

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Diplomová práce

Bc. Veronika Mičová

Řízení volnočasových aktivit

Nadané dítě a trávení volného času

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, ze kterých jsem čerpala.

.....

V Olomouci dne 17. 6. 2015

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí své práce doc. PaedDr. Marcele Musilové, Ph. D. za odbornou pomoc, cenné rady, trpělivost a ochotu, a především za její nezdolný optimismus, který mne po celou dobu zpracování diplomové práce držel nad vodou.

Anotace

Příjmení a jméno autora: Mičová Veronika

Název katedry a fakulty: Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta

Název diplomové práce: Nadané dítě a trávení volného času

Vedoucí diplomové práce: doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph. D.

Počet příloh: 1

Počet titulů použité literatury: 56

Klíčová slova: Nadání, talent, nadané dítě, volný čas, pedagogika volného času, školská a mimoškolská zařízení pro výchovu ve volném čase

Předmětem této diplomové práce je téma nadané dítě a trávení volného času. První část, teoretická, shrnuje teoretické poznatky týkající se nadání, talentu, rozlišuje tyto dva pojmy. Nahlíží na nadání různými pohledy, objasňuje modely nadání. Práce se dále zabývá specifiky nadaného dítěte i problémy, které jsou tito jedinci často nuceni řešit. Vysvětluje, jak nadané dítě identifikovat a jak s ním dále pracovat, popřípadě, jak jej vzdělávat. Charakterizuje pojem volného času a jeho funkce. Seznamuje s pedagogikou volného času a se školskými a mimoškolskými zařízeními pro výchovu ve volném čase. Uvádí několik případových studií nadaných dětí v souvislosti s volným časem.

Druhá část, praktická, zahrnuje výzkumné šetření, které je věnováno nadanému dítěti a trávení volného času.

Abstract

Name and surname of the author: Mičová Veronika

University department and faculty: Institute of Education and Social Studies, The Faculty of Pedagogy

Dissertation title: gifted child and how they spend their spare time

Supervisor: doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph. D.

Appendices: 1

Bibliography count: 56

Keywords: a gift, a talent, a gifted spare time, pedagogy of leisure time, akademik and nonacademic educational institutions for leisure time activities

The subject of this thesis is the topic of gifted child and how they spend their spare time. The first part is theoretical and includes the theoretical findings concerning concepts of a gift a talent, and the difference between these two perceptions. It presents different views of being gifted and lightens its varieties up. The thesis also concerns the specifics of a gifted child and the difficult situations, that they often come across with and are forced to solve. It explains how to identify a gifted child and ways to work with them or educate them. It specifies a concept of a leisure time and its functions. Introduces pedagogy of leisure time and academic or nonacademic educational institutions that take care of education of spare time activities. The thesis lists a few case studies based on gifted children's leisure time.

The second part contains a survey which focuses on a gifted child and their leisure time.

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 NADÁNÍ.....	8
1.1 Definice.....	8
1.2 Přístup k nadaným žákům z pohledu historie.....	9
1.3 Rozlišení pojmů nadání a talent.....	12
1.4 Různá pojetí nadání.....	14
1.5 Modely nadání.....	16
1.6 Specifika nadaného dítěte.....	18
1.7 Obecná charakteristika nadaného dítěte.....	22
1.8 Problémy nadaných.....	26
1.9 Identifikace nadaných dětí.....	28
1.10 Principy práce s nadanými.....	31
1.11 Vzdělávání nadaných.....	32
2 VOLNÝ ČAS.....	36
2.1 Charakteristika volného času.....	36
2.2 Různá pojetí volného času.....	37
2.3 Funkce volného času.....	39
2.4 Pedagogika volného času.....	40
2.5 Školská a mimoškolská zařízení pro výchovu ve volném čase.....	42

3 KAZUISTIKY NADANÝCH DĚTÍ V SOUVISLOSTI S VOLNÝM ČASEM.....	47
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	52
4.1 Cíle a výzkumné otázky.....	52
4.2 Metoda výzkumu – dotazník.....	53
4.3 Charakteristika výzkumného souboru a místa šetření.....	54
4.4 Vyhodnocení dotazníků.....	54
ZÁVĚR.....	68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	69
SEZNAM TABULEK.....	75
SEZNAM GRAFŮ.....	76
PŘÍLOHY.....	77

ÚVOD

Téma diplomové práce jsem zvolila z jednoho prostého důvodu. Po určitou dobu jsem měla tu možnost sdílet společné prostory s nadaným jedincem. Tento jedinec mne fascinoval. Byl natolik jiný než já, ačkoli mu bylo teprve 12 let. Byl chytrý, nedokázal chvíli mlčet a výrazy, které vypouštěl z úst, mi připadaly jako z jiného světa. Nerozuměla jsem tomu. Jak může být ve 12 letech tak znalý? Zkrátka mi připadal výjimečný.

Proto v době, kdy jsem přemýšlela nad tím, jaké téma si zvolím, napadlo mne toto jako první. Věděla jsem, že se takto dozvím o nadání mnohem více.

První kapitola práce seznamuje s nadáním obecně. Vysvětluje tento pojem, nabízí různá pojetí tohoto pojmu. Seznamuji v ní čtenáře s modely nadání. Především je mým cílem charakterizovat nadaného jedince, jeho specifika a zvláštnosti, kterými se liší od průměrné populace. Navrhuji, jak s takovýmto jedincem pracovat, především, jak jej rozpoznat a dále vzdělávat.

Druhá kapitola se zaměřuje na oblast volného času. Vysvětluje tento pojem, Předkládá, jaké funkce má volný čas. Dále se snažím o charakteristiku pedagogiky volného času. Vysvětluji, co tento pojem znamená a čím se liší od disciplíny pedagogiky. Na závěr kapitoly uvádím přehled školských a mimoškolských zařízení pro volný čas. Děním je a popisuji.

Poslední kapitola se zaměřuje na kazuistiky, neboli případové studie, v souvislosti s volným časem. Uvádím pět kazuistik rozdílně starých dětí převzatých od několika autorů. Pokouším se nalézt mezi nimi spojitost s ohledem na trávení volného času jednotlivých dětí.

Následuje praktická část, dotazníkové šetření. Mým cílem je zjistit, jak nadané děti tráví volný čas. Kde a s kým. Jakým aktivitám se věnují, zdali organizovaně, či nikoli. Zjišťuji taktéž, zdali jsou jedinými nadanými v rodině.

1 Nadání

1.1 Definice

„Nadání je asynchronní (nerovnoměrný) vývoj, ve kterém se kombinují zrychlené rozumové schopnosti a zvýšená intenzita k vytvoření vnitřních zkušeností a povědomí, které jsou svou kvalitou odlišné od normy. Tato nerovnoměrnost se zvyšuje spolu s vyšší intelektovou kapacitou. Tento fakt – tato jedinečnost – činí nadané obzvláště zranitelnými a vyžadují tak změny v rodičovské výchově, školním vzdělávání i poradenské činnosti, aby se mohli optimálně rozvíjet“ (Morelocková, 1992, s. 11).

„Nadání je soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné i duševní“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 338).

„Termín nadaný žák označuje žáka s diagnostikovaným potenciálem vlastností a schopností v intelektové, sociální, motorické nebo estetické oblasti, v níž vykazuje opakovaně výkony nad rámec běžné populace a je schopen tento potenciál rozvíjet a aplikovat“ (Škrabánková, 2012, s. 17).

„V pedagogickém pojetí převládá tradiční představa o nadání jako o výjimečné složce osobnosti některých jedinců, zejména pro umělecké obory, pro sport, jazyky a matematiku“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 164).

Sejvalová (2004) uvádí jednu z nejznámějších definic nadání. Ta pochází ze 70. let z USA. Vznikla v důsledku šetření úrovně edukačního systému pro talentované. Toto šetření uskutečnil školský inspektor S. Marland, který zjistil až alarmující zanedbávání péče o nadané žáky. Díky němu byl zvýšen zájem o nadané a vznikla nová vyhláška o podpoře těchto dětí.

„Nadání jsou identifikováni profesionálně kvalifikovanými osobami jako děti s přednostmi význačnými pro schopnost vysokého výkonu. Tyto děti vyžadují diferencované vzdělávací programy a služby nad rámec běžně poskytovaných klasickým vzdělávacím programem k tomu, aby mohly přispět ke svému prospěchu i užítku společnosti. Děti schopné vysokého výkonu zahrnují ty, které v celém spektru, nebo v omezené oblasti vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti v následujících oblastech:

- *všeobecná intelektuální schopnost;*
- *specifické akademické vlohy (matematické, přírodní vědy, historie, literatura);*

- *kreativní a produktivní myšlení;*
- *schopnost vůdcovství;*
- *vizuální schopnosti a pohybové umění;*
- *psychomotorická schopnost“*

(Webb, 2002, s. 12).

Shrnutí

V této kapitole se snažím objasnit pojem nadání. Opírám se o názory několika autorů. Morelocková popisuje nadání jako asynchronní vývoj vyznačující se zrychlenými rozumovými schopnostmi. Nabádá rodiče, aby svého nadaného potomka vychovávali s ohledem na jeho individuální potřeby a zajistili mu vhodný typ vzdělávání.

Pokud srovnám názory jednotlivých autorů na problematiku nadání, pokaždé narazím na společný znak, a to spojení jedince s nadprůměrnými výkony v oblasti intelektuální, kreativní, umělecké, sociální či jiné.

1.2 Přístup k nadaným žákům z pohledu historie

Dle Machů (2010) si není možné nepovšimnout velkého posunu v historii. Počátky se vyznačují úzkým chápáním nadání, omezeným na teorie měřitelné inteligence až po doby nynější, kdy hlavní snahou moderní civilizace je rozvíjet talentované a kreativní jedince.

V prvopospolné společnosti si lidé spojovali vznik nadání s působením bohů a dalších spiritualistických vlivů. Tento názor přetrval po dlouhá období.

První pokusy o racionální uchopení této problematiky spadají již do starověku. Přínos v této oblasti měli například Sumerové, Egyptané a Číňani.

V antickém Řecku filosof Platón navrhl rozdělit občany na třídy. Na třídu filosofů, strážců a řemeslníků. Dle jeho názoru je každý člověk biologicky předurčen k vykonávání určité společenské role.

Dočkal a kol. (1987) uvádí, že Aristoteles spojoval výchovu rozumovou s výchovou mravní a tělesnou. Za moudrého považoval člověka, který spojením těchto tří složek dokázal usměrnit své tužby a vášně.

V období antického Říma dle Machů (2010) můžeme zmínit známého řečníka Quintiliana. Byl zastáncem myšlenky, že nadání závisí na vnějších podmínkách. Požadoval individuální přístup k žákům.

Názory starověkých myslitelů se staly východiskem pro novověké autory. Rozvoj zájmu o nadání byl přerušen nástupem křesťanství ve středověku. Křesťanství v této době bylo ústředním článkem veškerého výchovného působení. Proto prvky antiky byly přejímány jen, pokud se slučovaly s vírou.

Nástup renesance opět vyzdvihl zájem o talentované. Učenci vysvětlovali výjimečnost spojením vhodných duševních a tělesných vlastností. Rozhodující vliv připisovali prostředí. Například teolog Campanell nadané děti rozpoznával dle pozorování jejich projevů během pracovních aktivit.

Pro období 17. a 18. století byl důležitý filosof Locke a pedagog Helvétius. Locke tvrdil, že na počátku jsou všichni jedinci na stejné úrovni. Jediný prostředek rozvoje byla dle něj výchova. Helvétius vedle působení společnosti a rodiny na výchovu jedince zahrnoval jako hlavního činitele náhodu.

Století 19. se vyznačuje řadou nových objevů v oblasti přírodních věd. Vše ovládla víra v čísla. Rozumové nadání se spojovalo výhradně s intelektem. Bylo vytvořeno nespočet inteligenčních testů.

Hříbková (2005) zmiňuje, že se celé 19. století vyznačovalo zájmem pouze o dospělé talentované osoby a to především muže. Ti byli často idealizováni a považováni za geniální.

Machů (2010) vidí velký zlom ve výzkumu nadaných v práci anglického lékaře Galtona. Ten se zaměřil na rozbor rodokmenů několika tisíců mužů své doby a došel k závěru, že pocházejí asi jen ze tří stovek rodin. Potvrdil tedy dědičnou podmíněnost. V roce 1884 si otevřel vlastní antropometrickou laboratoř, v níž měřil sluch, zrak, čich a taktéž tvar lebky. Každý návštěvník za poplatek obdržel ohodnocení své vlastní rozumové úrovně. Galton získal během několika let velké množství dat, které byly vysoce reliabilní. Jeho testy jsou do dnes světově proslulé.

Italský lékař Lombroso se zabýval lidským tělem. Sledoval degenerativní znaky a snažil se doložit jejich výskyt u géniů. Tvrdil, že žádný z géniů nemůže být nikdy zcela zdrav.

Následující století, 20., bylo ovlivněno rozvojem vývojové psychologie a vznikem experimentálních pedagogických směrů. Zájem o dospělé talentované se začíná rozšiřovat o zájem o talentované děti. Ve 20. až 50. letech byla uskutečněna spousta výzkumů talentovaných, vznikaly IQ testy a lidé byli masově testováni.

V Americe začaly vznikat vzdělávací programy pro talenty. Americká vzdelanost prošla přísným mapováním. V roce 1969 zjistil inspektor Marland nedostatečnou péči o talentované. Toto zjištění dalo do pohybu řadu speciálních projektů na podporu talentovaných. Především přestali být opomíjeni nadaní z nižších sociálních vrstev.

I Evropa se ve 20. století zaměřila na rozvoj péče o nadané. Vzniklo reformní hnutí spojené se zakládáním alternativních škol. Z řad odborníků jmenujme alespoň italskou lékařku Montessoriovou. Svými výzkumy se snažila vyvrátit tvrzení, že ženy jsou intelektově podřadné mužům. I přesto, že její hlavní snahou nebyla výchova nadaných jedinců, její pedagogika nastínila směr vzdělávání rozumově nadaných.

V roce 1946 byla v Oxfordu založena světová organizace *Mensa*. Tato organizace je dodnes funkční. Jejím úkolem je sdružovat talentované jedince. O více jak čtyřicet let později, v roce 1988, byla založena evropská společnost *ECHA – European Council High Ability*.

Machů (2010) uvádí, že v České republice, respektive Československu, od 60. let dochází ke vzniku speciálních výběrových tříd pro matematicky a jazykově nadané děti, dále třídy s rozšířeným vyučováním přírodovědných předmětů. Jak na základních školách, tak na gymnáziích. Nadané děti mají možnost návštěvy různých druhů olympiád a institucí, které podporují sportovce či umělce.

Dočkal (2006) se zabývá obdobím 70. let. V té době byly založeny výzkumné týmy v Bratislavě, Českých Budějovicích, Praze a několika dalších městech, jejichž úkolem byla identifikace nadaných a práce s nimi.

Dle Machů (2010) od roku 1989 na území České republiky vzniklo hned několik společností, zaměřujících se na podporu nadaných jedinců. Zmínit lze například *Československou společnost pro nadané děti*, která vznikla v roce 1992. Po rozdělení Československa na dvě samostatné země ovšem byla činnost této společnosti zastavena.

Pokud jde o volnočasové aktivity pro nadané děti, mnoho jich nabízí *Mensa ČR*. V rámci ní lze navštívit například Letní campy, Kluby deskových her, Dny plné her atd. Mensa se

podílela taktéž na založení *Centra nadání*. Toto realizuje poradenství k podpoře talentovaných.

Ve 20. století se na knižní trh dostává spousta titulů, které mají za úkol napomáhat pedagogům i samotným rodičům s výchovou nadaného dítěte. Zmínit můžeme například dílo Campbella *Jak rozvíjet nadání našich dětí* z roku 2001 či *Nadané dítě* od autorů Mönkse a Ypenburgové, které vyšlo o rok později. Ze slovenských autorů se tímto tématem zabývá psychologka Laznibatová. V roce 2001 vydala knihu pod názvem *Nadané dieta*. V roce 2003 pak pedagožka Jurášková knihu *Základy pedagogiky nadaných*. Mezi další známé autory, které se zabývají tematikou nadaných, lze dále řadit psychologku Hříbkovou, Turinovou, psychologa Dočkala, Čermáka, Musila, manžele Fořtíkovi a spoustu dalších.

Shrnutí

V této kapitole stručně popisují, jakým způsobem bylo na nadané dítě pohlíženo od doby starověku po současnost. Zmiňují jména důležitých osobností, jejichž názor na nadané děti a na nadání samotné ovlivnil jejich dobu. Tito jedinci měli velký vliv na dobu nynější.

Shrnují vznik institucí, zaměřujících se na podporu nadaných jedinců. V neposlední řadě taktéž poskytují názvy alespoň několika publikací, ve kterých je možné se dočíst bližší informace o nadaných dětech.

1.3 Rozlišení pojmů nadání a talent

Dle manželů Fořtíkových (2007) neexistuje mezi teoretiky jednotné rozlišení pojmů nadání a talentu. Je možné tyto dva pojmy brát jako synonyma. V obou případech máme totiž na mysli mimořádně rozumově vybaveného jedince.

Hypenburg a Mönks (2002) uvádí, že pedagogové a vědci pojem „*talent*“ a „*nadání*“ odlišují. Tvrdí, že termín „*vysoké nadání*“ odkazuje na mimořádné nadání ve více oblastech, na druhou stranu „*talent*“ je pokládán za výstižný v případě, že je někdo vynikající pouze v jedné oblasti.

Jiní pedagogové činí rozdíl mezi pojmy „*vysoce nadaný*“ a „*talentovaný*“ a odkazují na výsledky inteligenčních testů. Jako vysoce nadané vidí ty, kterým náleží místo v 10 % lidí s nejvyšším IQ. Talentovaní jedinci jsou pak ti, kteří dosáhli nižších nadprůměrných hodnot IQ.

Stručný psychologický slovník (2004) definuje schopnosti jako vlastnosti osobnosti, které jsou podmínkou pro vykonávání určité produktivní činnosti. Předpokládá se, že se utvářejí na základě vloh. Úroveň rozvoje schopností vyjadřují pojmy talent a genialita. Nadání může být chápáno z různého pohledu. Může jít o:

- kvalitativně osobitý souhrn schopností, které podmiňují úspěšné vykonávání činnosti;
- všeobecné schopnosti, které podmiňují možnosti člověka a vlastnosti jeho činnosti;
- inteligenci či rozumový potenciál, individuální charakteristiku schopností učit se;
- vlohy a vrozené danosti;
- talent, existenci vnitřních podmínek pro dosažení vynikajících výsledků v činnosti.

Autoři Hypenburg a Mónks (2002) definují talent jako vysokou úroveň rozvoje především speciálních schopností. O talentu hovoří na základě výsledků činnosti, které oplývají originalitou a novostí.

Poukazují na to, že se až polovině vysoce nadaných dětí nedostane výchovy, která je nutná k rozvoji jejich vloh.

Dočkal (1983) nabízí rozlišení kvantitativní. To chápe nadání jako schopnost a talent jako vyšší stupeň nadání.

Zcela opačně se k této problematice staví Mónks a Ypenburgová (2002). Ti tvrdí, že nadání je schopnost a talent je nižším stupněm vlastnosti.

Machů (2010) popisuje rozlišení podle druhu činnosti. Nadání je v tomto případě mimořádná schopnost v intelektuální oblasti, zatímco talent se vyskytuje pouze v umění, sportu a hudbě.

Dle Musila (1989) lze nadání rozlišit dle stupně všeobecnosti a dle úrovně aktualizace. První rozlišení nadání spojuje se všeobecnými schopnostmi, talent pak s určitými předpoklady pro konkrétní činnosti. Rozlišení druhé nadání považuje za potencionální všeobecnou vlastnost, která se doposud neměla možnost rozvinout. Talent je předpoklad v některé z oblastí lidské činnosti a zpravidla již bývá objeven.

Shrnutí

V této kapitole nabízím rozlišení pojmů *nadání* a *talent*. Tato dvě slova bývají často označována jako synonyma. Někteří autoři tato dvě slova neodlišují, jiní naopak ano.

Někteří autoři jsou toho názoru, že nadání se musí projevovat ve více oblastech najednou, talent naopak pouze v jedné oblasti. Jiní zase shledávají důležitost ve využití inteligenčních testů. Autorka Machů shledává talent pouze v souvislosti s uměním, sportem a hudbou.

Dočkal naopak vyvyšuje talent nad nadání. Talent je dle něj vyšším stupněm nadání. Hypenburg a Mönks toto tvrzení zcela odmítají.

1.4 Různá pojetí nadání

Je známo, že existuje více než sto odlišných pojetí nadání.

Hříbková (2005) uvádí čtyři historické linie úvah o nadání. První linií je linie *Patologická*, ta klade za příčinu vzniku talentu psychickou či somatickou anomálii. Další linie nese název *Biologická*. Ta spatřuje původ nadání ve zvláštní stavbě těla. Především se zaměřuje na velikost hlavy. Třetí linií je linie *Psychoanalytická*. Soustřeďuje se na motivační činitele, na jejich úlohu při vysvětlování mimořádných výkonů v oblasti inteligence a tvořivosti. Poslední linie, *Environmentální*, zdůrazňuje roli výchovy a vzdělávání na vzniku nadání. Je možné přiřadit ještě linii pátou, a to *Spiritualistickou*. Ta vznik nadání vysvětluje působením božstev a dalších nadpozemských sil.

Autor Mc. Alpin definuje nadání třemi různými způsoby:

Definice konzervativní versus liberální. Definice *konzervativní* využívají k určení nadání pouze jedno kritérium a s přesností určují hranici nadání. Tu dle nich splňuje maximálně 5 % populace. Definice *liberální* zahrnuje až 20 % případů.

Definice jednodimenzionální versus multidimenzionální. *Multidimenzionální* jsou srovnatelné s definicemi *liberálními*.

Definice potencionálu versus demonstrovaného výkonu. Zde se můžeme setkat s pojmy „*mimořádně nadaný žák*“ (žák s potenciálem pro nadání) a „*mimořádně výkonný žák*“ (žák, který vyniká mimořádnými výkony) (in Porterová, 1999).

Eysenck a Barrett (1993) uvádějí, že pojem *nadání* je ve většině případů definován třemi způsoby:

- *synonymně s vysokým IQ*, které bylo zjištěno pomocí testů inteligence. Tento způsob je v současné době preferován;

- *vztahuje se ke kreativitě;*
- *vysokým stupněm rozvoje speciálních schopností.* Vysoké schopnosti totiž nemusí korelovat s vysokým IQ.

Tannenbaum (1983) se pokusil ve své práci nahlížet na nadání z hlediska jeho potřeby ve společnosti. Kritériem je mu způsob, jakým společnost přijímá a hodnotí různé druhy superiority. Dělí nadání na „*vzácné nadání*“, jehož nositelů je velice málo. Toto nadání reformuje společnost a posouvá ji vpřed. Druhým nadáním jsou obdařeni ti lidé, jejichž produkty obohacují společnost prostřednictvím objevů a uměleckých děl. Toto nadání nazývá „*obohacujícím*“. Další nadání nese název „*vymezené*“ a označuje vysoké výkony dosahované jedinci pracujícími v profesích například jako učitelé, právníci, sociální pracovníci atd., u kterých závisí více na nadání, než na vzdělání. Poslední kategorií tvoří jedinci s nadáním „*neobvyklým*“. Jeho nositelé dosahují výkonů, které jsou na hranicích lidských možností v určité oblasti.

Nadání se může projevovat v souvislosti s mnoha různými aktivitami. Většina autorů (Webb, 2002; Dočkal, 2005; Mónks, Ypenburgová, 2002 aj.) nejčastěji mezi zmiňované okruhy nadání řadí tyto:

Intelektové schopnosti. Jsou zde zahrnuty obecné početní, verbální, prostorové, paměťové schopnosti a faktory uvažování v rámci základních mentálních funkcí. Někteří autoři se přiklánějí k tomu, že kombinace těchto schopností může být základem pro další druhy talentů.

Specifické akademické vlohy. Mezi tyto vlohy patří například matematické nadání, jazykové, přírodovědecké a některá další.

Kreativní nadání. Jedinec díky němu tvoří nové nápady, vymýšlí nová využití pro materiály a objekty. Toto nadání se v moderních publikacích klade za součást každého nadání a bývá nejvíce oceňováno.

Vědecké schopnosti. Členíme je například na matematické, jazykové a technické.

Vůdcovství ve společnosti. Jde o schopnost mezilidské komunikace a vedení osob.

Mechanické schopnosti. Jsou spjaty s talentem v umění, strojírenství a vědě. Úspěch je spojován se schopností prostorové představivosti, vnímání detailů a rozdílů.

Talent v krásném umění. Svě uplatnění nachází ve výtvarném, hereckém, hudebním a tanečním umění.

Psychomotorická schopnost. Jde o realizaci pohybových vloh. Spadají do ní různé sporty.

Shrnutí

V této kapitole uvádím několik různých pojetí nadání, a to celkem pět. První pojetí od autorky Hříbkové je dle mého názoru možné považovat za nejstarší. Názory na nadání jsou zde ještě dosti primitivní. Toto členění zahrnuje i spiritualistickou oblast, kdy je vzniku nadání přisuzováno působení božstev. Členění Mc. Alpina se mi zdá poněkud složitější. Následující dva autoři vysvětlují, že jedinec s vysokým IQ nemusí mít vždy speciální schopnosti. Nejzajímavější pojetí nadání dle mého názoru předkládá Tannenbaum. Dělí nadání na vzácné, vymezené, obohacující a neobvyklé. Poukazuje na fakt, že nositelů vzácného nadání je opravdu málo.

K poslednímu pojetí nadání se přiklání hned několik autorů najednou. Vysvětlují, že nadaný jedinec může mít různé schopnosti a být nadaný v různých oblastech.

1.5 Modely nadání

Modely se vyskytují ve spoustě podobách, od jednoduchých po multidimenzionální. Stejně jako definice nadání, i modely jsou odlišné, dělí se dle různých kritérií do několika podoblastí.

Autoři Mönks a Ypenburg (2002) dělí modely nadání takto:

Modely založené na schopnostech. Předpokladem těchto modelů je představa, že intelektové schopnosti je možné zjistit již v brzkém věku, v průběhu života se ve své podstatě nemění. Inteligence sama o sobě nestačí, dalším důležitým předpokladem pro rozvoj nadání je podnětné prostředí a motivace člověka.

Modely kognitivních složek. Tyto se zaměřují především na zpracování informací. Výzkumníci zkoumají, jak se od sebe liší děti nadané a děti průměrné.

Model sociokulturně orientovaný. Ten vychází z toho, že se vysoké nadání může realizovat pouze za spolupůsobení faktorů individuálních a sociálních. Vytváření podmínek pro rozvoj nadaných závisí na politickém pojetí a hospodářských předpokladech země. Pokud se

vzdělávací politika zaměří pouze na průměrné žáky, nadaní budou ochuzeni o podněty a nebudou moci své schopnosti a vlohy dostatečně rozvíjet.

Autorky Havigerová a Křováčková (2011) zmiňují další z modelů a to *Modely orientované na výkon*. Ty se zabývají rozdílem mezi vlohami a tím, jak vlohy realizujeme. Vloha je určitým předpokladem, ne vždy však všechny vlohy bývají rozvinuty. Může za to z velké části například nepodnětné prostředí či nesprávná výchova dítěte. Vlohy, které nejsou rozvinuty, mohou přejít v negativní projevy.

Machů (2010) nabízí známý Renzulliho *Model 3 kruhů*. Tato koncepce vznikla v roce 1998. Psycholog Renzulli kritizuje kognitivní modely, tvrdí, že není možné klást důraz jen na inteligenci. Nadání vnímá jako spojení tří složek, a to nadprůměrné schopnosti, tvořivosti a zaujetí pro úkol. Renzulliho model je řazen mezi výkonově orientované modely, zdůrazňuje úlohu motivace pro rozvoj nadání.

Mónks (2002) se nechal inspirovat Renzullim a tak vznikl jeho *Vícefaktorový model nadání*. V jeho pojetí ovšem na sebe nejen že působí Renzulliho tři složky, ale k nim dále faktory sociálního prostředí, jako je rodina, škola s přátelé. Dle něj je nezbytné, aby do sebe všech těchto šest faktorů zapadalo. Mónksův model se stal symbolem evropského centra pro nadané žáky v Holandsku.

Škrabánková (2012) uvádí zajímavý *Sternbergův pentagonální model nadání* z roku 1997. Psycholog Sternberg ve svém modelu stanovil podmínky, jež musí být splněny, abychom o jedinci mohli říci, že je nadaný:

Kritérium výtečnosti. Jedinec musí vynikat v jedné nebo více oblastech nad svými vrstevníky.

Kritérium předveditelnosti. Výtečnost jedince musí být prokazatelná v jednom nebo i více testech či měřeních.

Kritérium hodnoty. Výtečnost jedince musí být oceňována společností, ve které jedinec žije.

Kritérium produktivity. Cílem oblastí, ve které jedinec vyniká, by měla být produktivita.

Kritérium výjimečnosti. Dovednost jedince je na vysoké úrovni oproti jeho vrstevníkům.

Uvedme poslední z ukázek možných modelů nadání, který zmiňuje Machů (2010), a to *Psychosociální model Tannenbauma*. Tannenbaum při tvorbě modelu vycházel ze své definice nadaných. V ní rozlišuje mezi nadanými, kteří tvoří nové myšlenky a těmi, kteří jsou

konzumenty teorií. Navrhl pět faktorů, jejichž spolupůsobení ovlivňuje výkonovou složku nadání:

Všeobecná schopnost. Tato schopnost souvisí s obecnou inteligencí. Podle autora se totiž právě inteligence odráží ve všech typech nadání. Stanovuje nadprůměrnou minimální hranici inteligence, která jedinci pomáhá při výkonech v matematice či ve sportu.

Specifická schopnost. Jde o schopnost výjimečného výkonu v některé lidské činnosti.

Neintelektové faktory. Do těchto spadají individuální charakteristiky osobnosti, například emocionální složka, sebevědomí, přizpůsobení se, motivace a jiné.

Faktor prostředí. Zde spadají sociokulturní podmínky, rodina, škola a přátelé.

Faktor šance. Autor se zde zaměřuje na události, které mohou ovlivnit život jedince. Jeho heslem je „*Být ve správný čas na správném místě*“.

Shrnutí

Cílem této kapitoly je seznámit čtenáře s modely nadání. Je jich nepřehledné množství, proto zmiňuji pouze několik. Autori Mönks a Ypenburg předkládají tři možné modely nadání. Následující autorky vysvětlují, že výkonové modely souvisí s vlohami. Záleží na tom, zdali je určitá vloha realizována. Poukazují na fakt, že v případě, že vloha realizována není, může vzniknout u dítěte něco negativního.

Renzulli odmítá názor, že by nadání souviselo pouze s inteligencí. Spojuje schopnosti, tvořivost a zaujetí, z tohoto spojení teprve vzniká nadání.

Mönks se ztotožňuje s Renzulliho modelem, přidává k němu ovšem navíc působení sociálního prostředí.

Sternberg je toho názoru, že jedinec musí splňovat pět kritérií, aby mohl být označen za nadaného.

1.6 Specifika nadaného dítěte

Nadání v raném vývoji

Vývoj nadaného dítěte je již od narození jiný, než vývoj dítěte průměrného.

Manželé Fořtíkovi (2007) uvádí, že nadané dítě je možné identifikovat pomocí vývojových škál. Ty zjišťují, zda je vývoj urychlený, či nikoli.

Laznibatová (2007) se zabývá problematikou nadaných kojenců. Zmiňuje, že je u nich možné si povšimnout dříve věnované pozornosti svému okolí, lidem i věcem. Rodiče uvádí, že jejich dítě v tomto období bylo více aktivní a pohyblivé, málo spalo, vyznačovalo se zvědavostí a dobrou orientací v prostoru.

Dle Můnke a Ypenburg (2002) je již v prvním roce života možné slyšet od dítěte první slova a brzy i celé věty. Věty bývají gramaticky správné. (viz. Kazuistika č. 1)

Přeskočme nyní až k předškolnímu věku dítěte. Havigerová (2011) se domnívá, že si u mnoha nadaných dětí v tomto období nelze nepovšimnout rozdílného vývoje schopností. Ve většině případů motorické schopnosti zaostávají za schopnostmi rozumovými. Ovšem na dobré úrovni bývají schopnosti kreativní. Děti mají bohatou fantazii, humor. Humor vidí i v situacích, které se ostatním dětem humorné nejeví.

Hříbková (2013) poukazuje na projevy chování, dle kterých je možné dítě již v předškolním věku označit jako *nadané*. Prvním z nich je *Intelektová oblast a oblast řeči*. Zejména v kognitivní oblasti jde vyzorovat projevy akcelerovaného vývoje. Dítě hojně využívá kreslení, vyprávění a tanec k tomu, aby porozumělo okolním jevům. K projevům pokročilého kognitivního vývoje patří především spontánní zájem o čtení. Téměř 50 % nadaných dětí umí číst ještě před nástupem do školy (viz. Kazuistika č. 1). Nadaný jedinec dále velmi brzy klade otázky a dožaduje se odpovědi na ně (viz. Kazuistika č. 1). Je schopný polemizovat s dospělými a trvat na řádném vysvětlení v případě, že něčemu nerozumí. Nadaní nachází a chápou vztahy mezi příčinou a následkem. Vyhledávají intelektuální hry jako skládky, hlavolamy a podobně. Mají vynikající paměť na detaily a fakta včetně značného rozsahu pozornosti. Jsou schopni hlubokého soustředění a vytrvalosti při řešení úkolů. Nápadný je také jejich smysl pro časovou a prostorovou orientaci. Nečiní jim potíže správně určovat směr, dobře se orientovat na procházkách, v budově mateřské školy i v málo známém prostoru.

Matějček (2007) uvádí, že zájem o písmena se u dítěte objevuje do dvou let a znalost abecedy u nadaného jedince můžeme zaznamenat ve třech letech. Pokud se zaměříme na oblast řečovou, zjistíme, že její nástup je velmi raný. Nadané dítě brzy mluví v celých větách,

vyznačuje se bohatou slovní zásobou. První řečové projevy se objevují do jednoho roku a třetina dětí začíná mluvit v období mezi 12. – 18. měsícem života.

Tvořivá oblast je v předškolním věku problematická. Autoři Dacey a Lennon (2000) uvádí, že toto období je pro rozvoj tvořivosti kritické. Je třeba si uvědomit, že hra, fantazie i kresba patří k předškolnímu věku. Jak tedy poznáme odlišnosti v projevech dítěte s nadaným chováním? Parametry se týkají především frekvence výskytu a intenzity projevu. Nadaní jedinci mají velkou radost z učení a objevování. Typickým projevem nadaného dítěte předškolního věku je bohatá fantazie. Projevy tvořivosti lze zaznamenat v běžné komunikaci, dítě si rádo pohrává se slovy a myšlenkami. Dále je možné projevy tvořivosti zaznamenat v jeho hře. Jedinec rychleji vstupuje do hry, téměř okamžitě se hračky mohou stát tím, co dítě právě potřebuje. Nadané děti preferují hry námětové a konstrukční.

Hříbková (2013) se zaměřuje na kresbu nadaných dětí předškolního věku. Dle jejího mínění děti v kresbách často používají neadekvátní barvy. Ty slouží k vyjádření emocionálního prožitku. Tráva může být například modrá, kůň růžový, slunce zelené. Rovněž můžeme zaznamenat v omalovánkách domalování detailů. Ty slouží k vyjádření atmosféry, jak ji dítě vnímá.

Co se týče smyslu pro humor, ten u nadaných jedinců přichází nečekaně. Jeho základem bývá dobrý postřeh a orientace v situaci.

V sociálně – emoční oblasti se často setkáváme s nezávislostí a samostatností dítěte. Hříbková a Charvátová (1992) tvrdí, že ve skupině bývá dítě iniciátorem her, ostatní děti jej respektují a považují za vůdce skupiny. Jsou u něj pozorovatelné projevy empatie a vcit'ování se do problémů druhých.

Hříbková (2013) uvádí, že se nadaní v mateřské škole opakovaně snaží navázat kontakt se staršími dětmi či s dospělými jedinci. V předškolním věku je možné se u těchto dětí setkat s tím, že je jejich vrstevníci mají ve velké oblibě. Až v pozdějším věku bývají často sociálně izolovaní.

U některých nadaných dětí je již v předškolním věku patrné jejich směřování s intelektovým, uměleckým nebo pohybovým aktivitám.

Všechny výše uvedené projevy se většinou ve všech uvedených oblastech neobjevují a mohou být v rámci každé rozmanitější. Ne všechny projevy se musí u dítěte vyskytovat.

Nelze tento náčrt projevů chápat jako úplný a vždy platný seznam. Obraz dítěte s nadaným chováním je rozmanitý a nelze ho redukovat na obraz dítěte, které je ve všech oblastech před svými vrstevníky a podává vždy lepší výkony. Je důležité, aby rodiče a učitelky MŠ citlivě vnímali projevy svých dětí a sledovali jejich potenciál.

Shrnutí

Tato kapitola shrnuje nadané dítě v době jeho raného vývoje. Nadaný jedinec velmi brzy mluví v celých větách, jeho projev je bohatý a spisovný. Motorika mnohdy zaostává za rozumovými schopnostmi.

Nadaní jedinci běžně umí číst ještě před nástupem do základního vzdělávání. Velmi neoblíbený je fakt, že svým rodičům i ostatním dospělým členům kladou neustále různé otázky a dožadují se odpovědi.

Nadaní jedinci jsou již od mala většinou samostatní, mají výbornou paměť a udrží dlouho pozornost.

V oblasti tvořivosti není snadné rozpoznat, zdali je dítě nadané, či nikoli. Důležité je zaměřit se na frekvenci výskytu projevů.

Mladší a starší školní věk

Laznibatová (2007) poukazuje na fakt, že děti, které jsou mimořádně rozumově nadané, v mnohých případech při vstupu do školy již umí číst, psát i počítat. Těší se do školy. Očekávají, že získají více informací a prohloubí ty dosud stávající. S nadanými dětmi je důležité ve škole jinak pracovat kvůli jejich odlišné intelektové kapacitě. (viz. Kazuistika č. 1).

Havigerová (2011) poukazuje na znaky nadaných dětí mladšího školního věku. Píše, že tyto děti, co se týče učení a myšlení, preferují individuální práci a učí se raději pomocí problémových úloh. Při učení využívají fantazii a představivost. Oplývají velkým množstvím poznatků, snaží se práci vždy dokončit, mají individuální učební tempo. Při lehkých úlohách se nudí. Mívají před třídou náskok.

Manželé Fořtíkovi (2007) s obdobím staršího školního věku spojují dva pojmy: *Multipotencialitu a časnou specializaci*.

Termín *multipotencialita* znamená široké spektrum schopností, kterými žák disponuje. Často jde o nadání ve zcela rozdílných disciplínách, jako jsou například umělecké obory, přírodní vědy, sport, atd. Nadaný jedinec může mít problém přiklonit se pouze k jednomu směru a ostatní opustit. Dlouze vyčkává, na základní škole si vybírá široké spektrum kroužků, při výběru střední školy volí všeobecná zaměření a často s profilací váhá ještě v době vysokoškolského studia. Tito žáci bývají extrémně vytížení, jejich vnitřní motivace jim však nedovolí některou z aktivit vynechat. V těchto případech by měli rodiče uvažovat o návštěvě kariérového poradce (viz. Kazuistika č. 2).

Opačným pólem je tzv. *časná specializace*. Někteří nadaní jedinci mohou již v raném věku nabýt dojmu, že je pro ně vhodné konkrétní povolání, a veškeré aktivity směřují k tomuto oboru. Rizika této specializace jsou zřejmá. Žák omezuje svůj rozhled. Hrozí nebezpečí, že z nějakého důvodu nebude moci realizovat svůj sen a může dojít ke zklamání, někdy až k depresím. Nadaný jedinec může ztratit pocit vlastní perspektivy. V takto vzniklém případě je nezbytné žákům předložit nové možnosti uplatnění.

Shrnutí

Cílem této kapitoly je seznámit čtenáře s nadanými dětmi mladšího a staršího školního věku a s jejich projevy. Často se stává, že se nadaní jedinci po nástupu do základní školy nudí. Jsou napřed před svými vrstevníky a úkoly jim připadají příliš snadné. Je vhodné nadanému dítěti dát úkol navíc či úkol složitější.

Taktéž je zmíněno, že nadané dítě raději pracuje samo a svým vlastním tempem.

Manželé Fořtíkovi uvádí dva pojmy a to pojem multipotencialita a časná specializace. Dle mého názoru je lepší věnovat se více zájmům, ovšem není posléze asi snadné vybrat si jen některé z nich.

Časná specializace sebou nese jiná rizika. Může nastat neočekávaná komplikace, díky které se nadaný jedinec nadále nemůže věnovat svému zájmu a může tím být zdrčen. Nemá v tu chvíli zájmy jiné, na které by obrátil svoji pozornost a vzniká tak frustrace.

1.7 Obecná charakteristika nadaného dítěte

Autoři, kteří se zabývají nadáním (Davis, Rimmová, 1998; Freemanová, 1983; Gearheart, 1992; Hříbková, 2005; Laznibatová, 2001; Portešová, 2004; Tesař, 2006; Leydenová, 1985) uvádí charakteristiku nejtypičtějších vlastností nadaných. Nadaní nemusí disponovat všemi

těmito projevy. Projevy se mohou objevovat v různých věkových obdobích. Existují stovky charakteristik nadaných dětí. Zde je shrnutí uspořádáno do tří okruhů: charakteristiky *kognitivní, afektivní a psychomotorické*.

Kognitivní charakteristiky:

Bohatá slovní zásoba. Ta se začíná objevovat již v raném věku. Velice rychle se rozšiřuje. Děti si rychle osvojí gramatiku, používají i cizí slova. Ovšem právě díky rozvinuté řeči a způsobu vyjadřování mohou mít nadaní jedinci potíže při komunikaci s vrstevníky. Jejich řeč pro ně bývá nesrozumitelnou. Slovní zásoba bývá mnohdy na pasivní úrovni z toho důvodu, že myšlení značně předbíhá schopnost mluvení.

Schopnost abstrakce a generalizace. Nadaní jedinci jsou schopni zcela bez problémů spojovat zdánlivě nesouvisející věci do celků dávajících smysl. Produkují originální výtvary, verbálně nadaní jedinci si mohou vytvářet netradiční spojení slov a vět.

Kritické myšlení. Nadané děti mají tendenci neustále pochybovat o předložených informacích a polemizovat o nich.

Flexibilita a originalita myšlení. Nadaní jedinci dospívají k originálním způsobům řešení úkolů. Hledají vlastní odpovědi. Vyznačují se bohatou představivostí a fantazií, usilují o jedinečnost.

Smysl pro humor. Většina nadaných oplývá smyslem pro humor. V mnoha případech ovšem jsou jejich humorné výroky pochopitelné výhradně jim a dospělým. Vrstevníkům zůstává mnohdy pointa utajena. 1

Paměť. Nadaní mívají výbornou paměť. Dokáží si na dlouhou dobu zapamatovat i drobné detaily. Preferují logickou paměť před memorováním (viz. Kazuistika č. 2).

Znalosti. Většina nadaných se vyznačuje hlubokými znalostmi v oborech, které je zajímají. Můžeme je považovat až za experty. Následkem toho mohou ale v jiných oborech selhávat.

Záliby a koníčky. Preferovány bývají častěji intelektuální zájmy. Co se týče hraček, častým výběrem nadaného bude kniha, atlas, šachy a podobně.

Koncentrace pozornosti. Nadaní dokáží zaměřit svoji pozornost dlouhodobě. Soustředění závisí na druhu aktivity. Lépe se dokáží soustředit na úkoly, pro které jsou zapálení. Na

druhou stranu u nadaných jedinců mnohem rychleji klesá soustředění u mechanické či monotematické práce, než u jejich méně nadaných vrstevníků (viz. Kazuistika, č. 3).

Afektivní charakteristiky:

Denní snění. Hlavním významem denního snění pro nadané jedince není únik, nýbrž hlubší ponoření se do problému. Jedinci neuniká nic z informačního procesu, a pokud je učitelem vyvolán, ve většině případech ví, o čem se právě hovoří.

Motivace. U nadaných převažuje spíše motivace vnitřní. Nadaní jedinci dychtí po získávání nových informací a mají zálibu v duševní činnosti.

Aktivita. Nadané děti vynikají neobyčejnou živostí. Mají potřebu neustále něco poznávat, objevovat. Co se týče jejich zájmů, pracují s nasazením a zapálením.

Psychomotorika:

Jemná motorika. Nadané děti mnohdy velice dobře čtou, ovšem psaní jim může činit potíže. Písmo je neúhledné, proto raději preferují počítač.

Hrubá motorika. Některé nadané děti dávají přednost intelektuálním činnostem, jiné naopak pohybu.

Laznibatová (2001) dělí nadané děti podle těchto tří znaků:

Všeobecné znaky. Nadaní jedinci jsou vitální, energičtí, mají široké spektrum zájmů. Jejich slovník je bohatý, již v raném věku začínají používat abstraktní pojmy. Používají cizí slova a rozumí jejich významu. Vynikají výbornou pamětí, pozorností a nízkou unavitelností v duševních činnostech. Mívají zájem o filozofii, náboženství, etiku a často chtějí na tato témata vést diskuse.

Tvořivé znaky. Nadaní jedinci oplývají bohatou fantazií, originálními nápady, expresivitou v názorech i ve vyjadřování a pružností myšlení. Snaží se být jedinečnými. Mívají silně vyvinuté estetické cítění, ovšem mohou být impulzivní a emocionálně zranitelní.

Učební znaky. Nadaní se rychle učí a mívají radost z intelektové aktivity. Jsou schopni rozeznat detaily a vhlédnout do podstaty problému. Jsou dobří v analyticko-syntetickém a

logicko-algoritmickém myšlení. K sobě bývají ale často přehnaně kritičtí a řada z nich trpí perfekcionismem (viz. Kazuistika č. 1)

Hříbková (2007) se domnívá, že za nadané dítě můžeme považovat dítě,

- které velmi záhy ve svých projevech manifestuje vývojovou akceleraci a je těmito projevy nápadné ve srovnání s vrstevníky;
- které podává v určité oblasti vynikající výkony, které jsou ve srovnání s vrstevníky výjimečné;
- u kterého byl zjištěn osobnostní potenciál pro podávání mimořádných výkonů, který se však dosud ve výkonech v daných oblastech běžně neprojevuje.

Dle S. Winebrennerové (2001) lze nadané žáky charakterizovat ve dvou ohledech, a to v *pozitivním* a *negativním*. V *pozitivním* ohledu nadané děti:

- mohou být extrémně vyspělé v jakékoli oblasti výkonu a učení;
- mohou vykazovat asynchronní vývoj – v některých oblastech být napřed a v jiných pozadu (např. ve třech letech dokáží číst, ale v pěti si nedovedou zavázat tkaničky u bot);
- mohou mít na svůj věk širokou slovní zásobu;
- mohou mít výbornou paměť;
- některé věci se naučí rychle a to i bez pomoci druhých;
- mohou zvládat složitější myšlenkové operace než jejich vrstevníci;
- mohou vždy přicházet s „lepšími způsoby“ řešení věcí; navrhnou je spolužákům, učitelům i dalším lidem;
- mohou dávat přednost náročným úkolům;
- mohou klást nekonečné množství otázek;
- mohou být horlivé, někdy však extrémně citlivé či vznětlivé;
- mohou mít mnoho zájmů a koníčků;
- mohou mít zvýšený smysl pro spravedlnost a morálku atd.

V *negativním* ohledu se nadané děti mohou projevovat takto:

- tempo práce třídy považují za nedostatečně aktivní;
- protestují proti rutinní činnosti;
- vyžadují odůvodnění, proč se mají věci dělat určitým způsobem;

- odmítají příkazy (viz. Kazuistika č. 3);
- bývají panovačné ke spolužákům i učitelům;
- přecitlivěle reagují na kritiku;
- odmítají kooperativní učení atd.

Shrnutí

V této kapitole obecně shrnuji projevy nadaného dítěte.

Někteří autoři se shodují na typických vlastnostech nadaných jedinců. Řadí mezi ně bohatou slovní zásobu, originalitu, bohatou fantazii a představivost. Zvláštní smysl pro humor často nepochopený jejich vrstevníky. Důležitá vlastnost nadaných jedinců je jejich zaujetí pro určité téma či věc.

Nadaní jedinci se dále vyznačují intelektuálními zájmy a touhou poznávat.

Mají ovšem i negativní znaky. Bývají impulzivní, velice kritičtí sami k sobě i k ostatním, odmítají příkazy a jsou panovační.

1.8 Problémy nadaných

Manželé Fořtíkovi (2007) se zaměřují na problémy, které nadaný jedinec mnohdy musí řešit. Jako první a nejdůležitější uvádějí jeho nerovnoměrný vývoj. Motorika, především jemná, často zaostává za jeho rozumovými schopnostmi. V mnoha případech se toto projevuje při vstupu do školy. Děti většinou ví, co mají dělat, ovšem jejich motorické schopnosti jim to znemožňují. Výsledkem může být intenzivní frustrace dítěte.

Dále poukazují na fakt, že u většiny z nich se setkáváme s perfekcionismem. Jejich schopnost vidět ideální výsledky spolu s emocionální intenzitou je vede k nerealisticky vysokým očekáváním od sebe samých. Zhruba 15 – 20 % nadaných jedinců brzdí právě perfekcionismus v některé etapě akademické dráhy, mnohdy i v pozdějším životě.

Laznibatová (2007) uvádí, že nadaní jedinci jsou občas uzavření, může se u nich taktéž vyskytovat zvýšená afektivita a úzkostnost.

Mertin a Gillernová (2010) poukazují na častou emocionální nezralost nadaných dětí. Mohou trpět přehnanými obavami, ať již ze tmy, samoty, či podobně.

Mnozí rodiče se taktéž shodují na tom, že jejich potomek nechce spát. Spánek bere jako ztrátu času. Odmítá odpolední spánek doma i v mateřské škole.

Co se týče mateřské školy, Havigerová (2011) uvádí, že dítě v té době klade vysoké nároky na pedagoga. Ten by měl k dítěti přistupovat individuálně, podporovat jej, dát mu prostor pro seberealizaci, respektovat jeho zájmy. Nabízet mu rozšiřující úkoly, pokud dítě projeví zájem, zapojit ho do hry s ostatními.

Hříbková (2013) popisuje, že jedním z obecných problémů je tzv. pozitivní označování dětí, kterým myslíme získání nálepky „*nadané dítě*“ již v brzkém věku. Tento fakt může mít negativní dopad na sociální vztahy dítěte jak v rodině, tak ve vrstevnické skupině. Dále poukazuje na výskyt nevyrovnaností vývoje, respektive na rozdíl mezi kognitivním vývojem a dalšími oblastmi.

Dle Mertina a Gillernové (2010) to nadaní jedinci mají asi nejobtížnější v oblasti sociální. Často se setkávají s kritikou či pochvalami. Na druhou stranu jsou však poměrně nezávislé v myšlení i jednání. Zpochybňují autority. Jsou cílevědomé, kamarády si hledají spíše mezi staršími dětmi nebo dospělými. Jsou však citlivé na to, když je dospělí neberou vážně. Mnohdy si nerozumí se svými vrstevníky a nevyhledávají tudíž jejich společnost.

Hříbková (2009) vysvětluje, že ale právě pozitivní vztahy s vrstevníky podporují vývoj dítěte, zlepšují jeho sociální dovednosti i jeho zdravé sebepojetí, utváří morální a sociální hodnoty. Proto by o ně nadané dítě nemělo být ochuzeno.

Dle Havigerové (2011) je v tomto období významným činitelem učitel. V žádném případě by nadaného žáka neměl s jeho vrstevníky srovnávat, naopak jeho hlavní snahou by měla být spolupráce mezi nimi.

Shrnutí

Nadaní jedinci musí čelit mnoha problémům souvisejících s jejich výjimečností. Jejich vývoj je nerovnoměrný, často se stává, že jsou rozumově napřed a motoricky pozadu.

Nadaní jedinci jsou perfekcionisté. Nebývají spokojeni sami se sebou a často ani se světem kolem nich.

Většina těchto jedinců je emocionálně nezralá a uzavřená. Nerozumí si se svými vrstevníky, což je pochopitelné. Vrstevníci ve srovnání s nimi mají zcela jiné zájmy. Nesledují cestopisné dokumenty nebo neluští sudoku, ale vystačí si s panenkami a autíčky.

Jejich rodiče mnohdy uvádí, že jejich potomek odmítá spát. Spánek bere jako ztrátu času.

1.9 Identifikace nadaných dětí

Dle Machů (2010) je nezbytné rozlišení následujících dvou pojmů:

Identifikace nadaných. Jde o vyhledávání nadaných dětí, které mají předpoklady k tomu být zařazeny do péče o nadané děti. Toto vyhledávání se zaměřuje na děti dosud neobjevené. Ve většině případů jde o děti předškolního či mladšího školního věku.

Výběr nadaných. Zde jde naopak o vyhledávání jedinců, kteří jsou díky svým výkonům považováni jako vhodní adepti pro zařazení do výběrové školy. Mezi tyto školy patří například školy pro mimořádně nadané žáky, gymnázia, volnočasové instituce pečující o talentované děti a další. Při tomto výběru se setkáváme spíše s dětmi staršího školního věku, které již v posuzované oblasti podávají určité výkony.

Kovářová (2012) se taktéž zabývá nominací a identifikací nadaných. Nominací chápe první etapu identifikačního procesu. To znamená, navržení žáka jako potenciálně nadaného mnoha subjekty. Mezi tyto subjekty může patřit učitel, vychovatel, školní speciální pedagog a psycholog, klinický psycholog, výchovný poradce rodič, spolužák či samotný nadaný žák.

Identifikací autorka rozumí vlastní vyhledávání potenciálně mimořádně nadaných dětí. Zdůrazňuje nezbytnost vhodných identifikačních nástrojů.

Porterová (1999) se zmiňuje o chybách, kterých se může identifikátor při své práci dopustit. Jako první popisuje *Negativní chybu identifikace (výběru)*. Poukazuje na to, že na dítě může mít velice negativní vliv fakt, že jeho výjimečné schopnosti nejsou objeveny. Výjimečnost dítěte může být ukryta například za nevhodné prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, za nedagnostikovanou poruchou učení, nízkou motivací či špatný zdravotní stav. Odmítnutí takového uchazeče může dítě prožívat negativně.

Druhou chybou je *Pozitivní chyba identifikace (výběru)*. Dítě je v tomto případě mylně identifikováno jako nadané. Ve skutečnosti tyto schopnosti ale nemá. Problém lze hledat

v tom, že se dítě nebude vyvíjet dle našeho očekávání, tudíž důsledky takového zklamání mohou být závažnější, než nepřijetí dítěte hned v počátcích výběru.

Dočkal (1999) uvádí, že důležitým krokem je stanovení identifikační koncepce. Není určeno jednotné odhalování talentu. Často jsou vedeny spory o spolehlivosti té či oné identifikační metody. Aby byla míra spolehlivosti výběru zvýšena, je vhodné brát v potaz principy rozpoznávání nadaných jedinců.

Princip stejných šancí. Každé dítě má právo být vybráno pro některou ze specializovaných nabídek vzdělávání. Nepřipouští se diskriminace. Nadaného jedince lze nalézt ve všech skupinách, mezi handicapovanými, mezi dětmi se specifickými poruchami učení i mezi dětmi ze znevýhodněného sociokulturního prostředí.

Princip vědeckosti. Výběr je založen na vědeckých teoriích. Kdo chce vybírat nadané, musí mít jasno v otázkách, jaká kritéria by dítě mělo splňovat. Dalším úkolem je si přesně vymezit, jaké metody bude používat.

Princip multidisciplinarity. Abychom zvýšili pravděpodobnost určení talentu, doporučuje se použít více metod najednou. Je třeba sestavit tým odborníků, mezi ně řadíme například pedagogy, psychology, pediatry. Ti všichni určují úroveň dítěte.

Princip stupňovitosti a vzrůstající komplexnosti. Proces výběru by měl probíhat v pravidelně se opakujících intervalech. Používané metody by měly korespondovat s potřebami dítěte.

Princip reverzibility výběru. Výběr dítěte není nikdy nezvratný. V průběhu života může míra nadání kulminovat. Jsou známé případy dětí, které se v dospělosti nijak zvlášť neprojevovaly a naopak experti, jejichž talent se objevil až v dospělosti.

Princip přirozené součásti výchovně vzdělávacího procesu. Výběr nadaných je součástí přirozeného výchovně – vzdělávacího procesu.

Hříbková (2005) se zabývá otázkou, v jakém věku je nejvhodnější s diagnostikou začít. Co se týče nadání intelektového, lze jej zjišťovat již v předškolním věku dítěte. Dokonce je možné již v prvním roce života vyzorovat některé specifické podoby nadání při rozvoji řečových a motorických schopností. V mladším školním věku bývají pozorovány akademické vlohy, například jazykové nadání, matematické nadání. Ve starším školním věku pak vůdcovské schopnosti, výtvarné nadání a některá užší nadání jako filosofické či sociologické.

Proces identifikace a výběru se skládá z několika na sebe navazujících částí. Clarková (1992) navrhuje složení identifikačního procesu z těchto fází:

Nominace. Dítě je někým nominováno jako kandidát pro vstup do specializované nabídky. Nominováno bývá nejčastěji učitelem, rodičem či spolužáky.

Screening. V této fázi je skupina navržených podrobena testovacím metodám. Využívány bývají dotazníky, pozorování, testy inteligence či kreativity.

Selekce. V této fázi se pracuje již pouze se zúženou skupinou dětí. Tato poslední etapa souvisí s výraznou individualizací jednotlivých dětí, zjišťuje se celkový obraz dítěte dalšími metodami.

Další navržené fáze identifikačně – výběrového procesu nalzáme u Davise a Rimmové (1998). Ti je dělí takto:

Navržení na základě výsledků testu. Student je mezi nadané navržen po absolvování standardizovaného inteligenčního či výkonnostního testu.

Navržení učitelem. Následuje konzultace s učitelem, který žáka dobře zná, například třídní učitel.

Alternativní cesty. Dítě může být nominováno i jinými blízkými osobami či sebou samotným. K tomuto pak slouží testy kreativity, alternativní psychologické měření a rozbor žákových prací.

Závěrečný krok. Ubezpečuje o správnosti určení nadání.

Shrnutí

Tato kapitola objasňuje identifikaci nadaného jedince. Předkládá dva pojmy. Identifikaci, kdy je nadaný jedinec vyhledáván, dosud nebyl objeven, a výběr, kdy je nadaný jedinec vybírán z nadaných jedinců, aby byl umístěn do vhodné instituce.

Taktéž vysvětlují pojem nominace. Ten znamená, že určitá osoba navrhne, aby bylo u žáka zjištěno, zdali je opravdu nadaným.

Poukazují na chyby, kterých je nezbytné se vyvarovat. Dítě, které je nadané a není objeveno, může být frustrováno, naopak dítě, které je označeno jako nadané a není tomu tak, taktéž, jelikož je na něj vystaven velký tlak a očekává se od něj něco, co dítě není schopné splnit.

Každé nadané dítě by mělo mít šanci, aby bylo objeveno. U některých jedinců jejich nadání může vzniknout až na sklonku života.

1.10 Principy práce s nadanými

Havigerová (2011) soudí, že nejdůležitější pro nadané dítě je akceptace jeho osobnosti samotnými rodiči. Rodiče by dítě měli posilovat, podporovat, věřit v něj.

Laznibatová (2007) taktéž vyzdvihuje důležitost rodiny. Dle ní je na místě, aby rodiče emocionálně podporovali své dítě, akceptovali jeho odlišnost, využívali demokratických výchovných postojů a poskytovali mu co největší volnost.

Zmiňuje se o mýtech, které o výchově nadaných kolují. Jedním z nich je ten, že výchova nadaných je jednoduchá, a že nadaní jedinci to mají v životě snazší. Opak je pravdou. Výchova nadaného je ve všech směrech náročná, jak pro rodiče, tak sourozence i ostatní členy rodiny. Je vyčerpávající po psychické i fyzické stránce. Je nezbytné, aby rodiče znali informace, které by jim byly nápomocny ve výchově jejich potomka. Taktéž je vyžadována odborná pomoc, která slouží k usměrňování dítěte a jeho správnému rozvoji.

Campbell (2001) poukazuje na nezbytnost spolupráce rodiny a pedagoga. Díky ní se zvyšuje výkonnost nadaného. Rodiče by měli respektovat doporučení pedagoga a využívat jeho námětů i v domácím prostředí. Na druhou stranu je i úkolem pedagoga akceptovat názory rodičů a včlenit je do styku s dítětem.

Hypenburg a Mónks (2002) uvádí, že pouze rozmanitý materiál a hračky nestačí. Nadaní jedinci občas potřebují návod k trávení jejich volného času. Často chtějí dělat něco společně s dospělými. Autoři doporučují, aby rodiče se svými dětmi navštěvovali muzea, koncerty, divadla, atd.

Jak tedy s nadaným dítětem pracovat? Havigerová (2011) uvádí, že je zcela nezbytné znát specifika jeho vývoje. Rozvíjet jak schopnosti, ve kterých vyniká, tak ty, ve kterých vyniká méně. Ke každému dítěti je na místě přistupovat co nejvhodněji a respektovat jeho vzdělávací potřeby.

Prvním principem, o kterém se zmiňují manželé Fořtíkoví (2007), je neautoritativní komunikace. Nadané děti mají často pocit vlastní autonomie. Pokud je narušena, dítě může prožívat pocity neporozumění, bránit se útokem či uzavřením se do sebe.

Mezi další princip řadíme pozorné naslouchání. Je nezbytné nadanému jedinci naslouchat, zjistit jeho potřeby, respektovat jeho názor. Nadaného jedince bychom neměli do ničeho nutit. Důležité je dát mu prostor pro vlastní objevování. Je správné dítěti poskytnout možnost setkávat se s podobně nadanými vrstevníky. Dostane se mu tím možnosti konfrontovat své poznatky s poznatky jiných a sdílet společně zkušenosti a problémy.

Dle Hříbkové (2013) se opakovaně ukázalo, že nadaní jedinci jsou citliví na způsob komunikace, který s nimi dospělí vedou. Obtíže jim činí přizpůsobení se autoritativnímu jednání rodičů i učitelek mateřských škol. Děti v komunikaci rychle rozpoznají předstírání a postřehnou úmysl manipulovat s jejich chováním.

Autorka (1999) je toho názoru, že by každé dítě mělo při svém vyrůstání zažívat pocit uznání a pochvaly ze strany vrstevníků i dospělých. Pro jeho harmonický rozvoj je toto klíčové. Tudíž by dítěti měl být dán prostor k prezentaci jeho myšlenek, výtvorů a nápadů.

Shrnutí

V této kapitole uvádím, jak správně s nadaným jedincem pracovat.

Nejdůležitější ze všeho je, aby bylo dítě akceptováno samotnými rodiči i ostatními členy rodiny. Rodina by svého potomka měla podporovat, věřit v něj, dát mu dostatek prostoru a věnovat mu dostatek pozornosti. Především by měla spolupracovat se školou, s pedagogem, popřípadě i s psychologem.

Výchova doma i ve škole by měla být jednotná, nemělo by docházet k rozporu.

Nadanému dítěti je nezbytné naslouchat, měla by mu být dána příležitost stýkat se s dalšími stejně nadanými jedinci. Mohou se toho od sebe spoustu naučit.

1.11 Vzdělávání nadaných

Machů (2010) navrhuje polemizovat o umístění nadaného jedince do co nejvhodnější edukační formy. Nabízí se nám dvě nejzákladnější varianty, a to integrace a segregace. V integrované formě se jedinec ocitne v klasické, nesespecializované třídě. Segregované formy jsou zaměřeny na vzdělávání nadaných žáků.

K segregačním formám řadíme speciální školy pro nadané žáky, domácí vyučování či speciální třídy pro nadané žáky v rámci běžné školy. Je možné zde dále zařadit i edukaci dětí na víceletých gymnáziích a výběrových školách s rozšířenou výukou určitého předmětu.

První třídy pro nadané žáky se objevily v USA ve 30. letech 20. století. Výhodou těchto škol je jejich celková orientace na problematiku nadání. Problematice nadání je uzpůsoben školní vzdělávací program, v němž jsou vyjasněny otázky identifikace, navrženo další vzdělávání pedagogů, modifikace vzdělávání a jiné. Prostředí školy je zcela přizpůsobeno potřebám studia. Učivo pro nadané je rozšiřováno a prohlubováno. Učitelé by na těchto školách měli být dostatečně seznámeni s problematikou nadání.

Někteří odborníci ovšem poukazují na jistou izolovanost nadaných dětí od jejich vrstevníků. Nadané děti mohou být vyčleněny z jejich kolektivu a i v budoucnu mohou mít potíže se zařazením do běžných společenských vztahů.

Dále je na místě zabývat se otázkou dostupnosti škol pro nadané, ať již ve smyslu finančním (dojíždění, školné) či sociálním (dětí z nepodporujícího rodinného prostředí).

Pokud srovnáme míru segregace a integrace v České republice, převažuje integrace. Aby se dalo hovořit o plnohodnotné integraci, je třeba zajistit několik základních podmínek. Navrhnout způsob diagnostikování a rozvíjení nadání, zabezpečit další vzdělávání pedagogů, vypracovat alternativní učební plány, obstarat doplňkové učební pomůcky, navrhnout systém hodnocení nadaných žáků a tak dále.

Autorka (2009) se přiklání k možnosti integrace. Uvádí několik kladných principů této volby. Škola je ve většině případech dostupná, žák nemusí být vyčleněn z přirozené skupiny dětí a i přesto jsou respektovány jeho specifické vzdělávací potřeby. Nadaní žáci dostávají obtížnější a doplňkové úkoly. Tímto způsobem může i běžná škola reagovat na aktuální stabilitu nadání žáka. Z výzkumů bylo zjištěno, že setrvání nadaného žáka v běžné třídě sebou přináší pro něj pozitivní vliv, ovšem pozitivně působí i na jeho spolužáky.

Manželé Fořtíkoví (2007) uvádí, že integrovat nadaného žáka má na základě nových předpisů povinnost každá škola. Ovšem jsou toho názoru, že pouze nerozumný rodič by trval na tom, aby byl jeho potomek integrován ve škole, kde není vůle vedení, ani učitelů, specifičtěji se nadanému dítěti věnovat a respektovat jeho vzdělávací potřeby. Dle autorů je nezbytné podporovat a pomáhat vyjasňovat strategie ve školách, které se chtějí touto problematikou blíže zabývat, a jejich snahou je zabudování péče o talentované do vlastních vzdělávacích programů.

Škola, která se chce touto cestou vydat, musí hned na počátku řešit důležitá rozhodnutí. Za prvé si stanovit strategie výběru či identifikace nadaných žáků. Dalším krokem je vzdělávání

pedagogů v péči o nadané žáky. V tomto případě je vhodné oslovit instituce s akreditovanými nabídkami kurzů a cyklů školení. Jsou schopny pedagogům poskytnout hlubší vhled do problematiky vzdělávání nadaných jedinců. Třetím krokem je úprava vzdělávacího programu školy, organizačních forem výuky, technické vybavení školy. Škola by taktéž měla připravit učitele, aby byli schopni tvořit individuální vzdělávací plány. Ze zákona vyplývá, že by každý nadaný žák měl mít k dispozici individuální vzdělávací plán nejpozději do tří měsíců po identifikaci jeho nadání, konečnou podobu tohoto plánu schvaluje jeho rodič. Taktéž je žádoucí, aby byl vytvořen plán návaznosti studia těchto žáků na druhém stupni ZŠ, popř. na jiném typu školy (SŠ, SOŠ, víceletém gymnáziu apod.).

Mezi segregací a plnou integrací může být i jistý mezník, a to tzv. *přechodná forma*. V přechodných formách existuje řada variant školské péče a menších či větších změn a zásahů do chodu instituce.

Jednou z těchto forem může být vznik speciální třídy pro nadané žáky. Výhodou takovéto třídy vzniklé v rámci běžné školy je výuka přizpůsobená potřebám nadaných dětí, které jsou zároveň integrovány do běžné populace. Může ovšem nastat problém vzniku rivality mezi nadanými žáky a ostatními.

Další oblíbenou metodou ve školách se staly různé formy skupinového a kooperativního vyučování. Každý tým po uplynutí práce ve skupině prezentuje, k jakým výsledkům se dostal. Učitel může poskytovat skupinám vodítka, ovšem pracovní proces neřídí. V závěru shrne, k jakým shodným výsledkům všechny týmy došly. Skupinové vyučování se doporučuje ve výuce všech předmětů, s žáky všech úrovní.

Gallagher a Gallagherová (1994) vyzdvihují problémy, které mohou nastat při rozdělování žáků do skupin. Nadaným totiž svědčí spíše seskupení homogenní úrovně. Může nastat případ, kdy nadaný jedinec ve skupině působí jako zdroj všech informací a ve své podstatě doučuje slabší žáky. Učitel tedy tím pádem rozdává úkoly na základě úrovně slabších žáků, což nadanému jedinci neposkytuje dostatek náročnosti, či úkoly budou naopak odpovídat tempu průměrných žáků, nebo učitel výsledky skupiny hodnotí na základě nižších hodnot úrovně. Pro nadané žáky tímto vzniká prostor pro odpočinek, ovšem chybí zhodnocení jejich skutečných možností.

Hypenburg a Mónks (2002) poukazují na důležitost tvorby programů pro nadané jedince. Cílem těchto programů má být rozšíření všeobecného rozhledu dětí a prohloubení jejich

dosavadních znalostí v různých oblastech. Programy by měly vyhovovat i jeho hlubším zájmům.

Autoři uvádí dvě možnosti podpory nadaných žáků:

- urychlování;
- obohacování.

Urychlováním rozumí rychlé vzdělávání v základní škole, časný přechod na školu navazující či na univerzitu a přeskočení jedné nebo několika tříd. Tato opatření naráží často na velký odpor. Předpokládá se totiž, že nadaný jedinec nemusí být dostatečně sociálně a emocionálně vyzrálý, i když látku vyššího ročníku bez potíží zvládne.

Předpisy navíc často zakazují časně zahájení výuky či přeskočení třídy. V evropském školském systému jsou tato opatření spíše výjimkou. S urychlením (akcelerací) musí souhlasit všichni zúčastnění: rodiče, učitelé, odborníci i žák samotný.

Obohacováním pak autoři rozumí rozšiřování nebo prohlubování učební látky.

Obohacováním a urychlováním se zabývá i autorka Vondráková (2012). Jako varianty akcelerace uvádí např. tyto:

Rychlejší postup v rámci předmětu či tématu. Nadaný jedinec dochází na část výuky do vyšší třídy.

Vertikální přeskupování žáků. Nadaný mladší žák pracuje ve skupině žáků starších.

Zhuštěné studium. Nadaný jedinec zvládne výuku v mnohem kratší době.

Mezi varianty obohacování učiva řadí např. tyto:

- projektové vyučování;
- samostudium;
- možnost setkávat se s osobnostmi z různých oborů, případně s nimi i spolupracovat;
- soutěže;
- úpravu kurikula.

Shrnutí

Cílem této kapitoly je nastínit možnosti nadaných jedinců v oblasti jejich vzdělávání.

Rozlišuji dva pojmy, integraci, kdy je nadaný jedinec umístěn do klasické běžné třídy, a segregaci, kdy nadaný jedinec navštěvuje speciální typ vzdělávání.

Mnoho autorů polemizuje o tom, který z těchto typů se jeví jako vhodnější. Zda zvolit integraci, dítě je v tomto případě ponecháno v klasické třídě, či zvolit segregaci a umístit nadaného do speciální školy, které ovšem bývá naopak vyčítáno, že dítě je v ní izolováno od svých vrstevníků a okolního světa.

Já osobně se přikláním k segregaci. Dítěti je věnována mnohem větší pozornost a více se s ním pracuje. I v tomto typu speciálního vzdělávání si může najít kamarády a být šťastné.

Pravdou ovšem je, že tyto instituce nejsou dostupné pro všechny. Nevyskytují se všude a mnohdy je dítě nemůže navštěvovat kvůli příliš velké vzdálenosti.

V České republice převažuje integrace.

V této kapitole taktéž zmiňuji urychlování a obohacování. Dle mého přeskokování tříd není na místě. Mnohem lepší je dítěti dávat úkoly navíc, úkoly složitější, pracovat s ním podle individuálního plánu. Pokud dítě třídu rovnou přeskochí, může o hodně přijít.

2 Volný čas

2.1 Charakteristika volného času

V úvodu kapitoly uvedu několik definic volného času.

„Volný čas jsou hodiny a minuty, které využíváme k aktivitám vybíraným podle vlastního přání“ (Swedner, 1969, s. 62).

Kratochvílová definuje volný čas jako *„čas na oddych, rekreáciu, regeneráciu fyzických a psychických síl, na uvolnenie po práci, štúdiu, na spoločenské stretnutia (s kamarátmi, priateľmi, blízkými ľuďmi), na poznávanie sveta, života, na seberealizáciu v aktivitách, činnosti podľa vlastných potrieb a záujmov, predstáv, túžob a aspirácií a hodnôt“ (Kratochvílová, 2004, s. 79).*

„Volný čas je priestorom, ktorý je naplňovaný aktivitami na základe svobodného rozhodování, činnosťmi volenými na základe individuálnych potrieb, hodnôt a zájmů. Pro volný čas je příznačná možnost individuální strukturace vlastní disponibilní doby, tj. možnost pružného časového režimu“ (Knotová, 2011, s. 32)

„Volný čas je částí lidského života mimo čas pracovní (návštěva školy a pracovní proces) a tzv. čas vázaný, který zahrnuje biologické potřeby člověka (spánek, jídlo, osobní hygienu), chod rodiny, provoz domácnosti, péči o děti, dojíždění za prací a další nutné mimopracovní povinnosti. Volný čas je dobou, kterou má po splnění těchto potřeb a povinností člověk k dispozici pro činnosti sebeurčující a sebevytvářející“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 10)

„Volný čas je sférou, v níž se jedinec může věnovat různým činnostem, relativně bez vnějšího tlaku, tedy z vlastního svobodného rozhodnutí. Tím se ve volném čase vytvářejí u jedince příznivé vnitřní podmínky pro formování a rozvoj osobnosti“ (Veselá a kolektiv, 1987, s. 6).

„Volný čas je hodnota, tedy něco cenného, co má pro člověka důležitý význam a co výrazně zasahuje do jeho existence. Je zároveň hodnotou individuální i sociální“ (Krystoň, 2003, s. 7)

Hofbauer (2004) uvádí, že volný čas je čas, kdy člověk nevykonává činnost pod tlakem, který vyplývá z jeho sociálních rolí.

Veselá (1997) je toho názoru, že volný čas určuje životní způsob. Jeho využívání je vždy determinováno přírodními a společenskými podmínkami, osobními okolnostmi a možnostmi. A zvláště volný čas dětí nemůže být ponechán náhodě. Je zapotřebí ho v zájmu společnosti i v zájmu rozvoje dětí samotných vhodně ovlivňovat.

Autoři Hájek, Hofbauer a Pávková (2011) uvádí, že se v současné době zvyšuje individuální i celospolečenský rozsah a dosah volného času. Děje se tomu v důsledku demografického, ekonomického a kulturního vývoje společnosti. Volný čas se rozšiřuje a proniká do různých oblastí života mladých i dospělých lidí. Jeho obsah se obohacuje a diferencuje. Volnočasové aktivity jsou dynamičtější v individuální i celospolečenské dimenzi. Účastníci mají zvýšený zájem o aktivity. Rozšiřují se demokratické možnosti účasti lidí na volnočasových aktivitách.

Shrnutí

Tato kapitola má za úkol definovat volný čas. Autoři se na definici v podstatě shodují. Volný čas je určitá hodnota. Pro každého z nás je volný čas důležitý. Můžeme si v něm odpočinout, věnovat se aktivitám, kterým se věnovat chceme. Je to také čas pro seberealizaci.

2.2 Různá pojetí volného času

Knotová (2011) pojímá volný čas třemi způsoby. První pojetí, *optimistické*, vidí ve volném čase smysl a cíl života. Pojedí druhé, *skeptické*, zdůrazňuje negativní stránky volného času a jeho rizika. Poslední pojetí, *realistické*, se snaží o vytváření hodnot ve volném čase v reálných společenských kontextech.

Kaplan (1960) pojímá volný čas jako prostor, který vytváří podmínky pro realizaci sociálních rolí a uspokojování individuálních potřeb. V souvislosti s naplňováním volného času upozorňuje na proměnlivost volného času a potřeb člověka.

Rojek (2007) volnému času přisuzuje dva rozměry, a to rozměr *etický*, který nahlíží na volný čas jako na čas, v němž lidé zodpovídají za dosažený blahobyt nejen sami sobě, ale i jiným lidem, a na rozměr *ekologický*, kdy volný čas zodpovídá za přírodu. Je časem umožňujícím vytvářet optimální podmínky života.

Autoři Hájek, Hofbauer a Pávková (2008) pohlížejí na volný čas z pěti hledisek, a to z hlediska *ekonomického, sociologického a sociálněpsychologického, politického, zdravotně hygienického, pedagogického a psychologického*.

Ekonomické hledisko se zaměřuje na množství prostředků investovaných do zařízení sloužících volnočasovým aktivitám. Hledisko *sociologické a sociálněpsychologické* sleduje, zdali činnosti provozované ve volném čase přispívají k utváření mezilidských vztahů. *Politické* hledisko se zabývá angažovaností státu při tvorbě zařízení sloužících k ovlivňování volného času. Z pohledu *zdravotně hygienického* sledujeme, zdali využívání volného času pozitivně působí na náš zdravotní stav. Poslední hledisko se ohlíží na zvláštnosti dětí, ať již věkové, či individuální a sleduje, zda jsou tyto zvláštnosti při trávení volného času respektovány.

Shrnutí

Na volný čas je možné pohlížet různými způsoby. Knotová pohlíží na tuto problematiku optimisticky, ovšem vidí v něm i skeptickou stránku. Děti by měly volný čas trávit vhodně. Existuje spousta rizikových faktorů, jako je vstup do špatné party, nuda, chuť zkusit něco nového, co nemusí být vždy bezpečné. Rodiče by se měli zajímat o to, jak jejich potomek tráví volný čas a také s kým.

Tato doba se vyznačuje nepřebornými možnostmi trávení volného času. Jen si vybrat tu správnou.

2.3 Funkce volného času

Dumazedier (1962) dělí funkce volného času na tři vzájemně se prolínající a existující ve střídavé míře ve všech činnostech lidí. První funkcí je *odpočinek*. Volný čas má sloužit k zotavení, reprodukci pracovních sil a osvobození od únavy. Má odstranit fyzické a psychické napětí. Druhou funkcí je *rozptýlení*. Dumazedier je toho názoru, že volný čas má sloužit k zábavě. K úniku od monotónní práce do fiktivních činností v imaginárním světě. Poslední funkci volného času vidí v *rozvoji*. Volný čas má sloužit k rozvoji osobnosti prostřednictvím činností v kulturních, kreativních a společenských sdruženích.

Opaschowski (1976) spatřuje funkce volného času v sedmi bodech:

- rekreační;
- kompenzační;
- enkulturační a edukační;
- kontemplační;
- komunikační;
- participační;
- konzumní.

Do funkce *rekreační* spadá odpočinek a relaxace. Do funkce *kompenzační* pak zábava a rozptýlení. Vyrovnávání toho, co v životě chybí nebo toho, co se nedaří. Funkce *enkulturační a edukační* zahrnuje kulturu a celoživotní učení a vzdělávání. Funkce *kontemplační* pak duchovno a hledání smyslu života. Funkce *pátá, komunikační*, se zabývá podporou sociálních kontaktů. Mezi funkcí *participační* lze zařadit občanské a spolkové aktivity a nakonec poslední funkce, *konzumní*, hledá smysl ve spotřebě materiálních statků.

Rojek (2005) uvádí čtyři hlavní funkce volného času, a to:

- manipulativní;
- regulativní;
- identitní;
- mobilizační.

Funkce *manipulativní* pohlíží na volný čas jako na prostředek sociální stratifikace. Funkce *regulativní* pojímá volný čas jako regulaci životního stylu a způsobů. *Identitní* funkce volného času je toho názoru, že by volný čas měl sloužit k sociální inkluzi a exkluzi (členství v klubu, zájmovém sdružení). *Mobilizační* funkce je taková, že volný čas vytváří prostor pro opozici vůči tlaku společnosti.

Pávková (2002) člení funkce volného času do tří oblastí:

- regenerace sil;
- kompenzace jednostranné práce;
- vlastní orientace v životě.

Shrnutí

V této kapitole předkládám čtyři různé názory na funkci volného času od čtyř různých autorů. Nejsrozumitelnější a taktéž nejvíce na místě se mi jeví dělení funkcí od Dumazediera. Volný čas má dle něj pouhé tři funkce. Odpočinek, ve kterém se snažíme zbavit veškerého napětí, které nás tíží, rozptýlení, kdy se bavíme a děláme, co máme rádi a rozvoj, který zahrnuje celoživotní vzdělávání a učení se.

2.4 Pedagogika volného času

Existuje nepřehledné množství definic pedagogiky volného času. Nastíním tedy alespoň některé z nich.

„Pedagogika volného času je disciplínou pedagogiky, zaměřená na výchovné a vzdělávací prostředky, napomáhající autonomnímu a smysluplnému využívání volného času dětí, mládeže a dospělých“ (Pedagogický slovník, 2008, s. 161)

„Pedagogika volného času je pedagogickým jednáním, které se podílí na formování světa volného času s cílem nabídnout a zajistit jedinci optimální předpoklady pro jeho růst, učení, vývoj a existenci. To pedagogické v pedagogice volného času tkví v síle zprostředkovat takovou schopnost, která se s volným časem historicky nově vzniklými šancemi může vyčerpat pro optimální spojení růstu a učení, proměn a užívání vývoje a bytí“ (Vážanský, 1995, s. 74)

Knotová (2011) pedagogiku volného času řadí k aplikovaným pedagogickým disciplínám. Dle ní je předmětem pedagogiky volného času výchova ve volném čase. Cílem výchovy ve volném čase je nabízet příležitosti k pozitivnímu využívání volného času a uspokojovat potřeby a zájmy člověka. Tento proces je realizován za rozličných podmínek materiálních, prostorových, institucionálních i personálních.

Dále uvádí, že výchova ve volném čase se uskutečňuje za pomoci různorodých činností, které mají společenský, odpočinkový, zábavný, ale i vzdělávací charakter. Jejich obsah je proměnlivý podle potřeb, možností organizátorů, podmínek a typu prostředí. Výchova ve volném čase je většinou realizována v nestandardizovaných podmínkách a v různém prostředí. Vyznačuje se pestrostí forem. Skupinové formy se často prolínají s formami hromadnými či individuálními.

Do výchovy ve volném čase se promítají principy dobrovolnosti, aktivity, tvořivosti a samostatnosti. Jsou zde respektovány věkové a individuální zvláštnosti člověka.

Autoři Hájek, Hofbauer a Pávková (2011) uvádí, že je pedagogika volného času jedním z oborů pedagogiky. Dle nich jde o společenskovední obor, vědu o výchově ve volném čase a teorii výchovy ve volném čase. Pedagogika volného času je velmi mladá věda. Nabývá na významu až od 2. poloviny 20. století. Jejími hlavními znaky jsou stejně jako u pedagogiky záměrnost a cílevědomost, ovšem výchova sama má své specifické cíle a probíhá ve specifických podmínkách. Autoři zdůrazňují, že pojem pedagogika volného času bývá někdy nahrazován pojmem výchova mimo vyučování.

Výchova mimo vyučování se vyznačuje těmito čtyřmi znaky:

- probíhá mimo povinnou výuku;
- probíhá především ve volném čase;
- probíhá mimo vliv rodiny;
- je institucionálně zajištěna.

Dle Knotové (2011) podmínky pro výchovu mimo vyučování v České republice vytváří zařízení různého typu pod Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Tato zařízení nabízí pravidelné, příležitostné a prázdninové volnočasové aktivity.

V pedagogice volného času je nezbytné rozlišovat dva pojmy, a to informální učení a výchovu a neformální učení a výchovu.

Knotová (2011) popisuje neformální výchovu a vzdělávání jako výchovu a vzdělávání, které má svá specifika. Neuskutečňuje se ve formálním vzdělávacím systému, nýbrž v institucích různého typu. V této sekci si jednotlivci svobodně vybírají své činnosti a věnují se jim zcela dobrovolně.

Autoři Hájek, Hofbauer a Pávková (2011) potvrzují výše uvedené mínění a píší, že neformální výchova zahrnuje cílené aktivity člověka, které ovšem probíhají mimo vyučování ve volném čase. Aktivity jsou provozovány zcela dobrovolně.

Knotová (2011) uvádí, že je informální učení vyvoláno individuálními potřebami a zájmy jedince. Probíhá v různých prostředích (ve škole, v rodině, ve vrstevnické skupině, na pracovišti). Vždy má podobu neinstitutcionálního vzdělávání. Je neorganizované, institucionálně nekoordinované. Nevede k získání žádného certifikátu. Z hlediska volného času je každá volnočasová situace potenciálně vzdělávací situací v rovině informálního učení.

Dle Hájka, Hofbauera a Pávkové (2011) informální výchova obsahuje záměrné učení, ale i učení zcela nahodilé.

Shrnutí

Tato kapitola má objasnit pojem Pedagogika volného času. Autoři se shodují na tom, že pedagogika volného času je disciplínou pedagogiky. Jde o poměrně mladou vědu. Jejím předmětem je výchova ve volném čase.

Důležitá je tu dobrovolnost a aktivnost. Jde o činnosti provozované ve volném čase, mimo rodinu a institucionálně zajištěné.

Nabízím tu ještě další dva pojmy, a to neformální výchovu a informální výchovu. V prvním případě jde o výchovu v instituci, kterou ovšem jedinec navštěvuje zcela dobrovolně. V případě druhém jde o výchovu, která probíhá v každodenních situacích. Není institucionálně zajištěna.

2.5 Školská a mimoškolská zařízení pro výchovu ve volném čase

Na výchově ve volném čase se dle Knotové (2011) kromě rodiny podílejí různé instituce ze soukromé, státní i nestátní sféry. Konkrétně jsou to tyto:

- státní;
- organizace nekomerčního sektoru;
- církve a náboženské společnosti;
- privátní komerční sféra.

Státní instituce lze rozdělit na čtyři odvětví. Na rezort školství, kultury, zdravotnictví a sociálních věcí. V rámci rezortu školství můžeme nalézt například školní družiny, kluby, střediska volného času, základní umělecké školy, ale i domovy mládeže či jazykové školy. V rezortu kultury pak galerie, muzea, knihovny, kina, divadla. Do rezortu zdravotnictví řadíme lázně, léčebny či sanatoria a do rezortu posledního, rezortu sociálních věcí, nízkoprahové kluby a komunitní centra. Mezi organizace nekomerčního sektoru řadíme neziskové organizace. Privátní komerční sféru tvoří fitcentra, sportovní kluby, parky, herny, rekreace a turistický ruch.

Výše zmíněné typy subjektů nabízejí rozmanitou škálu výchovně-vzdělávacích aktivit zaměřených na zájmové aktivity v různých oblastech lidské činnosti.

Na základě výzkumu nejvíce podmínek pro výchovu ve volném čase vytváří neziskový sektor (60%), na druhém místě sektor státní (35%) církevní (3-4 %) a privátní necelá 2 %.

Autoři Hájek, Hofbauer a Pávková (2011) vysvětlují, čím se liší práce ve školských zařízeních od vzdělávacího procesu ve škole. Píší, že účast na těchto aktivitách není povinná, nýbrž zcela dobrovolná. Program činností vychází spíše než ze závazných norem ze zájmu samotných účastníků. V těchto zařízeních je uplatňován individuální přístup. Účastníci mohou pracovat vlastním tempem a dané aktivitě věnovat libovolně dlouhý čas. Prostory pro výkon činností jsou rozmanité, dynamické a snadněji měnitelné.

Z publikace výše uvedených autorů představím instituce rezortu školství:

Střediska pro volný čas dětí a mládeže

Tato střediska se zaměřují především na zájmové aktivity a vzdělávací činnosti. Jsou právními subjekty. Lze je rozdělit na domy dětí a mládeže a na stanice zájmových činností. Domy dětí a mládeže mají širokou zájmovou působnost. V případě, že se zabývají pouze jednou zájmovou oblastí, říká se jim stanice zájmových činností. Jejich služby mohou využívat děti, pedagogové, rodiče i další zájemci.

Navštěvovat lze jak organizovanou pravidelnou činnost, jako jsou kroužky a kluby, tak činnost příležitostnou či tábor. Střediska se zaměřují i na oblast poradenství a organizaci vzdělávacích programů pro školy.

Provoz středisek je celotýdenní, zpravidla od 8:00 do 22:00 hodin. Pravidelné kroužky a kluby se nejčastěji konají v době od 15:00 do 20:00 hodin. Střediska sídlí ve městech či větších obcích.

Zájmové vzdělávání v těchto institucích se dělí na:

- zájmovou činnost příležitostnou;
- pravidelnou zájmovou činnost;
- táborovou činnost;
- osvětovou činnost;
- individuální práci s účastníky směřující k rozvoji nadání;
- nabídku otevřených spontánních aktivit;
- organizace soutěží a přehlídek vyhlašovaných nebo spoluvyhlašovaných MŠMT ČR.

Mezi činnosti příležitostné lze zařadit akce výchovně-vzdělávacího charakteru. Jsou řízeny pedagogem a bývají časově vymezeny. Do této sekce spadají exkurze, přehlídky, místní soutěže, divadelní představení, ale i příměstské tábory v době prázdnin.

Pravidelně jsou organizovány kroužky, kluby, oddíly a kurzy. Účastníci na tato místa dochází pravidelně.

Táborová činnost nabízí činnost v době prázdnin. Tábory dělíme na pobytové, putovní a hvězdicové.

Co se týče osvětové činnosti, střediska volného času mohou poskytovat odbornou pomoc subjektům pečujícím o volný čas dětí a mládeže i občanským sdružením pracujícím s dětmi. Pomoc poskytují formou školení, seminářů, přednášek či kurzů.

Individuální práci s účastníky se může vyskytovat ve formě vytváření speciálních zájmových útvarů pro talentované jedince, v individuální práci s dětmi mimo zájmové útvary, ve skupinových či individuálních konzultacích či ve specializované nabídce spontánních aktivit.

Do nabídky otevřených spontánních aktivit řadíme činnosti, které pedagog ovlivňuje nepřímou. Jedinci nabízené aktivity navštěvují dle vlastního zájmu. Zařadit sem lze otevřená

hřiště, sportoviště, herny, čítárny a podobně. Činnosti nemají stanovený začátek ani konec. Jsou přístupné všem. Pedagog při těchto činnostech zajišťuje především bezpečnost. Návštěvníkům radí nebo je motivuje.

Poslední bod, organizace soutěží a přehlídek, znamená, že střediska volného času organizují přehlídky či soutěže, podílí se na jejich přípravě, propagaci, průběhu i vyhodnocení výsledků.

Školní družina

Jde o školské zařízení pro děti ve věku od 6 do 12 let. Družina zabezpečuje činnosti zájmové, odpočinkové a rekreační. Děti se zde mohou také připravovat na školní vyučování. Družiny bývají zřizovány při základních školách, mohou být však zřízeny i jako samostatná zařízení. Mohou sloužit i více školám najednou. Plní funkci především výchovnou a vzdělávací. Navíc plní i funkci sociální. Nabízí totiž rodičům péči o děti po určitou dobu před nebo po skončení školního vyučování.

Družina může být v provozu i o prázdninách. Provoz družin je většinou od 6:30 do 8:00 před začátkem školní výuky, následně pak po ní, od 12:00 do 17:00 hodin. Dítě družinu navštěvuje po dohodě s rodiči.

Školní klub

Školní kluby slouží dětem druhého stupně základní školy, na rozdíl od školní družiny, kterou navštěvují pouze děti prvního stupně základní školy. Školní kluby jsou taktéž zaměřeny na činnosti zájmové, odpočinkové a na přípravu na vyučování. Vzhledem k věku dětí bývá program uzpůsoben a dětem je ponechána větší volnost. Školní kluby mohou být taktéž zřizovány i jako samostatná zařízení a mohou sloužit více školám najednou.

Základní umělecké školy

Tyto školy poskytují vzdělávání v estetické a umělecké oblasti. Nabízejí hudební, taneční, výtvarné a literárně dramatické činnosti. Školy navštěvují děti a mládež, přístupné jsou ovšem i dospělým. Činnosti jsou obvykle organizovány v odpoledních hodinách. Školy připravují i prázdninové činnosti, víkendová soustředění, soutěže a kulturní vystoupení.

Jazykové školy

Jsou zvláštním typem školského zařízení pro výchovu ve volném čase. I přesto, že nabízejí aktivity volnočasové, jsou to aktivity především vzdělávacího charakteru a orientují se na jazykové vzdělávání.

Domovy mládeže

Zajišťují mládeži ubytování a stravování v době studia na středních a vyšších odborných školách. Jde o školská zařízení. V domovech mládeže je věnována pozornost výchovně vzdělávací činnosti. Důraz je kladen na denní režim, v němž má své místo příprava na školní vyučování, ale také zájmové aktivity

Shrnutí

Tato kapitola vysvětluje, kdo všechno se podílí na výchově ve volném čase. Jde o státní sféru, nekomerční sektor, církve a náboženské společnosti a v neposlední řadě sféru komerční.

Nejvíce podmínek pro tuto výchovu nabízí neziskový sektor, a to celých 60 % z celku.

Školská a mimoškolská zařízení pro výchovu ve volném čase jsou neobvyklá tím, že účast v nich je nepovinná. Účastníci zařízení navštěvují ze svého vlastního zájmu. K jednotlivcům je tu přístupováno individuálně a prostory těchto zařízení jsou pestré a neokoukané.

3 Kazuistiky nadaných dětí v souvislosti s volným časem

Kazuistika, neboli případová studie, je obvyklá metoda využívána v medicínských oborech. Taktéž se využívá v ekonomii a managementu. Je možné se s ní ovšem setkat i v psychologii, sociologii, pedagogice a oborech podobného typu.

Jelikož osobně nemám možnost setkat se s nadaným jedincem, využila jsem k tomuto kazuistiku od několika různých autorů.

Následující tři kazuistiky jsou čerpány z publikace *Nadaný žák* od autorky Machů (2010).

Kazuistika č. 1 - Petr, 22 let

Petr je jediným dítětem vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Žije na vesnici. Jeho porod byl dlouhý a komplikovaný. Do jeho tří let Petr navštěvoval neonatologickou poradnu na základě opožděného fyzického vývoje.

V předškolním věku mu činil obtíže spánek. Odmítal spát po obědě a večer chodil spát nejdříve po 22. hodině.

Začal brzy chodit i mluvit. Co se týče jemné a hrubé motoriky, podle rodičů byl Petr na dobré úrovni. I přesto ovšem preferoval sedavé činnosti. *„Oblíbil si nejrůznější stavebnice a komplikované konstrukce, na nichž si odbourával svoji zvýšenou potřebu intelektuální aktivity“* (Machů, 2010, s. 47).

Rodiče velmi brzy u svého syna zpozorovali nadprůměrné rozumové schopnosti. Petr byl zvědavý. *„Se zálibou si prohlížel knížky, obrázky, rád poslouchal hudbu a vypravování pohádek“* (Machů, 2010, s. 47).

„Rozvinuté rozumové schopnosti se odrážely i ve výběru her a hraček. S oblibou tvořil rytmičné verše, vymýšlel si vlastní pohádky. Hrál deskové hry s komplikovanými pravidly. Ve čtyřech letech znal všechny dopravní značky a ovládal názvy aut. Zajímal se o letadla, vlaky, nádraží a funkci hodin. Ve čtyřech letech nakreslil hodinový ciferník s římskými číslicemi, které si pamatoval z místního kostela. Běžné dětské hry a hračky, jako například autíčka, jej nezajímaly. Chlapec je i hudebně nadaný. Odmala citlivě vnímá rytmus a melodii. Rád zpívá, tančí a poslouchá hudbu“ (Machů, 2010, s. 47).

Číst uměl Petr již rok a půl před nástupem do základní školy. Podle rodičů Petr vždy vyžadoval neustálou pozornost. Byl velmi perfekcionista a ve všem chtěl vynikat.

Petr odmítal navštěvovat mateřskou školu. Vždy byl silně fixovaný na matku. Nedovedl komunikovat s vrstevníky, učitelka si stěžovala na Petrovy problémy v oblasti sociálních vztahů.

Chlapec se těšil do školy, ovšem brzy následovalo rozčarování. Petrovi se stýskalo po rodině, s dětmi nedokázal navázat kontakt a byl zcela vyčleněn z kolektivu.

Učitelka se snažila vyhovět chlapcovu nadání a nabízela mu diferencované úkoly k vypracování mimo kolektiv spolužáků.

Petr měl odlišné tempo práce při společných třídních aktivitách. Během činností, které jej nebavily, byl pomalý. Nestíhal také psaní písemek, protože u všeho příliš dlouho přemýšlel. Časová omezenost chlapce stresovala. Úkoly, které jej bavily, měl vždy vypracovány jako první.

Petr kladl učitelce často spoustu otázek a vyžadoval její pozornost. Pokud si učitelka chlapce nevěšovala, vztekal se a odmítal pracovat.

Během několika následujících let došlo u Petra ke zklidnění. Začal si i rozumět se svými vrstevníky a utvořil několik kamarádkých vazeb.

Dnes má Petr výtečné studijní výsledky. Stále má ve výuce problém se soustředěním a s časovým omezením. V kolektivu má dobrou pozici. Stal se předsedou třídy a skoro všechny děti jej uznávají. „*Volný čas tráví studiem a cestováním s rodinou. Rád pracuje na počítači, je vášnivým sběratelem nejrůznějších předmětů, které následně rozděluje do tematických kategorií. Veškerý volný čas tráví v rodinném kruhu, s ostatními dětmi si nehraje*“ (Machů, 2010, s. 49).

Kazuistika č. 2 – Lenka, 13 let

Lenka žije na vesnici. Je jedináček. Rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Matka popisuje, že Lenka od raného věku trpěla poruchami spánku, které přetrvávají dodnes.

Rodina si brzy všimla Lenčina nadání na činnosti v nejrůznějších oblastech. Lenka byla zvědavá, měla výbornou paměť. „*Od tří let hrála na klavír. Pod vedením babičky se věnovala i kreslení a tanci. Mezi její nejoblíbenější aktivity patřilo stavění lega*“ (Machů, 2010, s. 53).

V mateřské škole si hrávala většinou sama, ovšem nečinilo jí potíže zařadit se i do kolektivu dětí. Často debatovala s dospělými.

Na základní škole ji spolužáci nebyli ochotni začlenit do kolektivu. Lenka byla korpulentní dítě, dle spolužáků se oblékala zastarale a nelíbil se jim celkový zevnějšek dívky. Navíc byla velice chytrá. Začali ji šikanovat. Zprvu se spolužáci Lence pouze vysmívali, v pozdějších ročnících začala dostávat psaníčka plná vulgarit a výhrůžek.

Šikanu začala řešit třídní učitelka zařazováním různých kompenzačních metod do vyučování. Lenka se ovšem začala dostávat do fyzických potyček s dětmi a problémy se nadále stupňovaly.

V 6. třídě byla Lenka umístěna do třídy vedlejší, paralelní. Šikana ustala, ale i tak se Lenka do kolektivu dětí nezařadila. Od příštího roku Lenka přestoupí na víceleté gymnázium.

Lenka je svědomitá žákyně. Má výtečný prospěch a pravidelně se doma připravuje do školy. *„Baví ji práce s počítačem. Vytvořila si vlastní webové stránky, na kterých publikuje své první literární počiny. Pod vedením matky se věnuje hudbě. Hraje na klavír, na flétnu, zpívá a skládá hudbu. Ráda hraje divadlo a recituje. Svůj volný čas tráví v domácím prostředí. Kamarády nemá“* (Machů, 2010, s. 54).

Kazuistika č. 3 – Kristýna, 10 let

Kristýna v roce a půl znala čísla a ve čtyřech letech plynně četla. V té době rodiče pochopili, že je Kristýna něčím zvláštní. *„Tomu odpovídal i výběr hraček. Panenky ji nezajímaly. Na prvním místě vždy byly kostky, puzzle, stavebnice a jiné didaktické hry. Později to bylo scrabble a sudoku.*

Když se dívala na televizi, zaujaly ji zejména dokumentární filmy o přírodě a cestopisy. Již od malička velmi ráda kreslila. Ráda si obkreslovala vlajky států z atlasu“ (Machů, 2010, s. 60).

V mateřské škole byla Kristýna oblíbená, jak u učitelek, tak i u dětí. Byla ráda centrem pozornosti.

Na škole základní se Kristýna při výuce často nudila. Pravidelně docházelo k jejímu vyčleňování z kolektivu spolužáků z toho důvodu, že dělala zcela odlišnou práci než oni.

V současné době navštěvuje Kristýna třídu pro nadané děti.

Kazuistika č. 4 – Erik, 12 let

Tuto případovou studii jsem čerpala z bakalářské práce Ing. Předínské (2013)

Erik má dva sourozence a žije ve městě. Oba jeho rodiče mají výuční list.

Již v prvním roce života Erik vyžadoval předčítání pohádek a miloval vyprávění. V pěti letech plyně četl a snažil se psát. Měl výtečnou paměť. Zajímal se o přírodu a historii.

Ve škole se Erik vyhýbá konfliktům a preferuje samostatnou práci.

Erik se *„vždy zajímal o vědu a techniku. Stavěl ze stavebnic a od útlého věku skládal puzzle pro starší děti. Četl encyklopedie, ale i dobrodružnou literaturu“* (Předínská, 2013, s. 81).

Erik sám o sobě říká: *„Baví mne všechno. Rád hraji různé hry, hlavně šachy. Mám rád hudbu, a hraní na flétnu. Hodně čtu“* (Předínská, 2013, s. 82).

Erik bývá často nepochopený vrstevníky. Nemá si s nimi o čem povídat. Se staršími dětmi a dospělými snadno navazuje kontakty.

Kazuistika č. 5 – Dominik, 7 let

Poslední zmíněná případová studie je čerpána ze sborníku referátů z mezinárodního semináře *Talent a nadání ve vzdělávání* (2010)

Dominik při svém vývoji přeskočil fázi lezení a hned se začal stavět na vlastní nohy. Ve čtyřech letech četl, o rok později psal tiskacím písmem. Od mala střídal zájmy. *„V současné době velmi rád pracuje na PC, rád si vyhledává informace na internetu. Zajímá se o dopravu, pravidla silničního provozu, dopravní značky. Zajímá se také o vesmír. Preferuje strategické hry“* (Šimoník, 2010, s. 136).

V mateřské škole si více rozuměl se staršími dětmi. Nerad se zapojoval do společné činnosti. Byl mu navržen odklad školní docházky z důvodu slabé grafomotoriky a sociální nezralosti.

Dominik má velké problémy s autoritami. Dělá si vše po svém a nerespektuje žádné příkazy. Do školy se netěší.

Shrnutí

Z těchto několika ukázek případových studií nadaných jedinců je možné vypožorovat hned několik společných znaků trávení volného času.

Skoro všechny zmíněné děti mají problém s komunikací se svými vrstevníky a mnohem raději upřednostňují společnost dětí starších či dospělých, se kterými si toho mají více co říci. Taktéž si většina z nich raději hraje sama.

Nelze si nepovšimnout i rozdílu při výběru hraček. Hračky volí složitější, neuspokojí je pouhé panenky či auta. Volí spíše didaktické pomůcky, které je nutí přemýšlet. Stavebnice se složitějšími pravidly, sudoku, scrable.

Většina zmíněných dětí taktéž upřednostňuje knihu. Co se týče televizních pořadů, na rozdíl od svých vrstevníků již v brzkém věku sledují různé cestopisy, zajímají se o témata, jako je historie, prohlížejí si encyklopedie a kladou dospělým přešle otázek.

Zajímavé je i časté zaměření na hudbu či tanec. Hra na flétnu, na klavír, zpěv, skládání písní.

Spousta maminek v případových studiích tvrdí, že jejich potomci již v brzkém věku rádi naslouchali předčítání pohádek a vyprávění různých příběhů.

Zajímavá je zaujatost, se kterou se nadaní jedinci dokáží věnovat svým zájmům. Zmíním například onu znalost dopravních značek. Svůj volný čas nadaní jedinci tráví tím, že své zájmy prohlubují a snaží se o nich zjistit úplně vše dopodrobna. Zatímco se jejich vrstevníci zajímají o autíčka, panenky, či omalovánky, nadaní jedinci svůj zájem upírají k letadlům, modelům vláček, skládání básniček, poznávání vlajek jednotlivých států a k dalším podobným věcem.

Velice nápadné je také to, že svůj volný čas tráví především v rodinném kruhu. Se svými rodiči, sourozenci či prarodiči. Velmi často nadaní jedinci nemají žádného kamaráda.

Častá práce s počítačem mne až tak nepřekvapila. Na internetu se přece dá zjistit spousta zajímavých věcí a nadaní jedinci si díky tomu mohou prohlubovat své již tak hluboké vědomosti.

4 Výzkumné šetření

4.1 Cíle a výzkumné otázky

Pro výzkumné šetření jsem zvolila tyto cíle:

- Zjistit, v jaké oblasti se nadání dětí projevuje.
- Zjistit, kdy bylo jejich nadání diagnostikováno (objeveno).
- Zjistit, kdo jejich nadání diagnostikoval (objevil).
- Zjistit, zdali je pro děti jejich nadání výhodou a v případě, že ano, proč.
- Zjistit, zdali je dětem jejich nadání na obtíž a v případě, že ano, proč.
- Zjistit, jaký typ vzdělávání děti navštěvují.
- Zjistit, jakým zájmům se věnují ve volném čase.
- Zjistit, zdali je některá z jejich zájmových aktivit organizovaná a v případě, že ano, kde a kým.
- Zjistit, zdali je rodiče, či někdo jiný, nutí do zájmových aktivit.
- Zjistit, o kterou aktivitu mají děti zájem, ale z nějakého důvodu se jí nemohou věnovat.
- Zjistit, zdali je dítě jediným nadaným v rodině, v případě, že ne, zjistit, kdo další.

Pro výzkumné šetření jsem zformulovala následující výzkumné otázky:

- Kdy bývá u nadaných jedinců diagnostikováno nadání?
- Kdo jejich nadání nejčastěji diagnostikuje?
- Je pro nadané děti nadání výhodou a proč?
- Je nadaným dětem nadání na obtíž a proč?
- Jaký typ vzdělávání navštěvují?
- Jakým zájmům se věnují ve volném čase?
- Je některá z jejich zájmových aktivit organizovaná, kde a kým?
- Nutí je někdo do zájmových aktivit?
- Mají tyto děti zájem o některou další aktivitu, ale z nějakého důvodu se jí nemohou věnovat?
- Jsou nadané děti jediným nadaným jedincem v rodině, a pokud ne, kdo další?

4.2 Metoda výzkumu – dotazník

Pro kvantitativní výzkum jsem jako výzkumnou metodu zvolila dotazník. Rozhodla jsem se tak proto, že dotazník je pro výzkumné šetření nejvhodnější.

Dotazník

Chráška definuje dotazník jako „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaný (respondent) odpovídá písemně*“ (Chráška, 1993, s. 89)

Autor dále píše, že dotazníkové metodě bývá často vytýkáno, že nezjišťuje, jací respondenti skutečně jsou. Dotazník zjišťuje pouze to, jak sami sebe vidí.

Velké pozitivum ovšem vidí v umožnění rychlého a ekonomického shromáždění dat od velkého počtu respondentů.

Pro výzkumné šetření jsem zvolila dotazník s polouzavřenými otázkami. Respondentům jsem kladla tyto otázky:

- V jaké oblasti se tvé nadání projevuje?
- Kdy bylo tvé nadání diagnostikováno (objeveno)?
- Kdo tvé nadání diagnostikoval (objevil)?
- Je pro tebe tvé nadání výhodou? Pokud ano, vysvětli proč
- Je ti tvé nadání na obtíž? Pokud ano, vysvětli proč
- Jaký typ vzdělávání navštěvuješ?
- Jakým zájmům se věnuješ ve svém volném čase?
- Je některá z tvých zájmových aktivit organizovaná? Pokud ano, uveď prosím kde a kým
- Nutí tě rodiče, či někdo jiný, do některé ze zájmových aktivit?
- O kterou aktivitu máš zájem, ale nemůžeš se jí věnovat? Uveď důvod
- Jsi jediným nadaným ve své rodině? Pokud ne, uveď, kdo další, a jak se projevuje jeho nadání

4.3 Charakteristika výzkumného souboru a místa šetření

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 42 respondentů. 16 dívek a 26 chlapců. Respondenti byli ve věku od 7 do 16 let.

Výzkumné šetření jsem prováděla v Klubu nadaných v Olomouci v Pevnosti poznání, kde se děti schází a společně prohlubují své dosavadní poznatky a zkouší nové věci. Jejich lektorka byla velice ochotná a dovolila mi, abych jedno z jejich společných setkání navštívila. Tento klub navštěvují dvě skupiny dětí: mladší, ve věku od 5 do 9 let a starší, ve věku od 10 do 14 let. Setkání probíhají každé úterý, vždy s jednou či druhou skupinou, to znamená, že se jednotlivé skupiny scházejí jednou za 14 dní. Navštívila jsem setkání starší skupiny.

Děti, kterých bylo 20, nebyly z mé návštěvy moc nadšené, jelikož se už těšily, co vše se toho dne na setkání dozví a co nového si vyzkouší. Byly unavené ze školy, chtěly se odreagovat a odpočinout si. Nakonec ovšem dotazník vyplnily všechny děti. Dotazník byl pro ně srozumitelný, jen dvě děti nerozuměly znění jedné z otázek, vysvětlila jsem jim to.

Další dotazníky jsem získala prostřednictvím internetu. Poprosila jsem o pomoc učitelky na jedné webové stránce, kterou pravidelně navštěvuji. Na této stránce si učitelky vzájemně radí a dělí se o své zkušenosti z praxe. Vkládají podklady pro práci ve školách a posléze o nich diskutují.

Položila jsem jim otázku, zdali náhodou některá z nich nemá nadaného potomka a v případě, že ne, zdali alespoň neznají někoho, kdo má nadané dítě a nedaly by mi na něj kontakt. Ukázalo se, že spousta samotných učitelek mělo doma jedno, někdy i více nadaných dětí. Dotazníky jsem rozesílala emailem a ty se mi posléze vracely vyplněné. Děti dotazníky vyplňovaly samy, pouze za jednoho sedmiletého chlapečka dotazník vyplnila maminka dle jeho pokynů.

Celkový sběr dotazníků trval 14 dní. V Klubu nadaných jsem dotazníky posbírala ihned po vyplnění, od dětí učitelek chodily vyplněné dotazníky postupně.

Po bližším prozkoumání jednotlivých vyplněných dotazníků jsem došla k závěru, že použit je možné jen 35 z nich. Zbytek dotazníků bylo vyplněno buď jen z části, nebo zcela nečitelně.

4.4 Vyhodnocení dotazníků

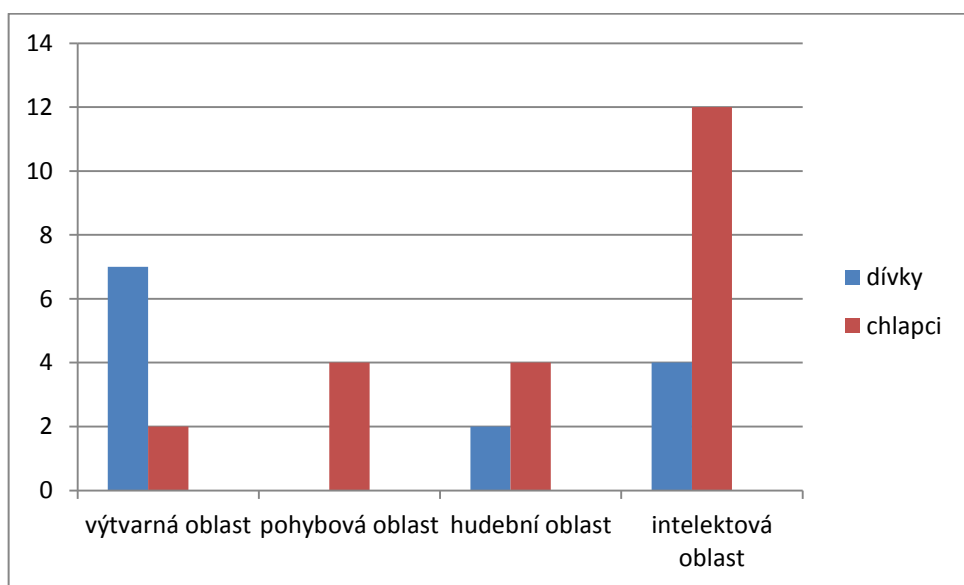
Výzkumného šetření se nakonec zúčastnilo 35 dětí, z toho 13 dívek a 22 chlapců.

	7 letí	8 letí	9 letí	10 letí	11 letí	12 letí	14 letí
dívky	0	0	2	0	6	5	0
chlapci	1	3	0	6	0	7	5

Tabulka č.1: Věkové rozmezí respondentů

Jednotlivé položky v dotazníku byly vyhodnoceny takto:

1. V jaké oblasti se tvé nadání projevuje?



Graf č.1: Rozdělení dle pohlaví – oblast nadání

Z grafu vyplývá, že dívky jsou nejčastěji nadané v oblasti výtvarné, a to hned 7 dívek z celkového počtu. Několik dívek uvedlo, že jsou nadané v kresbě, většina z nich ovšem uvedla pouze výtvarnou oblast a více se nerozepisovala.

Dívky, které jsem zařadila do oblasti intelektové, v dotazníku uvedly, že mají vysoké IQ, jde jim to ve škole, dobře se učí, všechno jim připadne příliš lehké.

Zajímavé je, že ani jedna z tázaných dívek neuvedla, že by byla nadaná na jakýkoli typ sportu.

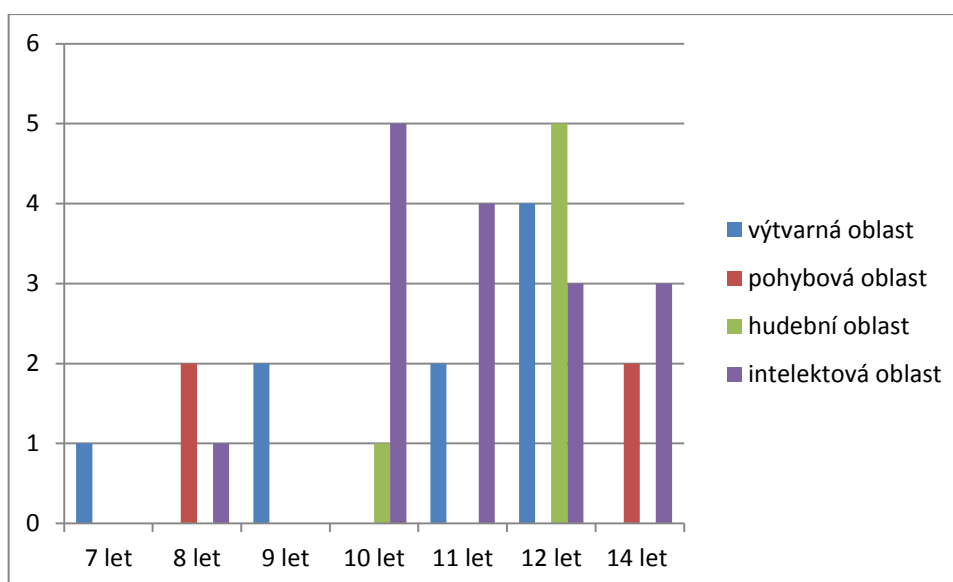
V oblasti hudební dívky uváděly, že hrají na klavír, na flétnu, na housle, navštěvují pěvecký kroužek. Jedna z dívek dokonce uvedla, že sama skládá texty i melodie písní.

Co se týče chlapců, překvapil mě počet těch, kteří v dotazníku uvedly, že se jejich nadání pohybuje v intelektové oblasti. Osobně jsme čekala, že jich bude více nadaných v oblasti

pohybové. Taktéž většina chlapců uvedla, že jsou chytří, ve škole jim to jde, aniž by pro to museli něco dělat. Baví je přemýšlet, doma se skoro neučí, raději si sami pro sebe vyhledávají zajímavé informace a prohlubují své dosavadní poznatky v oblastech, které je zajímají.

Stejný počet tázaných chlapců, celkem 4, uvedlo, že se jejich nadání projevuje v oblasti pohybové a hudební. Dva chlapci hráli na klavír, jeden na kytaru. Poslední uvedl, že chodí do pěveckého kroužku. Všichni chlapci, kteří své nadání pozorovali v pohybové oblasti, hráli fotbal. Jeden z chlapců hrál fotbal i florbal.

Oba chlapci, které jsem zařadila do výtvarné oblasti, uvedli, že moc rádi kreslí a zkouší různé výtvarné techniky.



Graf č.2: Rozdělení dle věku – oblast nadání

Jediný tázaný sedmiletý chlapeček byl nadaný v oblasti výtvarné. Dále byly v této oblasti nadané dvě děti 9 leté, dvě děti 11 leté a nejvíce, čtyři děti, ve věku 12 let.

Co se týče oblasti pohybové, uvedly dvě 14 leté děti a dvě 8 leté děti nadání v této oblasti.

Hned pět dětí ve věku 12 let se cítí být nadanými v oblasti hudební.

Intelektová oblast jasně vede svým celkovým počtem respondentů. Nadaných dětí v této oblasti je jedno 8 leté, pět dětí ve věku 10 let, čtyři děti 11 leté, tři 12 leté a tři děti 14 leté.

2. *Kdy bylo tvé nadání diagnostikováno?*

K zodpovězení na tuto otázku v dotazníku měli respondenti na výběr z možností: V MŠ, na ZŠ, na SŠ či mohli uvést svoji vlastní odpověď.

	dívky	chlapci
MŠ	2	8
ZŠ	11	14

Tab. č.2: Rozdělení dle pohlaví – doba diagnostiky

Dohromady deset dětí odpovědělo, že jejich nadání bylo diagnostikováno v době jejich docházky do mateřské školy. Z toho dvě dívky a osm chlapců.

Více dětí uvedlo, že jejich nadání bylo diagnostikováno až na základní škole. Z toho 11 dívek a 14 chlapců.

3. *Kdo tvé nadání diagnostikoval?*

	dívky	chlapci
rodiče	10	4
učitel	2	12
psycholožka	1	3

Tab. č.3: Rozdělení dle pohlaví – kdo nadání diagnostikoval

		7-9 let	10-12 let	14 let
Rodiče		5	8	1
Učitel			12	2
psycholožka			2	2

Tab. č.4: Rozdělení dle věku – kdo nadání diagnostikoval

Stejný počet respondentů, 14, uvedlo, že jejich nadání diagnostikoval některý ze členů rodiny či učitel. Deset dívek uvedlo, že jejich nadání diagnostikovala jejich matka, což je velká většina tázaných dívek. Jedna dívka uvedla psycholožku a dvě dívky učitele.

Co se týče chlapců, je viditelný zřetelný opak. Hned 12 chlapců uvedlo, že jejich nadání diagnostikoval učitel, buď třídní, či učitel některého z předmětů. Čtyři chlapci uvedli rodinu a tři chlapci paní psycholožku.

Odpovědi několika chlapců, a to přesněji tří, jsem nezpracovala. Jejich odpověď na tuto otázku totiž zněla „Já“.

4. Je pro tebe tvé nadání výhodou? Pokud ano, vysvětli proč.

	dívky	chlapci
ano	13	20
ne	0	2

Tab. č.5: Rozdělení dle pohlaví – nadání jako výhoda

	7-9 let	10-12 let	14 let
ano	6	22	5
ne		2	

Tab.č.6: Rozdělení dle věku – nadání jako výhoda

Skoro všechny děti, a to 33, braly své nadání jako velkou výhodu. Vysvětlení, proč tomu tak je, byla spousta rozdílných. Několik respondentů, přesněji osm, nevysvětlilo, proč své nadání bere jako výhodu. Ostatní respondenti uvedli tyto důvody:

- „Jsem výjimečný.“
- „Je to všechno lehčí.“
- „Protože mi sami jdou věci, které mne baví.“
- „Ve škole mi to jde, zvlášť v historii.“
- „Baví mě příroda, ve škole mi jde díky tomu skvěle biologie.“
- „Vyznám se.“
- „Líbí se mi moje vlastní kresby, jsou krásné!“
- „Dostala jsem se díky svému nadání do hudební třídy.“
- „Jde mi všechno, co mě baví.“
- „Jsem předsedou třídy, protože jsem nejchytřejší.“
- „Jsem chytrý, proto můžu pomáhat ostatním spolužákům.“

- „Jsem nejchytřejší ve třídě a hezká, kluci mě zbožňují!“
- „Jsem nejlepší fotbalista v našem týmu.“
- „Nepotřebuju znát noty, hraju podle sluchu.“
- „Jsem oblíbený, vedu naši partu.“
- „Nemusím se učit, pamatuji si všechno z hodiny.“
- „Baví mě hrát na hudební nástroje, všechno mi to tak nějak jde samo.“
- „Mamince i tatínkovi se líbí, jak zpívám. Chtějí, abych zpívala pořád dokola.“
- „Jde mi všechno, co mě baví“.
- „Všechno si pamatuju, i kdy se narodila máma s tátou, dokonce vím, kdy se narodila babička!“
- „Děti ve třídě ke mně vzhlíží.“
- „Zvládám spoustu věcí najednou.“
- „Všem doma maluju obrázky, dostávají je k narozeninám, svátkům, k Vánocům.“
- „Vždy hned rozumím novému učivu, učitele provokuju tím, že mu kladu nespočet otázek.“
- „Pomáhám doma bratrovi, když něčemu nerozumí.“
- „Díky tomu, že jsem šikovný, jsem se dostal do Klubu nadaných.“
- „Mám přehled.“

Dá se říci, že většině respondentům jejich nadání přináší mnoho dobrého. Jde jim všechno lépe od ruky, nemusí se učit, jsou oblíbení. Bývají středem pozornosti. Jejich výtvořky a výkony bývají obdivovány. Z některých odpovědí mnohdy číší až velké sebevědomí.

5. *Je ti tvé nadání na obtíž? Pokud ano, vysvětli proč.*

Pouhé dvě děti v dotazníku uvedly, že je jim jejich nadání na obtíž. Důvody byly tyto:

- „Díky svému nadání jsem se stal obětí šikany. Jeden spolužák mě začal šikanovat, napřed mi jen nadával, později mi zatarasoval dveře do třídy vlastním tělem. Posléze navedl další dva spolužáky a všichni společně se mi vysmívali, schovávali mi věci, jedli mi svačinu. Báli jsme se to komukoli říct. Časem si toho všiml třídní učitel. Teď už mě naštěstí nikdo nešikanuje.“

- „Jsem hrozně sám. Spolužákům nerozumím, jsou tak omezení. Nechápu jejich vtipy a oni vůbec nechápu moje. Nechci se s nimi bavit. Raději mám našeho třídního učitele, s tím je aspoň sranda!“

Musím přiznat, že jsem čekala více záporných odpovědí. Pouhé dvě mne velice mile překvapily.

6. *Jaký typ vzdělávání navštěvuješ?*

Respondenti si mohli vybrat některou z těchto možností: Běžnou základní nebo střední školu, Školu pro nadané, Třidu pro nadané.

Na tuto otázku odpověděly všechny děti.

	dívky	chlapci
Běžná ZŠ či SŠ	9	10
Škola pro nadané	2	
Třída pro nadané		4
Běžná ZŠ s rozšířenou výukou	2	8

Tab. č.7: Rozdělení dle pohlaví – typ vzdělání

Nejvíce respondentů uvedlo, že navštěvuje běžnou základní školu. Devět dívek a deset chlapců. Pouzí dva respondenti navštěvují školu pro nadané. Čtyři chlapci navštěvují třídu pro nadané. Ačkoli jsem to v možnostech neměla, deset dětí uvedlo, že navštěvují běžnou základní školu, ovšem s rozšířenou výukou.

	7-9 let	10-12 let	14 let
Běžná ZŠ či SŠ	3	13	3
Škola pro nadané		2	
Třída pro nadané	3	1	
Běžná ZŠ s rozšířenou výukou		8	2

Tab. č.8: Rozdělení dle věku – typ vzdělání

Školu pro nadané děti navštěvují dva respondenti ve věkovém rozhraní 10 – 12 let. Třidu pro nadané tři respondenti v rozhraní 7 – 9 let a jeden respondent ve věkovém rozhraní 10 – 12 let.

7. Jakým zájmům se věnuješ ve svém volném čase?

Skoro všichni respondenti na tuto otázku měli hned několik odpovědí. Samozřejmě byly nepatrné rozdíly mezi zájmy dívek a zájmy chlapců. Dívky na tuto otázku odpovídaly takto:

- „Četba, chemický kroužek, Klub nadaných dětí, turistika, přírodovědecký oddíl.“
- „Tancování, výlety.“
- „Vyrábím“
- „Kreslím“
- „Hraju na flétnu a pomáhám mamince doma.“
- „Zpívám, chodím ven s kamarádkou, venčím Jerryho, plavu.“
- „Kreslím doma obrázky, chodím za babičkou, vždycky má něco dobrého.“
- „Tancuju se sestrou, krmím křečka, čtu, jezdím na výlety, luštím sudoku.“
- „Dívám se na televizi na dokumenty o zvířatech, pomáhám mamě s žehlením a s vařením, spím.“
- „Hraju hry na počítači, sama nebo s bratrem, ale jsem lepší než on, tak se mnou hrát nechce.“
- „Jezdíme na výlety, po památkách, byli jsme i u moře, zpívám si, kreslím, hraju s tátou deskovky.“
- „Hádám se se sestrou o počítač, nechce mě pouštět na facebook, když mě nepustí, jdu se dívat na televizi.“
- „Pomáhám mamce na zahradě, zalíváme kytky, vytrháváme plevel, jsme s ní nejraději.“

Odpovědi chlapců:

- „Hudbě a výtvarce.“
- „Plavání.“
- „Kreslení.“
- „Florbal.“
- „Počítač, lego, manuální práce, škola, šerm.“
- „Chodím ven.“
- „Příroda, zvířata, ježdění na kole, ježdění na koni.“
- „Hraju na kytaru.“

- „Orientační běh, karate, fotbal, Klub nadaných dětí, hraní na PC, skákání na trampolíně.“
- „Hra na hudební nástroje.“
- „Šerm, karate, fotbal, jízda na kole.“
- „Chodím za babičkou, jezdím na kole, jezdím s rodiči na výlety do historických muzeí.“
- „Hraju na počítači.“
- „Hraju tenis s tátou, chodím na ryby, čtu.“
- „Chodím do tanečního kroužku, na irské tance.“
- „Fotím.“
- „Dívám se na televizi. Nejraději mám dokumenty o válce.“
- „Stavím s tátou bunkr na stromě na zahradě. Budu tam bydlet.“
- „Hraju na PC, jezdím na skatu.“
- „Zalívám kytky na zahradě, manuální práce.“
- „Chodím za kámošema.“
- „Hraju na X-boxu.“

Dívky svůj čas nejraději tráví kresbou, zpěvem, ježděním na výlety či sezením u počítače. Hned několik děvčat odpovědělo, že svůj volný čas nejraději tráví s některým ze členů rodiny, ať již je to matka, otec, sourozenec či prarodič. Pomáhají maminkám, se sourozenci hrají na počítači nebo se s nimi o počítač dohadují. Prarodiče navštěvují.

Potvrdilo se mi, že nadaní jedinci nesledují v televizi jen tak kdeco, ale že se opravdu raději dívají na cestopisy či dokumenty. Na pořady, ze kterých je možné se dozvědět zajímavé věci.

Pokud srovnáme dívky a chlapce, i většina chlapců tráví svůj volný čas u počítače. A taktéž hned několik z nich tráví svůj volný čas především se svou rodinou. Navštěvují prarodiče, s rodiči jezdí na výlety. Zajímavé je, že chlapci zmiňovali, že z rodičů upřednostňují otce. S ním tráví více času.

Hned několikrát se objevila činnost ježdění na kole a hra na hudební nástroj. Zaujaly mne zmiňované činnosti, jako byl šerm, lego, jízda na koni, orientační běh a karate.

Ve zmiňovaných volnočasových aktivitách dívek a chlapců jsem čekala mnohem větší rozdíly. Překvapila mne podobnost provozovaných aktivit.

8. *Je některá z tvých zájmových aktivit organizovaná? Pokud ano, uveď prosím kde a kým.*

	dívky	chlapci
ano	4	7
ne	9	15

Tab. č.9: Rozdělení dle pohlaví – organizované aktivity

	7-9 let	10-12 let	14 let
ano	2	7	2
ne	4	17	3

Tab. č.10: Rozdělení dle věku – organizované aktivity

Organizovanou zájmovou aktivitu navštěvuje celkem 11 respondentů. Z toho čtyři dívky a sedm chlapců.

Organizovanou zájmovou aktivitu navštěvují nejčastěji děti ve věku 10 – 12 let.

Pouze tři respondenti uvedli, kde a kdo jejich zájmovou aktivitu vede. Ve všech případech to byl Dům dětí a mládeže.

Zajímavé je, že si pouze tři děti uvědomily, že Klub nadaných, který navštěvují skoro všichni, je taktéž organizovanou zájmovou aktivitou a zmínily jej v této otázce.

9. *Nutí tě rodiče, či někdo jiný, do některé ze zájmových aktivit?*

	dívky	chlapci
ano	0	5
ne	13	17

Tab.č.11: Rozdělení dle pohlaví – nucení do provozovaných aktivit

Žádnou z tázaných dívek nikdo nenutí do jejich zájmových volnočasových aktivit. Pět chlapců uvedlo, že je někdo do aktivit nutí, neuvedli ovšem, kdo. Předpokládám, že půjde o rodiče.

10. O kterou aktivitu máš zájem, ale nemůžeš se jí věnovat? Uveď důvod.

Na tuto otázku odpovědělo pouze 9 respondentů. Ostatní respondenti nenapsali nic, či kolonku rovnou proškrtli.

Šest respondentů uvedlo, že už není žádná aktivita, o kterou by měli zájem, aniž by se jí již nevěnovali. Tři respondenti odpověděli takto:

- „Ráda bych hrála na klavír, ale nemám dost času a hudební sluch.“
- „Keramika.“
- „Šerm, bylo obsazeno.“

První odpověď patřila dívce, 14 leté. Ostatní odpovědi chlapcům. Jednomu 12 letému a druhému 11 letému. Prostřední chlapec neuvedl, z jakého důvodu se keramice nemůže věnovat.

11. Jsi jediným nadaným ve své rodině? Pokud ne, uveď, kdo další, a jak se projevuje jeho nadání.

	dívky	chlapci
ano	5	4
ne	8	18

Tab. č.12: Rozdělení dle pohlaví – nadání v rodině

	7-9 let	10-12 let	14 let
Ano		9	
Ne	6	15	5

Tab. č.13: Rozdělení dle věku – nadání v rodině

Dohromady 9 respondentů uvedlo, že v rodině jsou jedinými nadanými. Všichni ve věkovém rozmezí 10 – 12 let. Zbýlých 26 respondentů uvedlo, že v rodině je více nadaných členů. Pouze 15 z nich se rozepsalo a sdělilo, o koho jde.

rodič	8
sourozenec	5
prarodič	2

Tab.č.14: Rozdělení dle členů rodiny – nadání v rodině

Nejvíce respondentů uvedlo jako dalšího nadaného v rodině některého z rodičů. Dva respondenti uvedli babičku a pět respondentů uvedlo svého sourozence.

Na otázku, jak se projevuje jejich nadání, odpovídali respondenti takto:

- „Maminka, kreslí.“
- „Můj táta taky umí kreslit.“
- „Babička hodně luští křížovky.“
- „Táta je biolog a maminka umí malovat.“
- „Můj bratr je nadaný na hudbu.“

Zbytek respondentů neuvedl, jak se projevuje nadání ostatních členů rodiny. Zajímavé je, že 26 respondentů z celkových 35 uvedlo, že nejsou jedinými nadanými v rodině.

Shrnutí

Toto výzkumné šetření nelze zevšeobecnit vzhledem k malému počtu respondentů.

Co jsem tedy výzkumným šetřením zjistila? Zjistila jsem, že 16 respondentů je nadaných v oblasti intelektové. Dobře se učí, v podstatě se učit nepotřebují, jde jim všechno tak nějak samo. Mají vyšší IQ než jejich vrstevníci.

Na druhém místě se umístila oblast výtvarná. V této oblasti bylo nadaných 9 respondentů z celkového počtu. Celkově lze říci, že chlapci jsou častěji nadaní v intelektové oblasti a dívky naopak v oblasti výtvarné.

Dále jsem zjišťovala, v jaké době bylo nadání respondentů diagnostikováno. V patnácti případech bylo nadání diagnostikováno až na základní škole. V deseti případech již v období docházky do mateřské školy. Žádný z respondentů nenavštěvoval dosud střední školu, ani neuvedl, že by jeho nadání bylo diagnostikováno někdy jindy, než v uvedených dvou případech.

Následujícím mým cílem bylo zjištění, kdo nadání tázaných respondentů diagnostikoval, či objevil. Stejný počet respondentů, a to 14, odpovědělo, že jejich nadání diagnostikoval někdo z rodičů, či učitel. Učitel to byl většinou třídní, tři děti uvedly, že jejich nadání objevil učitel jednoho určitého předmětu.

Pouze čtyři děti uvedly, že jejich nadání bylo diagnostikováno psychologkou.

Zajímavá byla otázka 4. Jejím cílem bylo zjistit, zdali nadaní jedinci berou své nadání jako výhodu, či nikoli. Pouze dva respondenti uvedli, že pro ně jejich nadání výhodou není. Zbytek respondentů spatřoval ve svém nadání pozitiva. Díky svému nadání se stali oblíbenými, měli kamarády, mnohdy zaujímali vůdcovské místo. Ve škole jim vše šlo, uváděli, že je díky jejich nadání pro ně vše lehčí a mají rozhled.

Kladně pohlížím na fakt, že pouze dvě děti uvedly, že je jim jejich nadání na obtíž. Sama jsem neblaze očekávala, že toto výzkumné šetření ukáže více šikany. Naštěstí tomu tak nebylo. Samotnou mne překvapil fakt, že jsou nadaní jedinci tak oblíbení v kolektivu.

Dále výzkum objasnil, jaký typ vzdělávání zmínění respondenti nejčastěji navštěvují. Nejvíce respondentů uvedlo, že navštěvují běžnou základní školu. Z toho 9 dívek a 10 chlapců. Pouhé dvě děti navštěvovaly školu pro nadané a čtyři děti třídu pro nadané. Ačkoli jsem neměla tuto možnost uvedenou, 10 dětí odpovědělo, že navštěvují běžnou základní školu, ovšem s rozšířenou výukou. Tři děti uvedly, že jde o výuku matematiky a informatiky, dvě děti uvedly hudební výchovu.

Je to asi pochopitelné vzhledem k tomu, že škol pro nadané děti je jen několik a spousta respondentů nejspíše nemá žádnou poblíž svého bydliště.

Zájmy, kterým se respondenti věnovali ve volném čase, byly různorodé. Nejčastěji se objevovala odpověď hry na počítači, pomáhání rodičům a kresba. Dívky si častěji kreslily, četly, zpívaly či tancovaly. Chlapci naopak hráli fotbal, hráli na hudební nástroje, chodili se svými kamarády ven.

Objevily se i velice zajímavé odpovědi, jako byla jízda na koni, šerm, jízda na skatu, karate a tenis.

Zajímavé bylo zjištění, že pouhých 11 respondentů uvedlo, že je některá z jejich zájmových aktivit organizovaná. Z toho čtyři dívky a sedm chlapců. Očekávala jsem, že skoro všichni

respondenti uvedou, že navštěvují nějaký kroužek. Zarážející bylo, že skoro žádné z tázaných dětí si neuvědomilo, že i Klub nadaných dětí je někým veden.

Zaujaly mne organizované aktivity jako šerm a karate. Nikdy jsem ani neslyšela o možnosti navštěvovat irské tance.

Taktéž jsem očekávala, že více respondentů uvede, že jsou do některé zájmové aktivity nuceni. Uvedlo to pouze pět chlapců. Doufala jsem, že děti napadne, v případě, že nuceny jsou, napsat i kým. Ovšem tuto informaci nikdo neuvedl. Jak jsem již psala výše, předpokládám, že těchto pět chlapců do aktivity nutí rodiče. Může to být však i učitel.

Při zjišťování aktivit, o které mají děti zájem, ale z nějakého důvodu se jim nemohou věnovat, pouze tři respondenti uvedli, že tato aktivita opravdu existuje. Pozitivní je, že ostatní děti tráví čas tak, jak sami chtějí a navštěvují vše, o co mají zájem.

Nyní už poslední položka v dotazníku. Cílem bylo zjistit, zdali je nadaný jedinec jediným nadaným členem rodiny. Patnáct respondentů uvedlo, že nadaný v rodině je i někdo další. Z toho pět sourozenců, dva prarodiče a nejčastěji zmiňovaná odpověď, některý z rodičů. Ani jeden respondent neuvedl, že by byla nadaná matka i otec zároveň, vždy jen jeden z nich.

ZÁVĚR

Toto téma jsem si vybrala z důvodu, že jsem po určitý čas pobývala na stejném místě, jako nadaný jedinec. Chtěla jsem zjistit, proč uvažuje tak, jak uvažuje, proč se chová způsobem, jakým se chová a především, zdali je plně využito jeho možností a správně s ním nakládáno.

V první polovině práce jsem pochopila, co vlastně znamená pojem nadání. Jak je možné na něj pohlížet. Posléze jsem přešla ke specifikům nadaného jedince. Zjistila jsem, že chování Matěje je tedy zcela adekvátní. Již mi nepřišlo zvláštní, že chlapec kolem sebe nikoho nepotřebuje, že si vystačí zcela sám. Jeho celodenní hraní na počítači mi vždy přišlo marnivé.

Taktéž jsem pochopila, proč se Matěj neučí. Nemusí. Všechno si pamatuje již ze školy.

Jeho věčné tázání se na něco mi vždy připadalo otravné. Nyní již chápu, že za to ve své podstatě nemůže. Prostě se s touto otravnou vlastností již narodil a jen tak ho to nepřejde.

Co se týče jeho vzdělání, rodiče nepochybili. Umístili jej do třídy pro nadané. Matěj je jedním z nejchytřejších žáků třídy.

Díky výzkumném šetření jsem zjistila, že se všichni nadaní jedinci chovají podobně. Mívají nevšední zájmy, tráví čas nevšedním způsobem. Nejraději s rodiči. Kamarádů moc nemívají. Mají problém s tím, že jim jejich vrstevníci prostě nerozumí. A oni nerozumí jim.

Nikdy se již nezmění fakt, že s Matějem budeme příliš odlišní, nebudeme mít společná témata k řešení, ani zájmy. Vždy bude o krok přede mnou.

Nyní se s ním již nestýkám. Ale začínám mu rozumět.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- CAMPBELL, James R, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 172 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8516-4.
- DACEY, John S. *Kreativita*. Vyd. 1. české. Praha: Grada, 2000, 250 s. ISBN 80-716-9903-9.
- DAVIS, Gary A, Sylvia B RIMM, Jiřina HRÍBKOVÁ a Bedřich. *Education of the gifted and talented: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 4th ed. Boston: Allyn, 1998, xiii, 497 p. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 02-052-7000-X.
- DOČKAL, V. a kol.: *Psychológia nadania*. Bratislava : SPN, 1987, 184. str.
- DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005, 248 s. ISBN 80-710-6840-3.
- DOČKAL, V.: K problémom definovania pojmov nadanie a talent. *Československá psychologie*, 27, 1983.
- DOČKAL, V.: Výnimočný talent ťažko viacnásobne postihnutého dievčaťa. *Československá psychologie*, 43, 1999, 4, 358-368.
- DUMAZEDIER, J., *Vers une civilisation du loisir ?* Seuil, Paris, 1962
- EYSENCK, H. J. & BARRETT, P. T. (1993) Brain research related to giftedness. In: *International handbook of research and development of giftedness and talent*, ed. K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow. Pergamon.
- FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 126 s. ISBN 978-807-3672-973.
- FREEMANOVÁ, J. Identifying the able child. In KERRY, T. (ed.) *Helping and finding the able child*, GB : Groomhelm, 1983. ISBN 0-7099-1514-4

GALLAGHER, James J, Shelagh A GALLAGHER, Jiřina HŘÍBKOVÁ a Bedřich. *Teaching the gifted child: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, 1994, xi, 468 p. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 02-051-4828-X.

GEARHEART, Bill R, Mel W WEISHAHN a Carol J GEARHEART. *The exceptional student in the regular classroom*. 5th ed. New York: Maxwell Macmillan International, 1992, xi, 475 p. ISBN 00-234-1220-8.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011, 239 s. ISBN 978-80-262-0030-7.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 239 s. Short introductions. ISBN 978-80-7367-473-1.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-717-8303-X.

HARTL, Pavel a Irene H YPENBURG. *Stručný psychologický slovník: rukověť pro rodiče a učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 311 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-717-8803-1.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie a Blanka KŘOVÁČKOVÁ. *Co bychom měli vědět o nadání*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 45 s. ISBN 978-80-7435-092-4.

HOFBAUER, Břetislav, Mel W WEISHAHN a Carol J GEARHEART. *Děti, mládež a volný čas: edice faksimilií*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 176 s. ISBN 80-717-8927-5.

HŘÍBKOVÁ, Lenka, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 255 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4719-986.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, 209 s. ISBN 80-729-0213-X.

HŘÍBKOVÁ, Lenka a Blanka KŘOVÁČKOVÁ. *Nadání a předškolní věk*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013, 81 s. ISBN 978-80-7414-595-7.

HŘÍBKOVÁ, Lenka, Shelagh A GALLAGHER, Jiřina HŘÍBKOVÁ a Bedřich. *Nadání a nadání: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. 4th ed. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, 209 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-729-0213-X.

HŘÍBKOVÁ, L.; CHARVÁTOVÁ, M. Péče o talentovanou populaci v období docházky do základní školy. (Výzkumná zpráva) Praha: MŠMT ČR – ÚPPV, 1992.

CHRÁSKA, Miroslav, Břetislav HOFBAUER, Jiřina HŘÍBKOVÁ a Bedřich. *Základy výzkumu v pedagogice: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993, 257 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-706-7287-0.

JANA ŠKRABÁNKOVÁ, Renata Kovářová (eds, Pamela ESPELAND, Jiřina HŘÍBKOVÁ a Bedřich. *Učíme nadané žáky: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2012, xi, 243 p. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-4641-046.

KNOTOVÁ, Dana, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické dimenze volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Brno: Paido, 2011, 101 s. ISBN 978-807-3152-239.

KRYSTOŇ, M. 2003. Edukácia detí a mládeže vo voľnom čase. Banská Bystrica : PF UMB. 90 s. ISBN 80-8055-804-3.

KUSÁ, Daniela. *Zjavná a skrytá tvorivosť: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2006, 152 s. ISBN 80-889-1021-8

LAZNIBATOVÁ, Jolana, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 2. vyd. Bratislava: Iris, 2003, 394 s., [16] s. obr. příl. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-890-1853-X.

LAZNIBATOVÁ, Jolana, Břetislav HOFBAUER, Jiřina HŘÍBKOVÁ a Bedřich. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Vyd. 1. Bratislava: Iris, 2001, 394 s., [16] s. barev. obr. příl. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-887-7832-8.

LEYDEN, Susan, Mel W WEISHAHN a Carol J GEARHEART. *Helping the child of exceptional ability*. 5th ed. Dover, N.H.: Croom Helm, 1985, 102 p. ISBN 07-099-1635-3.

MACHŮ, Eva. *Nadáný žák*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 124 s. ISBN 978-807-3151-973.

MATĚJČEK, Zdeněk, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Co, kdy a jak ve výchově dětí: současné trendy*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007, 143 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-253.

MÖNKES, F a Irene H YPENBURG. *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2002, 98 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0445-5.

MORELOCK, M., J. Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 1992.

MUSIL, M. 1989. *Talenty cez palubu?* Bratislava : Smena, 1989. 248 s.

OPASCHOWSKI, Horst W. *Pädagogik der Freizeit. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1976.

PÁVKOVÁ, Jiřina, Mel W WEISHAHN a Carol J GEARHEART. *Pedagogika volného času: edice faksimilií*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002, 231 s. ISBN 80-717-8711-6.

PORTER, Louise a Irene H YPENBURG. *Gifted young children: a guide for teachers and parents*. Vyd. 1. Buckingham: Open Univ. Press, 1999, 311 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 03-352-0552-6.

PORTEŠOVÁ, Š. *Typologie nadaných dětí*. [on-line] 2004. Dostupné na: <http://www.phil.muni.cz/psych/nadane/page25.html>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník: současné trendy*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. Short introductions. ISBN 978-807-3674-168.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.

Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-807-3676-278

ROJEK, Chris. *Cultural studies: principles and practices*. 1st pub. Malden: Polity Press, 2007, ix, 173 s. Short introductions. ISBN 978-0-7456-3684-9.

ROJEK, Chris. *Leisure theory: principles and practices*. New York: Palgrave Macmillan, 2005, viii, 243 p. ISBN 978-140-3905-703.

SEJVALOVÁ, Jitka. *Talent a nadání : Jejich rozvoj ve volném čase*. 1. vyd. Praha : IDM MŠMT, 2004. 60 s. ISBN 80-86784-03-7.

ŠKRABÁNKOVÁ, Jana, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Žijeme s nadáním*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, 101 s. . ISBN 978-807-4641-374

Talent a nadání ve vzdělávání: sborník anotací referátů z mezinárodního semináře : seminář se konal 7. září 2010 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Brno: MSD, 2010, 23 s. ISBN 978-802-1052-741.

TANNENBAUM, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.

TESAŘ, M. Pedagogicko-psychologické problémy práce s nadanými žiakmi. *Pedagogická revue, máj-jún 2006*, r.58, s. 238-252. ISSN 1335-1982

VÁŽANSKÝ, Mojmir, Vladimír SMĚKAL a Carol J GEARHEART. *Základy pedagogiky volného času: edice faksimilií*. 1. vyd. Brno: Paido, 1995, 176 s. ISBN 80-901-7379-9.

Veselá, Jana a kol.: *Výchova mimo vyučování ve vybraných výchovných a účelových školských zařízeních*. 1. vydání. Hradec Králové: Pedagogická fakulta v Hradci Králové, 1987. 283 s.

VESELÁ, Jana a Blanka KŘOVÁČKOVÁ. *Jak ve volném čase?: projekty her pro volný čas dětí a mládeže*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997, 121 s. ISBN 80-704-1146-5.

WEBB, Adrian. *The Longman companion to Central and Eastern Europe since 1919*. London: Longman, 2002. ISBN 05-824-3732-6.

WINEBRENNER, Susan, Pamela ESPELAND, Jiřina HŘÍBKOVÁ a Bedřich. *Teaching gifted kids in the regular classroom: strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented*. Rev., expanded, and updated ed. Minneapolis, MN: Free Spirit Pub., 2001, xi, 243 p. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 15-754-2089-9.

SEZNAM TABULEK

- Tabulka č. 1: Věkové rozmezí respondentů.
- Tabulka č. 2: Rozdělení dle pohlaví – doba diagnostiky.
- Tabulka č. 3: Rozdělení dle pohlaví – kdo nadání diagnostikoval.
- Tabulka č. 4: Rozdělení dle věku – kdo nadání diagnostikoval.
- Tabulka č. 5: Rozdělení dle pohlaví – nadání jako výhoda.
- Tabulka č. 6: Rozdělení dle věku – kdo nadání diagnostikoval.
- Tabulka č. 7: Rozdělení dle pohlaví – typ vzdělání.
- Tabulka č. 8: Rozdělení dle věku – typ vzdělání.
- Tabulka č. 9: Rozdělení dle pohlaví – organizované aktivity.
- Tabulka č. 10: Rozdělení dle věku – organizované aktivity.
- Tabulka č. 11: Rozdělení dle pohlaví – nucení do provozovaných aktivit.
- Tabulka č. 12: Rozdělení dle pohlaví – nadání v rodině.
- Tabulka č. 13: Rozdělení dle věku – nadání v rodině.
- Tabulka č. 14: Rozdělení dle členů rodiny – nadání v rodině.

SEZNAM GRAFŮ

- Graf č. 1: Rozdělení dle pohlaví – oblast nadání
- Graf č. 2: Rozdělení dle věku – oblast nadání

PŘÍLOHY

Pohlaví: Dívka Chlapec

Věk:

1 V jaké oblasti se tvé nadání projevuje?

2 Kdy bylo tvé nadání diagnostikováno (objeveno)?

v MŠ na ZŠ na SŠ jiná odpověď

3 Kdo tvé nadání diagnostikoval (objevil)?

4 Je pro tebe tvé nadání výhodou? Pokud ano, vysvětli proč

Ne Ano

5 Je ti tvé nadání na obtíž? Pokud ano, vysvětli proč

Ne Ano

6 Jaký typ vzdělávání navštěvuješ?

Běžnou základní nebo střední školu

Školu pro nadané

Třidu pro nadané

7 Jakým zájmům se věnuješ ve svém volném čase?

8 Je některá z tvých zájmových aktivit organizovaná? Pokud ano, uveď prosím kde a kým

Ne Ano

9 Nutí tě rodiče, či někdo jiný, do některé ze zájmových aktivit?

10 O kterou aktivitu máš zájem, ale nemůžeš se jí věnovat? Uveď důvod

11 Jsi jediným nadaným ve své rodině? Pokud ne, uveď, kdo další, a jak se projevuje jeho nadání

Ano Ne