogické nakl.

Huang, N. N., Moulds, M. L., Newby, J. M., & Werner-Seidler, A. (2025). Repetitive negative thinking in adolescence: A mixed methods study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *20*, 5. https://doi.org/10.1186/s13034-025-01005-0

Jack, R. E., Garrod, O. G. B., & Schyns, P. G. (2014). Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time. *Current Biology*, *24*(2), 187–192. https://doi.org/10.1016/j.cub.2013.11.064

Jančíková, P. Z. (2013). *Vzdělávání mimořádně nadaných žáků*.

Jansen, M. P. (2024). Impostor phenomenon short scale (IPSS-3): A novel measure to capture impostor feelings in large-scale and longitudinal surveys. *Frontiers in Psychology*, *15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1358279

Jerath, R., Crawford, M. W., Barnes, V. A., & Harden, K. (2015). Self-regulation of breathing as a primary treatment for anxiety. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, *40*(2), 107–115. https://doi.org/10.1007/s10484-015-9279-8

Johnson-laird, P. N., & Oatley, K. (1989). The language of emotions: An analysis of a semantic field. *Cognition & Emotion*, *3*(2), 81–123. https://doi.org/10.1080/02699938908408075

Jones, M. C. (1924). A Laboratory Study of Fear: The Case Of Peter. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, *31*(4), 308–315. https://doi.org/10.1080/08856559.1924.9944851

Kandel, E. R., Koester, J. D., Mack, S. H., & Siegelbaum, S. A. (2021). *Principles of Neural Science, Sixth Edition*.

Kermarrec, S., Attinger, L., Guignard, J.-H., & Tordjman, S. (2020). Anxiety disorders in children with high intellectual potential. *BJPsych Open*, *6*(4), e70. https://doi.org/10.1192/bjo.2019.104

Khalil, B., Rosani, A., & Warrington, S. J. (2026). Physiology, Catecholamines. In *StatPearls*. StatPearls Publishing. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK507716/

Kim, J. J., & Jung, M. W. (2006). Neural circuits and mechanisms involved in Pavlovian fear conditioning: A critical review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, The Limbic Brain: Structure and Function*, *30*(2), 188–202. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2005.06.005

Kopeček, M. (2025). *Podle psychologie (Mozkovna)*. https://www.mozkovna.org/products/mozkovna-podle-psychologie-e-book

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation* (s. xiii, 557). Oxford University Press.

LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life* (s. 384). Simon & Schuster.

Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P., Makel, M. C., & Putallaz, M. (2015). Gifted Students' Perceptions of an Accelerated Summer Program and Social Support. *Gifted Child Quarterly*, *59*(4), 265–282. https://doi.org/10.1177/0016986215599205

LOCIKA. (2023, květen 7). *Emoce: Jak porozumět, využít své pocity pro lepší komunikaci*. https://www.probud.cz/blog/emoce-a-zpravy-v-nich-obsazene/

Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2001). Choosing excellence. *American Psychologist*, *56*(1), 76–77. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.1.76

Lyubomirsky, S., & Nolen-Hoeksema, S. (1995). Effects of self-focused rumination on negative thinking and interpersonal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(1), 176–190. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.1.176

Machů, E., & Morysová, D. (2016). Analysis of the Emotion of Fear in Gifted Children and its Use in Teaching Practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Future Academy Multidisciplinary Conference "ICEEPSY & CPSYC & icPSIRS & BE-ci" 13–17 October 2015 Istanbul*, *217*, 222–228. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.071

Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, *47*(1), 213–231. https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213

Martin, L. L., & Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. In *Ruminative thoughts* (s. 1–47). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Mayr, E. (2001). *What Evolution Is*. Basic Books.

McEwen, B. S. (2007). Physiology and Neurobiology of Stress and Adaptation: Central Role of the Brain. *Physiological Reviews*, *87*(3), 873–904. https://doi.org/10.1152/physrev.00041.2006

Merz, C. J., Hermann, A., Stark, R., & Wolf, O. T. (2014). Cortisol modifies extinction learning of recently acquired fear in men. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *9*(9), 1426–1434. https://doi.org/10.1093/scan/nst137

Michalčáková, R. (2006). *Strachy v období rané adolescence: Deskripce a analýza souvislostí* [Disertační práce]. Masarykova univerzita.

Michalčáková, R., & Lacinová, L. (2009). *Fears in Adolescence*.

Michalčáková, R., Lacinová, L., Bouša, O., & Kotková, M. (2010). *Strachy a citová vazba k rodičům v období rané adolescence*.

Morris, J. S., Ohman, A., & Dolan, R. J. (1998). Conscious and unconscious emotional learning in the human amygdala. *Nature*, *393*(6684), 467–470. https://doi.org/10.1038/30976

Muris, P. (2007). *Normal and Abnormal Fear and Anxiety in Children*. Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-045073-5.X5000-X

Muris, P., Merckelbach, H., & Luijten, M. (2002). The connection between cognitive development and specific fears and worries in normal children and children with below-average intellectual abilities: A preliminary study. *Behaviour Research and Therapy*, *40*(1), 37–56. https://doi.org/10.1016/s0005-7967(00)00115-7

Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Academia. https://www.academiaknihy.cz/kniha/lidske-emoce/?srsltid=AfmBOopoQS5ePttfrI8nbqV79llomvYLOTO9l6SmdgKl8K5DiccagUei

Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., & Wagenaar, W.A. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda* (Antonínová, Hana, Přel.). PORTÁL, s.r.o. https://obchod.portal.cz/psychologie/psychologie-atkinsonove-a-hilgarda

Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking Rumination. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, *3*(5), 400–424. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x

Öhman, A., & Mineka, S. (2001). Fears, phobias, and preparedness: Toward an evolved module of fear and fear learning. *Psychological Review*, *108*(3), 483–522. https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.3.483

Olivares, J., Hidalgo, M. D., & Piqueras, J. A. (2004). *Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A): Psychometric properties in a Spanish-speaking population*. *5*.

Olsson, A., & Phelps, E. A. (2007). Social learning of fear. *Nature Neuroscience*, *10*(9), 1095–1102. https://doi.org/10.1038/nn1968

Osterweis, M., & Green, M. (1984). Bereavement During Childhood and Adolescence. In *Bereavement: Reactions, Consequences, and Care*. National Academies Press (US). https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK217849/

Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions* (s. xii, 466). Oxford University Press.

Panksepp, J., & Biven, L. (2012). *The archaeology of mind: Neuroevolutionary origins of human emotions*. W. W. Norton.

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex* (s. xv, 430). Oxford Univ. Press.

Pennebaker, J., & Chung, C. (2007). *Expressive Writing, Emotional Upheavals, and Health*.

Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions. *American Scientist*, *89*(4), 344. https://doi.org/10.1511/2001.28.344

Poláčková Šolcová, I. (2017). *Emoce*. Grada Publishing, a.s.

Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation* (s. xvii, 347). W. W. Norton & Company.

Ratcliffe, M. (2015). *Experiences of Depression: A study in phenomenology*. Oxford University Press.

Rošková, R. (2019). *Copingové strategie a osobní nezdolnost u adolescentů*.

Rosenberg, M. (2006). *Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE)*.

Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*(5), 805–819. https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.805

Seligman, M. E., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, *74*(1), 1–9. https://doi.org/10.1037/h0024514

Seligman, M. E. (1971). Phobias and preparedness. *Behavior Therapy*, *2*(3), 307–320. https://doi.org/10.1016/S0005-7894(71)80064-3

Silverman, L. K. (1990). Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Hollingworth. *Roeper Review*, *12*(3), 171–178. https://doi.org/10.1080/02783199009553265

Snyder, C. R. (2000). Hypothesis: There is hope. In *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (s. 3–21). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012654050-5/50003-8

Spinoza, B. de. (2001). *Etika* (2.). Dybbuk.

Su, Y. Y., D'Arcy, C., Li, M., O'Donnell, K. J., Caron, J., Meaney, M. J., & Meng, X. (2022). Specific and cumulative lifetime stressors in the aetiology of major depression: A longitudinal community-based population study. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, *31*, e3. https://doi.org/10.1017/S2045796021000779

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, *12*(1), 3–54. https://doi.org/10.1177/1529100611418056

Taylor, S. E., & Stanton, A. L. (2007). Coping resources, coping processes, and mental health. *Annual Review of Clinical Psychology*, *3*, 377–401. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091520

Tippey, J. G., & Burnham, J. J. (2009). Examining the Fears of Gifted Children. *Journal for the Education of the Gifted*, *32*(3), 321–339. https://doi.org/10.4219/jeg-2009-861

ÚZIS. (2026). *MKN-10 klasifikace*. mkn10.cz. https://mkn10.uzis.cz/

Valencia-Florez, K. B., Sánchez-Castillo, H., Vázquez, P., Zarate, P., & Paz, D. B. (2023). Stress, a Brief Update. *International Journal of Psychological Research*, *16*(2), 105–121. https://doi.org/10.21500/20112084.5815

VandenBos, G. R. (Ed.). (2015). *APA dictionary of psychology (2nd ed.).* American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14646-000

Wang, B., Andrews, W., Bechtoldt, M. N., Rohrmann, S., & De Vries, R. E. (2024). Validation of the Short Clance Impostor Phenomenon Scale (CIPS-10). *European Journal of Psychological Assessment*, *40*(2), 158–168. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000747

Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, *3*(1), 1–14. https://doi.org/10.1037/h0069608

Westenberg, P. M., Gullone, E., Bokhorst, C. L., Heyne, D. A., & King, N. J. (2007). Social evaluation fear in childhood and adolescence: Normative developmental course and continuity of individual differences. *British Journal of Developmental Psychology*, *25*(3), 471–483. https://doi.org/10.1348/026151006X173099

Williams, J. M., & Dunlop, L. C. (1999). Pubertal timing and self-reported delinquency among male adolescents. *Journal of Adolescence*, *22*(1), 157–171. https://doi.org/10.1006/jado.1998.0208

Winnicott, D. W. (1984). Ego Distortion in Terms of True and False Self (1960). In *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. Routledge.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

LOS	letní odborné soustředění
$\bar{x}$	aritmetický průměr
σ	směrodatná odchylka
SC	Science Camp
B	Běstvinka
PK	Plzeňský kraj / kempy Plzeňského kraje
PK1	humanitní odborné kempy Plzeňského kraje
PK2	přírodovědné odborné kempy Plzeňského kraje
INŽ	Inženýři v terénu
IPSS-3	Impostor Phenomenon Short Scale (třípoložkový test pro měření syndromu podvodníka)
FSSC	Fear Survey Schedule for Children (dotazník strachů u dětí)
CIPS-10	Short Clance Impostor Phenomenon Scale (desetipoložkový zkrácený test syndromu podvodníka)
FNE	Fear of Negative Evaluation (strach z negativního hodnocení)
SAD-N	Social Avoidance and Distress - New situations (sociální úzkost v nových situacích)
SAD-G	Social Avoidance and Distress - General (sociální úzkost z cizích lidí / obecná)
RSES	Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenbergova škála sebeúcty)
RNT	Repetitive Negative Thinking (opakované negativní přemýšlení, tzv. overthinking)
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
APA	Americká psychologická asociace
DSM-5	Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (5. vydání)
HPA	osa hypotalamus-hypofýza-nadledviny (neuroendokrinní systém spojený se stresovou reakcí)
IQ	inteligenční kvocient
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PTSD	posttraumatická stresová porucha
SAM	sympaticko-adrenomedulární systém (neuroendokrinní systém rychlé stresové reakce)
SŠ	střední škola
VŠ	vysoká škola
VŠCHT	Vysoká škola chemicko-technologická v Praze

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Afektivní proud, afekt, emoce a nálada. 11
Obrázek 2: Model emocí dle Roberta Plutchika. 13
Obrázek 3: Systém emocí dle Jaaka Panksepa. 15
Obrázek 4: Anglické termíny související se strachem dle intenzity, resp. stavu. 20
Obrázek 5: Zjednodušené schéma systému strachu člověka. 24
Obrázek 6: Podmiňování strachu. 26
Obrázek 7: Projev strachu u "malého Alberta" při kontaktu s králíkem. 28
Obrázek 8: Vizualizace *impostor syndromu*. 48
Obrázek 9: Diagram strachu využitý pro respondenty z LOS Běstvinka. 58
Obrázek 10: Šestibodová škála pro vyjádření postoje k tvrzení. 59
Obrázek 11: Numerická interpretace šestibodové škály. 70
Obrázek 12: Numerická interpretace tříbodové škály. 70
Obrázek 13: Ukázka vyplněných diagramů strachu 1/3. 85
Obrázek 14: Ukázka vyplněných diagramů strachu 2/3. 86
Obrázek 15: Ukázka vyplněných diagramů strachu 3/3. 87

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Vybrané modely primárních emocí. 15
Tabulka 2: Nejčastější podvědomé obranné strategie v reakci na stresor. 29
Tabulka 3: Přehled terapeutických metod. 33
Tabulka 4: Eriksonova stádia psychosociálního vývoje. 38
Tabulka 5: Počty a průměrné věky respondentů vzhledem k počtu účastníků LOS. 71
Tabulka 6: Diagram strachu – nadkategorie dle genderu. 81
Tabulka 7: Diagram strachu – kategorie dle genderu 82
Tabulka 8: Diagram strachu – kategorie dle sběrů 83
Tabulka 9: Identifikace nadání dle sběru. 88
Tabulka 10: Průměrné postoje respondentů k tvrzením Q2 – Q29. 89
Tabulka 11: Sebeúcta napříč sběry. 92
Tabulka 12: Sociální úzkost napříč sběry. 94
Tabulka 13: *Impostor syndrom* dle CIPS-10 napříč sběry. 96
Tabulka 14: *Impostor syndrom* dle IPSS-3 napříč sběry. 97
Tabulka 15: *Overthinking* napříč sběry 99
Tabulka 16: Emoce a jejich sdílení napříč sběry. 101
Tabulka 17: Obavy z budoucnosti napříč sběry. 103
Tabulka 18: Výkonová a sociální motivace napříč sběry. 104
Tabulka 19: Strachy respondentů dle FSSC. 107
Tabulka 20: Přehled nejvýraznějších témat v "Bojím se, že..." 108
Tabulka 21: Výskyt strachových kategorií u respondentů s diagramem i větou. 110

PŘÍLOHY

Tvrzení a strachy dle sběrů

Legenda: ***d*** *– průměr dívky soustředění (červená),* ***ch*** *– průměr chlapci soustředění (modrá),*
tučně – lokální maxima, *italika* – lokální minima, podbarvení – globální extrém

Q	Průměr (d | ch)	B (d | ch)	PK1 (d | ch)	PK2 (d | ch)	SC (d | ch)	INŽ (d | ch)
2	4,34 (4,30 | 4,40)	*4,14* | *4,05*	**4,71** | 4,25	4,28 | 4,71	4,48 | **4,75**	— | 4,57
3	4,43 (4,51 | 4,35)	4,47 | *4,03*	*4,36* | **4,75**	4,44 | 4,62	**4,70** | 4,50	— | 4,31
4	3,87 (3,64 | 4,28)	3,67 | 4,15	*3,29* | *3,75*	**3,81** | **4,71**	3,62 | 4,13	— | 4,31
5	4,31 (4,52 | 3,98)	4,57 | 4,22	*3,71* | 4,00	4,67 | *3,38*	**4,70** | **4,88**	— | 3,88
6	3,81 (3,91 | 3,61)	3,96 | **4,11**	*3,36* | *3,00*	3,94 | 3,57	**4,03** | 3,38	— | 3,13
7	3,99 (4,17 | 3,65)	4,09 | 3,72	*3,47* | 3,88	4,22 | *3,24*	**4,63** | **4,63**	— | 3,44
8	3,99 (4,40 | 3,30)	4,27 | **3,52**	*4,27* | 3,25	4,50 | 3,14	**4,69** | 3,38	— | *3,06*
9	3,05 (3,22 | 2,74)	3,29 | **3,14**	*2,73* | *2,13*	3,06 | 2,67	**3,38** | 3,00	— | 2,31
10	4,37 (4,48 | 4,20)	4,45 | 4,41	*4,00* | *2,75*	4,53 | **4,71**	**4,73** | 3,75	— | 4,09
11	4,57 (4,95 | 4,01)	4,91 | **4,28**	*4,67* | *3,63*	4,83 | 4,05	**5,23** | 4,00	— | *3,63*
12	4,29 (4,76 | 3,53)	*4,59* | 3,85	4,60 | 3,63	4,67 | 3,05	**5,22** | **4,75**	— | *2,91*
13	4,49 (4,94 | 3,78)	4,95 | 4,18	4,60 | 3,88	*4,59* | *3,24*	**5,27** | **4,38**	— | 3,38
14	3,34 (3,31 | 3,40)	*3,21* | *3,02*	3,27 | **3,75**	3,28 | 3,71	**3,55** | 3,50	— | 3,50
15	3,85 (4,13 | 3,37)	4,05 | **3,68**	4,00 | 3,50	*3,94* | *2,76*	**4,45** | 3,63	— | 3,38
16	3,54 (3,60 | 3,46)	3,92 | 3,18	*2,53* | 3,38	**3,94** | 3,76	3,28 | *2,57*	— | **4,00**
17	3,71 (4,15 | 3,01)	4,17 | **3,23**	*3,87* | *2,38*	4,00 | 3,05	**4,33** | 3,00	— | 2,88
18	3,05 (3,22 | 2,77)	**3,42** | *2,33*	3,00 | 2,75	*2,89* | 3,12	3,09 | **3,25**	— | 2,88
19	4,73 (4,74 | 4,70)	4,65 | 4,72	*4,64* | 4,38	4,78 | 4,86	**4,97** | **5,25**	— | *4,34*
20	3,89 (4,15 | 3,51)	4,25 | 3,55	3,93 | 3,50	**4,33** | *3,24*	*3,92* | **3,75**	— | 3,67

Q	Průměr (d | ch)	B (d | ch)	PK1 (d | ch)	PK2 (d | ch)	SC (d | ch)	INŽ (d | ch)
21	3,20 (3,24 | 3,08)	2,98 | 3,15	**3,90** | *2,63*	*2,83* | 2,80	3,72 | **4,63**	— | 2,75
22	4,34 (4,65 | 3,85)	4,54 | 4,28	4,20 | *3,13*	*4,18* | 3,38	**5,34** | **4,75**	— | 3,56
23	4,35 (4,52 | 4,15)	4,47 | 4,57	*4,14* | *3,38*	4,29 | 4,00	**4,92** | **4,81**	— | 3,63
24	3,88 (4,19 | 3,38)	4,06 | 3,30	*4,04* | 3,13	4,29 | 3,60	**4,45** | **4,13**	— | *3,00*
25	3,82 (4,06 | 3,39)	*3,67* | **3,58**	4,57 | 3,25	3,88 | 3,50	**4,73** | 3,13	— | *3,07*
26	3,78 (4,03 | 3,44)	3,94 | 3,53	*3,54* | *2,88*	3,65 | 3,42	**4,65** | **4,75**	— | 2,94
27	4,15 (4,60 | 3,43)	4,48 | 3,55	*4,07* | 3,25	4,24 | *3,14*	**5,28** | **3,88**	— | 3,44
28	4,29 (4,83 | 3,36)	**5,04** | **3,67**	— | —	— | —	*4,37* | *2,75*	— | 3,07
29	4,11 (4,70 | 3,00)	**4,95** | **3,43**	— | —	— | —	*4,17* | 2,88	— | *2,28*
30a	2,17 (2,40 | 1,80)	2,48 | 1,93	2,14 | 1,75	*2,06* | *1,55*	**2,53** | **2,25**	— | 1,67
30b	1,44 (1,47 | 1,34)	1,45 | 1,27	**1,71** | *1,00*	1,53 | 1,40	*1,38* | 1,25	— | **1,63**
30c	1,76 (1,89 | 1,61)	1,91 | **1,77**	1,92 | 1,50	*1,62* | *1,47*	**1,97** | 1,63	— | 1,53
30d	2,02 (2,15 | 1,85)	2,23 | 1,97	1,93 | **2,00**	*1,82* | *1,60*	**2,25** | **2,00**	— | 1,80
30e	1,82 (1,93 | 1,61)	1,88 | 1,60	*1,64* | 1,57	1,76 | *1,45*	**2,25** | **2,13**	— | 1,60
30f	1,58 (1,57 | 1,63)	1,50 | **1,90**	1,71 | *1,29*	*1,35* | 1,48	**1,75** | 1,63	— | 1,47
30g	1,09 (1,12 | 1,05)	1,14 | 1,07	1,07 | *1,00*	*1,00* | **1,10**	**1,17** | *1,00*	— | *1,00*
30h	1,35 (1,40 | 1,29)	1,44 | *1,10*	**1,50** | 1,38	*1,12* | 1,29	1,42 | 1,25	— | **1,63**
30i	1,68 (1,83 | 1,39)	1,83 | 1,48	*1,71* | 1,25	**1,88** | *1,23*	1,86 | **1,50**	— | 1,44
30j	1,89 (2,01 | 1,67)	**2,04** | 1,69	*1,93* | **1,88**	2,00 | *1,55*	2,00 | 1,63	— | 1,70
30k	1,43 (1,40 | 1,48)	1,41 | **1,63**	1,39 | 1,57	**1,41** | 1,40	*1,38* | 1,38	— | *1,28*
30l	1,41 (1,46 | 1,32)	**1,48** | **1,47**	1,43 | *1,00*	*1,35* | 1,26	1,47 | 1,38	— | 1,25
30m	1,52 (1,61 | 1,35)	1,68 | 1,33	**1,86** | **1,38**	*1,29* | *1,32*	1,53 | **1,38**	— | **1,38**

Souhlas zákonného zástupce

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

V rámci letošního programu LOS Běstvinka 2025 proběhne **dobrovolná přednáška zabývající se strachem** – jeho významem, biologickými důsledky, a metodami zvládání. Při této příležitosti budou v průběhu přednášky **účastníci požádáni o dobrovolné anonymní vyplnění dvou aktivit** – *diagramu strachu* a krátkého *dotazníku* shromažďující informace o věku, ročníku studia, svém pohledu na nadání a strach (**aktivita A**). Na základě zájmu účastníků bychom provedli i **dobrovolné skupinové rozhovory** na téma vhodnosti zvolených metod, jejich účinnosti, a hlubšího rozboru vnímání strachu mezi účastníky LOS Běstvinka (**aktivita B**).

Obě tyto aktivity poslouží jako výzkum k diplomové práci (a případného výzkumného článku) lektora LOS Běstvinka a studenta učitelství chemie Ing. Jakuba Štěpánka. Všechna data budou anonymizována – nikdo nepozná identitu Vašeho dítěte.

Svůj souhlas s účastí Vašeho dítěte můžete kdykoliv bez udání důvodu odvolat a z výzkumu odstoupit (kontaktujte řešitele – stepanek@vscht.cz).

Ochrana osobních údajů

Správa osobních údajů získaných při výzkumu se řídí nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecným nařízením o ochraně osobních údajů; GDPR) zákonem 110/2019 Sb. o zpracování osobních údajů. V rámci této studie shromažďují řešitelé této studie údaje z dotazníků a záznamů rozhovorů, ke kterým budou mít přístup pouze pověření vědečtí pracovníci účastnící se této studie. Tyto osoby jsou povinny zajišťovat a zachovávat důvěrnost. Podpisem zároveň souhlasíte se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím. Máte-li jakékoliv doplňující dotazy ohledně této studie, můžete se obrátit na řešitele (stepanek@vscht.cz).

V případě nesouhlasu dítěte ve výzkumu prosíme o jeho poučení, aby se do aktivit typu A (diagram strachu + dotazník) nezapojoval. Z důvodu snahy zvýšit anonymitu šetření nebudeme v rámci těchto aktivit vytvářet seznam zapojených. Písemný souhlas k účasti bude kontrolován až v případě zájmu dítěte o aktivitu typu B – skupinový rozhovorů, kdy bude pro zefektivnění zpracování výstupů se souhlasem účastníků tvořen audiozáznam, avšak s možností jeho přerušení.

SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM s tím, aby se ..... účastnil/a popsaného výzkumu ***dle jeho/jejího vlastního zájmu***.

Jméno zákonného zástupce

Podpis

Kategorie a podkategorie strachů

Kód	**Nadskupina / podskupina**	**Popis**
1	*Biologické a environmentální strachy*	*Strachy vyvolané živými organismy, přírodními jevy a fyzickým prostředím.*
101	Pavouci a hmyz	Strach z pavouků, hmyzu a jiných drobných živočichů.
102	Hadi a plazi	Strach z hadů, ještěrů a dalších plazů.
103	Nebezpečná zvířata obecně	Strach z divokých nebo nebezpečných zvířat.
104	Mořské organismy a hlubiny	Medúzy, tvory v hlubinách, thalassofobie.
105	Přírodní živly	Bouřky, blesky, požáry, povodně.
106	Výšky a pády	Strach z výšek, mostů, věží.
107	Tma a neznámé zvuky	Strach z tmy, zvuků, představ v temnotě.
108	Uzavřené a otevřené prostory	Klaustrofobie, velké otevřené plochy.
2	*Sociální strachy a interpersonální ohrožení*	*Strachy ze sociálních situací, kontaktu a hodnocení.*
201	Sociální odmítnutí a nezapadnutí	Obavy z vyloučení ze skupiny či nezapadnutí.
202	Ztrapnění a ostuda	Strach z ponížení a ztrapnění.
203	Hodnocení ostatními a jejich zklamání	Strach z názorů, kritiky nebo posuzování a zklamání ostatních.
204	Veřejné vystupování	Strach z prezentací a řečových výkonů.
205	Interakce s vrstevníky a cizími lidmi	Obavy z konverzace, seznamování, sociálních situací.
206	Osamělost a opuštění	Strach z toho být sám nebo být opuštěn.
3	*Výkonové a školní strachy*	*Obavy spojené s výkonem, selháním a školou.*
301	Školní stres	Testy, známky, písemky, zkoušení.
302	Neúspěch a selhání (vlastní)	Obecný strach ze selhání či chyby.
303	Nesplnění vlastních očekávání	Obavy z nenaplnění vlastních nároků.

Kód	**Nadskupina / podskupina**	**Popis**
304	Nestíhání a chaos	Prokrastinace, ztráta kontroly, zahlcení.
305	Sportovní výkon	Selhání ve sportu, soutěžích.
306	Budoucnost vzdělávací a kariérní	Obavy z maturit, VŠ a kariérní volby.
4	*Zdravotní a fyzické ohrožení*	*Obavy o zdraví, tělo a fyzickou bezpečnost.*
401	Zranění a bolest	Strach z úrazu a fyzické bolesti.
402	Nemoci vlastní	Obavy z nemocí a zdravotních problémů.
403	Nemoci a ohrožení blízkých	Zdravotní obavy o rodinu.
404	Smrt vlastní	Strach z vlastní smrti.
405	Smrt blízkých	Strach ze ztráty blízkých.
406	Nebezpeční lidé	Únos, přepadení, násilné situace.
407	Jehlové a lékařské strachy	Injekce, jehly, lékaři.
5	*Existenciální a psychické strachy*	*Abstraktní, identitární a hluboké obavy.*
501	Neznámo a nejistota	Strach z nejasné budoucnosti nebo změn.
502	Existenciální obavy	Strach ze smyslu, nicoty, promarnění života.
503	Strach z vlastních emocí	Úzkosti, panické pocity, strach ze strachu.
504	Vlastní nedostatečnost	Pocity nekompetentnosti, že nejsem dost dobrý.
505	Morální selhání	Obavy, že někomu ublížím nebo zklamu.
506	Identitární nejistota	Strach z nejisté identity, role či jáství.
507	Dospělost a odpovědnost	Obavy ze vstupu do dospělosti.
6	*Globální a společenské strachy*	*Ohrožení velkého měřítka.*
601	Válka	Terorismus, invaze, globální násilí.
602	Klimatické obavy	Ekologické katastrofy, změny klimatu.
603	Politická a ekonomická nestabilita	Společenské změny, kolapsy.

Kód	**Nadskupina / podskupina**	**Popis**
7	*Imaginární a nereálné strachy*	*Nadpřirozené, fiktivní a mediální obavy.*
701	Nadpřirozené bytosti	Duchové, přízraky, monstra.
702	Fiktivní hrozby	Mimozemšťané, imaginární tvorové.
703	Mediální strachy	Horory, strašidelné knihy, alarmující obsah.
704	Ostatní fantazijní obavy	Zcela nereálné či humorné strachy.

Bojím se, že…

- BĚSTVINKA -

- ...neodmaturuji, nebude se mi v životě dařit, že se nedostanu na výšku, ale hlavně, že se někomu z rodiny a blízkých něco stane, a já nebudu moci vzít čas zpět a budu si vyčítat, že jsem nedělala víc i když se o to snažím.
- ...selžu.
- ...zklamu ostatní, neuspěju, někoho ztratím.
- ...mi někdo z rodiny/zvířat umře nejvíce, často mám obecnou úzkost.
- ...mě nějaký muž znásilní a já z toho otěhotním, ale kvůli Trampově nadvládě nad světem (která by se mohla stát) nebudu moci mít potrat a tudíž budu mít dítě v 15.
- ...nebudu mít kamarády.
- ...zklamu.
- ...nezvládnu maturitu díky mé angličtině (vůbec se nedomluvím, ani s učitelem) a nebudu moct dělat např. nějaký bio výzkum.
- ...neobstojím v životě, udělám chybu.
- ...někdo z mých blízkých umře. (Bojím se u sportu nových cviků)
- ...se stane něco z čeho mám strach.
- ...nejsem a nikdy nebudu dost dobrý.
- ...se všechno nepovede.
- ...nestihnu splnit své životní sny, budu osamocen/vyloučit z kolektivu.
- ...se mi v životě stane něco špatného protože se mi nic takového zatím nestalo.
- Bojím se neznámých/nových věcí a změn.
- ...budu odsouzena společností, všichni se proti mě spiknou a chcípnu nenáviděná. Bojím se Donalda Trumpa s Elonem Muskem (absolutní kokoti)
- ...se něco stane osobě, kterou mám hodně rád.
- ...neuspěju, selžu, zklamu.
- ...bych mohla lidem závidět/být nepříjemný, i když nechci.
- ...zůstanu na světě sama.
- ...ze mě stane zlý člověk co myslí jen na sebe a neumí se ani trochu začlenit.
- ...neuspěji, že nepřekonám své strachy, že se vzdám, že všem neukáži své ambice, že nebudu šťastná, že nesplním své sny a že ztratím svou rodinu, protože ta je pro mě vše... jo a ještě se bojím mluvení na veřejnosti, takže se i zeptat na přednášce, když něčemu nerozumím.
- ...jednoho dne budu úplně sama a všichni co mě podporovali tu už nebudou a zbytek bude proti mě.
- ...nikdy nenajdu nikoho kdo mě nezradí a budu mu moct důvěřovat a také, že nikdy nikdo nepochopí že nejsem jen ta divná co pořád brečí a nemá kamarády.
- ...lidi budou myslet, že jsem idiot
- ...nebudu úspěšná na VŠ. ...mě navždy bude omezovat chronická nemoc a nezažiju, jaké je to být plně "funkční". ...se nebudu schopná postarat o svojí rodinu.
- ...i když mi učitelka na angličtinu doporučila život s vysokou inteligentní (knihou) a řekla mi, že je rozhodně pro mě, já to až moc jednoduše přijmula a až moc si o sobě myslím, neboť věřím že mám hodně znalostí

ve všech oborech a zapojení (škola, sport, olympiáda, žádný strach z cizích lidí), ale jsem líná se posouvat dál neboť jaká jsem už stačí a u ostatních mám až moc vysoké očekávání (hlavně uvědomělost). Asi do nedává smysl sry.

- ...něco/někoho ztratím.
- ...mě ostatní nevezmou mezi sebe, něco pokazím, se nezvládnu zapojit.
- ...nikdy nezapadnu mezi lidi a vždy budu ta jiná ve skupinkách lidí.
- ...nejsem dost dobrá, že se někdo na kom mi záleží necítí dobře.
- ...ztratím ty, na kterých mi záleží, kteří jsou tu pro mě ať se děje cokoliv.
- ...někdo z mých blízkých umře nebo že pro lidi na kterých mi záleží nebudu dost dobrá.
- ...nejsem tak dobrá jak si ostatní myslí a zklamu je a že nevyužiji svůj potenciál
- ...půjdu s kamarády a zakopnu a oni se mi vysmějí.
- ...biologie, i když mě strašně moc baví, není to, co bych chtěla v budoucnosti dělat. Že nebudu schopná pracovat v týmu, i když je to hodně potřeba. Že zůstanu neviditelná jako teď. Že přestanu být neviditelná.
- ...mi s mými blízkými přáteli dojde řeč a že si to vyloží špatně a odejdou.
- ...umřu nebo umře mi někdo blízký a že se s nimi už nikdy neuvidím
- ...to nezvládnu, že nic nezvládnu, že se stanu někým kým nechci (se mi vrátí šílené úzkosti a deprese) a že se zase rozhodnu to všechno ukončit a nikdo nebude kolem, kdo by mi pomohl a povede se to, a tím se i bojím co by se ostatním zapříčinila zda radost nebo snad smutek. A ...se na mě jednou úplně zapomene, na všechno co jsem udělala a budu brána jak jsem nikdy nechtěla.
- ...moje úsilí investované do jiné práce bude zbytečně vynaložené a ostatní na mě změní názor, jakože dolů.
- ...když něco špatného řeknu (např. představ si, kdyby bla bla bla umřel), že se to třeba stane... :D Bojím se Ruska a Trampa a Elona Muska. ...svůj život nepřožiju tím nejlepším možným způsobem. (Prostě promarním svůj život) Bojím se atomové bomby.
- ...moje budoucnost nebude ničím užitečná, nic nedokážu a nepomůžu těm, co to potřebují.
- ...moje plány do budoucna selžou a já nebudu vědět, co dál.
- ...už jsem si ve třídě vytvořila novou verzi sebe (kvůli tlaku spolužáků, učitelů) a tenhle dotazník odpovídala ta druhá a *ne já* a, já jsem tenhle dotazník vyplnila špatně.
- ...selžu, čím víc úspěchů mám a čím víc věcí dělám, tím nevyhnutelnější je selhání a toho se bojím.
- ...se dostanu do oceánu (např. oblast kolem mariánského příkopu)
- ...znovu zlenivím a nebudu dost dobrá, aby mě vzali na mou vysněnou vysokou a nenaplním svůj potenciál v oboru, kterým se chci živit. Bojím se že zklamu svou perfektní rodinu. Že přijde válka, já nebudu moci studovat a zůstanu zaprděná v Česku. Že když se neodstěhuji stihne mě budoucí zlý režim. Že když se dostanu po vší té píli na tu vysokou nebudu mít na školné. ...budoucnost světa je v háji. A už od malička jsem přemýšlela vyspěleji a proto

neřeším teenage kraviny a mám tendenci plánovat všechno, co se může stát, aby se už nic nemohlo pokazit. (Nemyslete, že nemám city a jiné zájmy, ta škála je dlouhá dost -> a miluju svět a chci abych tady něčím přispěla a objevovala. Ne jen roboticky dělala a nechala myslet někoho jiného)

- ...nepřežiju míru egoismu v tomto dotazníku. :)
- ...příští rok nedostanu samé jedničky. V životě neuspěji.
- ...něco udělám špatně.
- ...nebudu dostatečná a nebudu se sebou spokojená.
- ...zanikne život na planetě Zemi.
- ...se něco stane lidem, které miluji.
- ...nebudu schopna dosáhnout toho, co chci.
- ...zbytek života bude nudný.
- ...nejsem dost dobrá.
- ...ostatním způsobuji problémy.
- ...neuspěji v životě a nebudu moci dělat to, co mne baví a naplňuje.
- ...mi až moc záleží na to, co si o mě myslí ostatní a co o mě říkají.
- ...zklamu své blízké, že ve mě věří a já nejsem dostatečně dobrá na to, abych splnila jejich očekávání, a nezasloužím si jejich podporu a důvěru.
- ...můj otec nepřijme zklamání ze mě, nebo mého neúspěchu. Že se nevrátím k tomu co miluji a **že se stane něco strašně závažného mé rodině nebo přátelům** (zvýrazněné hlavně)
- ...udělám chybu a ostatní mě za to budou nesnášet a budou mi ubližovat.
- ...zklamu všechny mně blízké.
- ...selžu. Že se nestanu nejlepší verzí sebe sama. A že mi v tom někdo/něco zabrání (rodič, zdravotní stav, geopolitická situace)
- ...nebudu tak dobrá, jako bych chtěla.
- ...příští rok nezvládnu olympiádu a nebudu sem moct jet.
- ...nikdy nebudu dost dobrá.
- ...neuspěju v životě a nenaplním očekávání okolí (rodiny). Mám strach z budoucnosti.
- ...život nebude mít smysl.
- ...nikdy nebudu dost, že si mě lidé nevšimnou i když se snažím.
- ...se za chvilku rozbrečím, nevím proč, a pak se mi někdo zeptá: "proč brečíš?", a já se rozbrečím ještě víc, protože nebudu schopná odpovědět.
- ...umřou moji přátelé, rodina
- ...sama sebe zklamu/nebudu dostatečně dobrá/chytrá.
- ...si nenajdu zaměstnání a skončím bez peněz špatným hospodařením.
- ...zemře nebo se stane něco závažného mě nebo lidem, které mám ráda.
- ...se všechno pokazí.
- ...nebudu přijmut v kolektivu.
- ...se dostanu do situace kterou nedokážu vyřešit (dál nečitelné)
- ...zklamu sám sebe. Ztratím kamarády.
- ...selžu. Bojím se řešit své problémy s ostatními, kvůli jejich reakce a toho co si o mě budou myslet.
- ...v životě k ničemu nebudu, ničeho nedosáhnu, strávím ho nudný a prací v

kanceláři, nebudu mít vlastní šťastnou rodinu/šťastný vztah s partnerem a pevné zázemí, že si nikdy nenajdu své místo, v tomto světě, které pro mě bude domovem a jistotou.

- SCIENCE CAMP -

- ...budu neúspěšná a proto nebudu mít takovou budoucnost, jakou bych si přála - nenajdu to, co mě baví, nedostanu se na dobrou vysokou. ...v důsledku toho se se mnou nebudou chtít kamarádit mí přátelé z vědeckých akcí. ...budu sama a že je tento strach příliš sobecký.
- ...se někomu z mé rodiny stane něco špatného a já nebudu schopna jim pomoci a ovlivnit to. Bojím se že v budoucnu nebudu žít tak, jak bych si to teď představovala, až budu starší. ...mě opustí dobrý přítel, kamarádka, partner.
- ...nikdy nedosáhnu svých cílů a tím zklamu jak sebe tak ostatní, kteří mě odsoudí a nevím co by se mohlo stát dál.
- ...vyhrajou moje podivné myšlenky a ochutnám nějakou chemikálii :I°
- ...selžu a zklamu své blízké.
- ...se nenajdu v kolektivu. (hlavní strachy už byly zmíněny)
- ...nezvládnu to co přijde když opustím některou ze svých aktivit. Že když si vyberu odpočinek a pohodlí, tak nebudu schopná uspět a ochránit ostatní.
- ...ztratím někoho blízkého.
- ...nebudu vědět (cokoli) ve všech směrech
- ...nic nedokážu.
- ...v životě neuspěju, zůstanu sama bez přátel a jakékoliv motivace žít dál.
- ...zůstanu sám.
- ...přijdu o lidi ve svém životě, kteří mají stejné hodnoty jako já a pokud přijdu, tak že si nenajdu nikoho, kdo by je měl a mohl bych být s nimi sám sebou.
- ...mi celý život uteče, protože se budu snažit něco dokázat, ale vlastně ani v tom neuspěji a nikdo mě nebude mít rád, protože nezapadám, nejsem sociální, mám mentální problémy co mi ještě ztěžují socializovat se a nedokážu nic tak strašně cool, aby o mě někdo stál a tak budu akorát sama a úplně k ničemu.
- ...jsem pro ostatní přítěží.
- Já se nebojím, že umřu, spíš že umřu nějakým bolestivým způsobem.
- ...mě třeba úplně všichni odsuzují a drbou za zády a nic nedokážu v budoucnu (dostat se na VŠ, práce,...)
- ...když vlezu do vody, u které nevidím na dno, tak mě napadne žralok, či jiné vodní nebezpečné zvíře.
- ...nenajdu práci, která mě bude naplňovat a že nenajdu partnera, který mě pochopí a bude mě chtít znát jako člověka a bude mě respektovat.
- ...se budu muset změnit, aby mě společnost přijala, a abych někomu připadala atraktivní. Buď se budu muset změnit, nebo umřu, tak jako tak bude se "mnou" konec.
- ...nikdy nebudu dost dobrá a v budoucnosti zemřu sama aniž by tu zůstal někdo komu by se po mně stýskalo a pamatoval by si na mě.

- ...budu neúspěšný v životě, nezvládnu to, co zvládají ostatní, a mé sebevražedné tendence se vrátí. Také se bojím, že bez antidepresiv se nebudu cítit šťastně.
- ...zklamu sama sebe. Že nebudu tím, kým chci být. Kladu si vysoké nároky a ...nedosáhnu toho, čeho jsem chtěla. ...udělám něco "špatně" a zklamu sama sebe, i když vlastně nevím, jaká ta správná cesta je. Nedokážu se rozhodnout a ...až se rozhodnu, bude už POZDĚ! ...nad tím tak moc přemýšlím, že bude pozdě.
- ...se budoucnost světa zcela zničí a to, co známe dnes, další generace nepoznají. Bojím se převážně klimatické změny a štve mě, že se s tím dělá málo a když už, tak leckdy neefektivně a bez rozumu.
- ...si špatně zvolím cestu nebo se nedostanu tam, kam chci (příležitosti). Ale už to zvládám líp, vím jak to mít pod kontrolou, bohužel až po autoimunitní nemoci =(
- ...nikdy nebudu dost dobrá a budu si stále dávat za vinu věci, které jsem nezpůsobila.
- ...se mi rozpadne život, že se změní status quo pro horší. Bojím se že se stane něco špatného.
- ...nemám strach u věcí u kterých bych měla a příliš potlačuji emoce.
- ...selžu stejně jako v minulosti, při ochraně sebe sama od nepříjemné situace, která se dělá (zamrznutí a podvolení se násilníkovi)
- ...jsem otázky špatně přečetla a odpovídám na něco jiného
- ...nebudu spokojený.
- ...jsem překročila mojí užitečnost. ...se ukáže, že nejsem nic bez jiných, které bych mimokovala a zrcadlila.
- ...nesplním očekávání, jak svoje tak ostatních.
- ...nejsem tak dobrá, za jakou mě lidé považují.

- INŽENÝŘI V TERÉNU -

- ...se přijde na něco co držím v tajnosti
- ...neuspěji v některé činnosti, kterou dělám a často se kvůli tomu nepouštím do nových věcí, a že se mi kvůli tomu mohl někdo smát.
- ...spadnu z výšky
- ...se netrefím do díry. (miss aim)
- ...ztratím smysl žít.
- ...jsem první dotazník vyplnil nahovno.
- Nepreferuji odpovídat.
- ...se nedostanu na SŠ
- ...nebudu úspěšný v budoucnu.

- HUMANITNÍ KEMPY PK -

- …zklamu někoho, na kom mi záleží.
- ...mi na hlavu spadne pavouk.
- ...selžu.
- ...někdo z rodiny umře.
- ...po smrti nic není
- ...nepůjde klimatizace.
- ...má nemocná matka znovu dostane rakovinu a tentokrát už ji nepokoří. Že si na gymplu nenajdu dobrou partu a budu mít špatné známky. A taky že si ostatní budou myslet, že jsem hloupá.
- ...nezvládnu život.

- ...velká číst lidí jsou líní hloupá a kteří falešnými sliby uchvátí další davy.
- ...občas něco nezvládnu.
- ...mi bude špatně od žaludku.
- …něco nezvládnu.
- ...Babiš vyhraje volby.
- ...si o mě budou lidé myslet, že jsem špatný člověk.
- ...lidi mě nemají rádi (asi)
- ...1) budu chtít někomu pomoci, ale nebudu mít jak, 2) nedostanu se na vysokou školu, 3) budu dělat něco s dobrým záměrem, ale ve skutečnosti to nebude mít žádný dopad (nebo to bude mít negativní efekt), někteří lidé v mém okolí se nikdy neodváží vyhledat odbornou psychologickou pomoc a budou pak druhým nebo sobě ubližovat svým chováním.
- ...se vytrácí lidskost a laskavost.

- PŘÍRODOVĚDNÉ KEMPY PK -

- ...se nedostanu na vysokou/nedostuduji, zklamu.
- ...jednou zůstanu sám, že nenajdu uplatnění ve světě a bojím se smrti blízké osoby - babičky, která mě vždy ve všem velmi podporuje.
- ...ztratím někoho na kom mi záleží.
- ...moje zdravotní stavy budou tak turbulentní jako v roce 2023, že nebudu chápat, co se děje, že nebudu schopen normálně existovat.
- ...nezapadnu.
- ...v životě nebudu úspěšná a nedosáhnu svých snů..., že nebudu mít příležitost cestovat, že zklamu své rodiče, že nebudu moci mít děti, že se nikdy nevyléčím z PPP, že se na mě ostatní budou dívat tak jako se vidím já sama, bojím se všeho.
- ...můj dům shoří.
- ...nezapadnu do kolektivu.
- ...moje činy budou mít neblahé následky, i když jsem je nezamýšlel zle.
- ...promeškám nějakou velkou příležitost v životě.
- ...se při soutěži vždycky něco pokazí a potom si to budu vyčítat.
- ...nevymyslím odpověď na tuto otázku.
- ...(toto není anonymní), nedostanu se na vysokou školu a neuplatním se ve svém oboru.
- ...si myslím že jsem sám, ale doopravdy nejsem.
- ...mě někdo přepadne.
- ...ANO vyhraje volby.
- ...si o mě lidé budou myslet, že jsem divná nebo trapná.
- ...bych žil nudný život.
- ...nebudu schopen za svůj život vytvořit něco, z čeho budou těžit lidé i v budoucnu.
- ...si mě k sobě pozve jedna z našich školních psycholožek =(
- ...promarním svůj potenciál.
- ...mě moji blízcí opustí.
- ...selžu ve všem, na co šáhnu.
- ...nastane další velký třesk.
- ...selžu a že zklamu své blízké.
- ...na mě skočí pavouk.

- ...nezapadnu do kolektivu.
- ...jednou nebudu úspěšná a budu nešťastná.
- ...skončím.
- ...nedělám dostatečně.
- ...zklamu.
- ...otázky 28-29 které chybí byly důležité.
- ...se mi budou smát, ze se mi něco nepovede, že se rodiče rozvedou, že někomu ublížím..

Seznam položek dotazníku

Q	Otázka/Tvrzení	Indikátor
1	Byl/a jsi identifikován/a jako "nadaný/nadaná"?	
2	Cítím, že mám řadu dobrých vlastností.	RSES
3	Jsem schopen/schopna dělat věci stejně dobře jako většina ostatních lidí.	RSES
4	Celkově jsem se sebou spokojený/á.	RSES
5	Mám obavy z toho, co si o mně ostatní myslí. (FNE)	I_FNE
6	Mám pocit, že o mně moji vrstevníci mluví za mými zády. (FNE)	I_FNE
7	Jsem nervózní, když mluvím s vrstevníky, které moc neznám. (SAD-N)	I_SAD-N
8	Bojím se dělat něco nového před ostatními. (SAD-N)	I_SAD-N
9	Bojím se pozvat ostatní, aby se mnou něco podnikli, protože by mohli říct ne. (SAD-G)	I_SAD-G
10	Mám tendenci si více pamatovat situace, kdy jsem nepodal/a nejlepší výkon než ty, kdy se mi něco povedlo.	CIPS-10
11	I když jsem často úspěšný/á, pokaždé se znovu bojím, že selžu.	IPSS-3
12	Někdy se bojím, že si ostatní všimnou, kolik toho vlastně nevím a co všechno neumím.	IPSS-3
13	Často se bojím, že nenaplním očekávání ostatních, i když už jsem hodně dokázal/a.	IPSS-3
14	Myslím si, že se dokážu rychle uklidnit v případě návalu silných emocí.	
15	Často mě dohání strach z událostí, jež se mi v minulosti přihodily.	
16	Vlastní pláč vnímám jako projev slabosti.	
17	Mám strach, že na vysvědčení dostanu špatnou/nestandardní známku.	
18	Mé sny jsou často spojené s nepříjemnými zážitky, které se mi staly anebo se můžou stát.	
19	Mívám tendenci plánovat, jak bych zvládl/a problémy, které ještě nenastaly.	CIPS-10

20	Předstírám, že je mi všechno jedno, i když není.	
21	Bavím se o strachu s blízkými osobami (rodina, kamarádi apod.).	
22	Mám strach, že si nenajdu své místo ve společnosti (povolání, bydlení, sociální skupinu).	
23	Mám strach z budoucnosti světa.	
24	Je pro mě těžké přijímat pochvalu nebo uznání za svou inteligenci či úspěchy.	CIPS-10
25	Přál/a bych si mít k sobě větší úctu.	RSES
26	Mám strach, že si nenajdu partnerku/partnera.	
27	Občas si myslím, že za nic nestojím.	RSES
28	Bojím se, že příští rok neuspěji v olympiádě.	
29	Mám strach, že se příští rok nedostanu na *odborné soustředění*.	
30	*Bojím se:*	
30a	…že někdo z rodiny umře.	FSSC
30d	…války.	FSSC
30j	…mluvit na veřejnosti.	FSSC
30e	…že nebudu mít žádné přátele.	FSSC
30c	…že dostanu závažnou nemoc.	FSSC
30i	…mluvit před třídou.	FSSC
30f	…že umřu.	FSSC
30m	…školních testů.	FSSC
30b	…hadů či pavouků.	FSSC
30k	…výšek.	FSSC
30l	…tmy.	FSSC
30h	…jít k doktorovi/zubařovi.	FSSC
30g	…bouřky.	FSSC