

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2020–2023**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Michaela Kubátová

**Volnočasové aktivity u mimořádně nadaných žáků
v Praze a Středočeském kraji**

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce:
prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

**BACHELOR PART-TIME STUDIES
2020–2023**

BACHELOR THESIS

Michaela Kubátová

**Leisure Activities for Exceptionally Gifted Pupils
in Prague and the Central Bohemia Region**

Prague 2023

The Bachelor Thesis Work Supervisor:
prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

.....
Michaela Kubátová

Poděkování

Děkuji svému vedoucímu prof. PhDr. Miloslavu Kodýmovi, CSc., za pomoc, odborné vedení, cenné rady a připomínky při vypracování mé bakalářské práce.

Anotace

Cílem bakalářské práce je poskytnout teoretické pohledy na analýzu problematiky schopností, nadání a talentu žáků a praktické důsledky jejich aplikace. V teoretické části práce se zaměříme na vymezení terminologie, v našem případě tedy nadání a talentu a inteligence, dále se budeme zabývat problematikou dědičnosti talentu, tedy otázkou, zdali je talent ovlivňován genetickou predispozicí anebo výchovou. Druhá kapitola teoretické části práce se bude věnovat vzdělávání nadaných žáků, jejich identifikací ve škole, organizací vzdělávání, obohacování výuky, seskupování nadaných a výukovými modely. Poslední, třetí kapitola teoretické části práce se zaměří na volnočasové aktivity, význam volného času a funkce rodiny v oblasti volného času. V praktické části práce se budeme věnovat analýze potřeb nadaných žáků u volnočasových aktivit.

Klíčová slova

Genialita, mimořádné nadání, motivace, nadání, potřeby, talent, volnočasové aktivity, výchova, vzdělávání.

Annotation

The aim of the bachelor's thesis is to provide theoretical perspectives on the analysis of the issue of pupils' abilities, gifts and talents and the practical consequences of their application. In the theoretical part of the work, we will focus on the definition of terminology, in our case, talent and intelligence, and we will also deal with the issue of the inheritance of talent, i. e. the question of whether talent is influenced by genetic predisposition or upbringing. The second chapter of the theoretical part of the thesis will be devoted to the education of gifted students, their identification at school, organization of education, enrichment of teaching, grouping of gifted students and teaching models. The last, third chapter of the theoretical part of the thesis will focus on free time activities, the meaning of free time and the function of the family in the field of free time. In the practical part of the work, we will analyze the needs of gifted students in leisure activities.

Keywords

Education, extraordinary talent, genius, giftedness, leisure activities, motivation, needs, talent, upbringing.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 INTELIGENCE, NADÁNÍ, TALENT	11
1.1 Dědičnost talentu – výchova nebo geny?	14
1.2 Mimořádné nadání	15
2 VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ	19
2.1 Identifikace nadaných žáků ve škole.....	19
2.2 Organizace vzdělávání nadaných.....	20
2.3 Obohacování výuky nadaných.....	21
2.4 Seskupování nadaných	22
2.5 Výukové modely pro nadané	23
2.5.1 Stanleyho model identifikace a rozvoje talentů.....	23
2.5.2 Renzulliho a Reisův model specifického obohacování.....	24
2.5.3 Bettsův model autonomního žáka	24
2.5.4 Model integrovaného kurikula.....	25
3 VOLNÝ ČAS	28
3.1 Význam volného času	29
3.2 Vliv rodiny na volný čas.....	30
PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 ANALÝZA POTŘEB NADANÝCH ŽÁKŮ Z HLEDISKA VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT	32
4.1 Cíl výzkumného šetření.....	32
4.2 Metodologie výzkumného šetření	33
4.3 Výzkumný soubor a oblast šetření	34
5 VLASTNÍ ANALÝZA	35
5.1 Od zvědavosti a fascinace k odhodlání a vášni.....	35
5.2 Potřeba vyvíjet, tvořit, konstruovat.....	36
5.3 Vnitřní motivace, stanovení cílů, práce, radost, sebekontrola, organizace času..	37
5.4 Motivace žáka	39

5.5	Volnočasový pedagog jako mentor, tutor, kouč	42
5.6	Vnější podmínky pro dosažení úspěchu studenta	48
5.7	Shrnutí	50
ZÁVĚR		52
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		56
SEZNAM ZKRATEK		59

ÚVOD

„Talent – je dělat s lehkostí to, co je pro ostatní obtížné.

Udělat to, co je pro talent nemožné, je genialita.“

(Henri-Frédéric Amiel, online, cit. 2022-12-20)

Talent a jeho rozvoj byly v historii až do dnešních dnů předmětem sporů. Výuka nadaných byla kritizována jako elitářská nebo zanedbaná. Již v 80. letech 20. století se objevil jeden silný pohled na vzdělávání nadaných, a to, vnímání vlastní potřeby společnosti vzdělávat nadané na vysoké úrovni a také vnímání, že nadaní žáci mají vzdělávací potřeby, které je společnost povinna prostřednictvím vzdělávání uspokojovat.

Prosazování nadání a schopností je totiž často procesem jednotlivců, vzdělávací politiky a podnikatelské sféry, která začíná snahou změnit postoje lidí.

Aby se talent mohl rozvíjet, potřebuje péči, potřebuje být uspokojován, ale také pobídku ze strany světa, kterému na něm záleží. Student žije uprostřed různých světů, z nichž nejbližší jsou rodina, vrstevníci, svět školy a společnost. Vzdálenějšími světy jsou naopak svět ekonomický, právní a politický. Všechny tyto světy ovlivňují formování a rozvoj talentu a souvisejí s postoji a přínosem společnosti. Jádrem problému je, co nadaní jako jedinci znamenají pro společnost a na co má každý jedinec právo.

Lidé, kteří jsou schopni vyniknout, jsou jádrem kulturních inovací v oblasti technologií, vědy, vzdělání a morálky. Současná společnost je obklopena orientací na výkon, jehož nedílnou součástí je výkon a soutěž.

Realizace vzdělávání nadaných závisí do značné míry na samotném učiteli, přičemž v popředí stojí jeho postoje a jednání. Vzhledem k tomu, že pojem nadání je chápán velmi různorodě a že téma nadání vyvolává v lidech širokou škálu emocí, je nutné přistupovat k fenoménu nadání komplexně.

Cílem bakalářské práce je poskytnout teoretické pohledy na analýzu problematiky schopností, nadání a talentu žáků a praktické důsledky jejich aplikace.

V teoretické části práce se zaměříme na vymezení terminologie, v našem případě tedy nadání a talentu a inteligence, dále se budeme zabývat problematikou dědičnosti talentu, tedy otázkou, zdali je talent ovlivňován genetickou predispozicí anebo výchovou.

Druhá kapitola teoretické části práce se bude věnovat vzdělávání nadaných žáků, jejich identifikací ve škole, organizací vzdělávání, obohacování výuky, seskupování nadaných a výukovými modely.

Poslední, třetí kapitola teoretické části práce se zaměří na volnočasové aktivity, význam volného času a funkce rodiny v oblasti volného času.

V praktické části práce se bude věnovat analýze potřeb nadaných žáků u volnočasových aktivit.

TEORETICKÁ ČÁST

1 INTELIGENCE, NADÁNÍ, TALENT

Schopnost je kompetence nejvyšší úrovně v určité oblasti života. K tomu mnozí používají anglické slovo „talent“. Talent se nerodí ze vzduchu, ale vždy je za ním nějaký vrozený talent, kterému se v teorii stylů myšlení říká vrozená tendence (vloha). Ke zrodu talentu však nestačí pouhé nadání, ale je potřeba vhodné prostředí (trenér, škola, pracoviště), kde se vedle tendence rozvíjejí i potřebné dovednosti (Mudrák, 2015).

Každý člověk má nějaké nadání, ať už aktivní nebo pasivní. Talent je na člověku vidět už ve velmi mladém věku, zvláště, když to okolí ocení. Další možností je, že se talent objeví později v novém prostředí. Třetí možností je, že talent zůstane pasivní. Pak se to může jevit jako obdiv k jiné osobě (Hříbková, 2012).

Talent, kreativita, inteligence a moudrost – fascinující slova, která shrnují sen mnohých o jejich vlastní podstatě. Přestože talent a inteligence jdou často ruku v ruce, talent lze považovat za širší než inteligenci. Existují různé talenty a u jednotlivce jsou zastoupeny v různé míře. Podle jedné klasifikace lze pozorovat minimálně tyto typy talentu: interpersonální talent, tj. sociální dovednosti a empatie, intrapersonální talent, tj. sebepoznání, a vizuoprostorový talent, tj. schopnost vizualizovat vztahy mezi sebou a svým okolím (O'Brien, 2011).

Klasifikační systém navíc rozlišuje specifičtější druhy nadání: nadání jazykové, pohybové, matematické a hudební. Testy inteligence kladou důraz na vizuoprostorové, jazykové a matematické dovednosti, takže posuzují pouze část talentu člověka (Havigerová, 2013).

O genetice inteligence a rozdílech mezi skupinami populace bylo napsáno mnoho existuje mnohem méně studií o talentu. V posledních letech jsme se také hodně naučili o strukturálních a funkčních změnách mozku a rozdílech ve vztahu k různým druhům talentů (Hubatka, 2020).

Například Maguire et al. (2000) zjistil rozdíly ve velikosti hipokampu londýnských taxikářů ve srovnání s kontrolami. Hipokampus byl tím větší, čím déle subjekt pracoval jako taxikář. Být řidičem vyžaduje dobré vizuoprostorové dovednosti a schopnost porozumět mnoha ulicím a oblastem obrovské metropole.

Když talentovaný člověk vytvoří něco nového – ať už je to nový předmět, nový zážitek nebo nový pohled – říkáme mu kreativní. Talent je předpokladem kreativity, ale ne všichni talentovaní lidé jsou kreativní (Hubatka, 2020).

Na počátku 20. století se talent většinou ztotožňoval s inteligencí. Identifikace talentu a inteligence vycházela z intelligenčních testů, které pro školský systém vyvinul Alfred Binet a které měly předpovídat školní výsledky s důrazem na jazykové nadání a znalosti (Mudrák, 2015).

Definovat inteligenci je svým způsobem filozofický problém, který je také věcí dohody, co za inteligenci chceme považovat. Inteligenci lze považovat za jednu z osobnostních vlastností. Z hlediska využitelnosti konceptu nemá cenu ze všech kladných lidských vlastností dělat inteligenci, i když např. pracovitost, empatie, svědomitost jsou důležité vlastnosti. Když byly vzájemně porovnány měřitelné kognitivní schopnosti, jako jsou jazykové schopnosti, mentální aritmetika, logické uvažování a smysl pro prostor a pohyb, bylo zjištěno, že jejich úrovně u každého člověka poměrně dobře odpovídají. V psychometrickém výzkumu inteligence se tento faktor ovlivňující různé kognitivní schopnosti nazývá obecný intelligenční faktor, tedy g-faktor (faktor obecné inteligence). V této formě definované g-faktorem lze inteligenci považovat za docela dobře definovanou charakteristiku (Hříbková, 2012).

Testy inteligence mají za cíl přesně určit úroveň tohoto obecného intelligenčního faktoru a výsledek vykázat jako hodnotu IQ. Zdá se, že IQ mírně koreluje i s velikostí mozku a rychlostí neuronového vedení. Inteligence je považována za základní charakteristiku mozku a dalo by se říci, že jde o efektivitu mozkového zpracování informací nebo obecnou kognitivní schopnost člověka. Společným faktorem pro úkoly vyžadující inteligenci, bez ohledu na jejich kontext (jazykový, numerický, logický, prostorový atd.), je jejich kognitivní složitost. Zdá se, že shoda panuje v tom, že inteligence se projevuje přinejmenším schopností uvažovat, schopností řešit problémy a schopností učit se činnostem, které vyžadují abstraktní uvažování (Cihelková, 2017).

Forma testů měřících obecnou inteligenci může být velmi různorodá. Různé testy mají společné to, že jejich řešení problémů vyžaduje určité komponenty na obecné úrovni, jejichž přítomnost je ověřena korelací mezi testy a korelací testů s g-faktorem. Testy měřící obecnou inteligenci se také vyznačují standardizací, podle které se skóre testu a skóre IQ upravují tak, aby se navzájem shodovaly podle četnosti výskytu skóre.

Obvykle jsou testovací úlohy takové, že vyžadují co nejméně dříve naučených znalostí nebo dovedností. Testy měřící obecnou inteligenci jsou obecně považovány za nejspolehlivější popisy inteligence člověka. Test inteligence, který používá Mensa, je kulturně neutrální test logického uvažování, jehož cílem je měřit obecný faktor inteligence (Havigerová, 2011).

Někteří lidé považují školní výsledky a talent za totéž. Školní prospěch není spolehlivým měřítkem talentu, protože měří jen malou část talentu (Fořtík, Fořtíková, 2015).

Talent lze definovat jako potenciál být v něčem dobrý. Tím „něčím“ může být např. matematika, hudba, sport, výtvarné umění, truhlářství nebo třeba vaření. Může se tedy jednat o jakoukoli dovednost. Inteligence je jednou složkou talentu a lze říci, že nadprůměrná inteligence přispívá k osvojení většiny kognitivně složitých dovedností. I když tedy inteligenci jako takovou nelze ztotožňovat s talentem, je zásadním faktorem alespoň u talentů, které vyžadují zvládnutí jakési kognitivní složitosti. Inteligence může být také zapotřebí v oblastech, kde nemusí být nutně spojena jako první. Takovými jsou například sociální talent a smysl pro prostor a pohyb, který vyžaduje mnoho manuálních zaměstnání. Přinejmenším lze říci, že používání pouze matematického talentu nebo kompetence jako měřítka inteligence je příliš omezené (Stehlíková, 2016).

Howard Gardner vyvinul alternativní model, v němž považuje „rozmanitost lidské mysli za klíčovou složku talentu.“ Podle něj mají lidé mnoho různých kognitivních sil a stylů. Gardner to nazývá teorií mnohočetných inteligencí, což znamená, že žáci mají největší prospěch z individualizované výuky, která pracuje s individuálními podmínkami. Talent a inteligence jsou nejlépe chápány jako kombinace schopností, praktických dovedností a mentálních dovedností. (O'Brien, 2011, s. 128)

Talentem tedy může být například schopnost řešit problémy nebo zpracovávat informace. Teorie mnohočetné inteligence se setkala s velkým ohlasem. Ve školách se tato teorie využívá na velmi praktické úrovni, například dělením tříd podle ní. Z hlediska vzdělávání a výuky nadaných jsou klíčovými rysy Gardnerovy teorie výuka zaměřená na jednotlivce, přednost vzdělávacích cílů a vícenásobné zastoupení hlavních pojmů (O'Brien, 2011).

V Gardnerově modelu se zdá, že dovednosti a jejich využívání jsou ztotožňovány s talentem. Dovednosti a talent jdou často ruku v ruce. Jen málo výzkumníků se pokusilo

tyto pojmy rozlišit, ale obvykle se používají zaměnitelně. „*Tato terminologická nejasnost odráží nejednoznačnost definice talentu.*“ (Gagné 2004, 80)

Jako řešení vypracoval Francois Gagné Diferencovaný model nadání a talentu. Nadání je schopnost, která je výrazně nadprůměrná v jedné nebo více oblastech schopností. Zatímco talent označuje činnost, která je výrazně nadprůměrná v jedné nebo více oblastech lidského fungování.

Gagné (2004) ve svém modelu zdůrazňuje nadání, které je rozděleno do čtyř oblastí: intelektuální, tvůrčí, emocionální a senzomotorické. Lidská činnost je velmi mnohorozměrná a nelze ji přesně omezit na určité oblasti. Model bere v úvahu také roli prostředí při rozvoji nadání. Vliv prostředí je však větší ve vztahu k funkci než k talentu. Gagné navrhuje používat pojmy talent a dovednost odděleně, přičemž motivace působí jako katalyzátor rozvoje od konkrétního talentu ke konkrétním dovednostem (2004).

Betts a Neihartová (2010) vytvořili soubor šesti typologických kategorií pro identifikaci nadání, které mají pomoci učitelům a vychovatelům identifikovat nadané a lépe tak uspokojit potřeby nadaných žáků. Cílem však není trvale vymezit nadané v jedné konkrétní kategorii, ale spíše to, že konkrétní mladý člověk může patřit do více typů a teprve v dospělosti se v určitém typu ustálí.

1.1 Dědičnost talentu – výchova nebo geny?

Jako rodiče chceme, aby naše děti byly multitalentované a inteligentní, aby se z nich stali kreativní a moudří dospělí. Mohou rodiče ovlivnit, jaké budou jejich děti? Bereme je do různých kroužků, hudebních lekcí nebo tréninků ledního hokeje s největšími nadějemi. Stali by se dalším Antonínem Dvořákem, Emilem Zátopkem nebo Jaroslavem Seifertem? Je talent vrozený, nebo se dá vypěstovat? (Havigerová, 2011).

Více než sto let se na tuto otázku hledá odpověď pomocí výzkumu dvojčat. Nevlastní bratranec Charlese Darwina Francis Galton je známý jako otec výzkumu dvojčat. Výzkum dvojčat je založen na skutečnosti, že existují jednovaječná dvojčata, která mají stejné geny, a také neidentická dvojčata, která jsou si geneticky podobná v průměru jako sourozenci. Studium jednovaječných dvojčat poskytuje vynikající výchozí bod pro zjištění důležitosti dědičnosti z hlediska talentu. Větší podobnost

jednovaječných dvojčat z hlediska talentu ve srovnání s neidentickými dvojčaty je považována za náznak vlivu dědičnosti (Bahjat, online, cit. 2022-12-20).

Je talent predispozicí genů rodičů nebo společensky zděděný, rodičovským příkladem a vedením? Pokud by byl talent pouze společensky zděděný, pak by byly korelace mezi jednovaječnými a neidentickými dvojčaty rovnocenné. Pokud by na druhou stranu byla vloha čistě biologicky zděděná, pak by korelace mezi jednovaječnými dvojčaty měla být dvakrát vyšší. Zdá se, že roli hraje jak biologická dědičnost, tak sociální vliv domova (Bahjat, online, cit. 2022-12-20).

Jinými slovy, výsledek lze interpretovat tak, že biologický sklon zdědíme po rodičích, ale než se projeví, je potřeba vliv rodiny a domova

1.2 Mimořádné nadání

Pokud chceme vědět, proč jsou někteří lidé obzvláště talentovaní, populační studie, které jsme popsali výše, neposkytnou odpovědi. Je třeba jít hlouběji do samotných osob, jejich zázemí a podmínek růstu. Profesorka Nancy Andreasen, známá psychiatrička a bývalá šéfredaktorka časopisu *American Journal of Psychiatry*, napsala v roce 2005 knihu s názvem „*The Creating Brain*“, ve které se zamýšlí nad podstatou kreativity. V dětství se ukázalo, že je obzvláště talentovaná. Než promovala jako doktorka, dělala disertační práci o renesanční literatuře a pět let působila jako profesorka literatury.

Ve své knize se zamýšlí nad kreativitou, jejím původem a mozkovými procesy souvisejícími s kreativitou. Pojednává také o vztahu mezi kreativitou a šílenstvím ve světle kazuistik a epidemiologických studií. Zdá se, že poruchy nálady, zejména bipolární porucha, jsou častější u vysoce talentovaných spisovatelů než u běžné populace. Zamýšlí se také nad důležitostí okolností jako předpokladu kreativity, přičemž jako příklady používá historické postavy jako Leonardo da Vinci a Michelangelo (Andreasen, 2005).

Identifikace mimořádně nadaného dítěte, tedy dítěte s velkými intelektovými schopnostmi, vyžaduje odborné posouzení. Na dítěti však lze vyzorovat určité klíčové znaky, z nichž rodiče dokážou rozpoznat jeho talent a podpořit tak jeho rozvoj k plnému potenciálu (Stehlíková, 2018).

Mimořádně nadané dítě chápe a zpracovává realitu jinak než ostatní. Bohužel jeho skvělé intelektuální schopnosti mohou vést k tomu, že bude zbytkem světa nepochopeno.

Někteří mohou považovat dítě za mimořádně nadané, když ve škole podává dobré výsledky nebo je schopno v raném životě získat mnoho různých oblastí odborných znalostí. Není tomu však vždy. Výjimečný talent někdy zahrnuje schopnosti a dovednosti, které vyžadují náležitý trénink, aby dítě mohlo naplno využít svůj potenciál ve prospěch sebe i společnosti a zároveň být šťastné dítě. V tomto smyslu hrají rodiče důležitou roli v rozpoznání výjimečného talentu svého dítěte (Havigerová, 2013).

Velké intelektuální schopnosti, které dětské nadání stále více znamená, zahrnují výjimečný talent, dovednosti a ranou inteligenci.

Aby byl koncept jednodušší a srozumitelnější, jako mimořádně nadané dítě často definujeme takové, které má IQ alespoň 130 (Hříbková, 2012).

Nadání u dítěte znamená výjimečné schopnosti ve všech oblastech inteligence. Dítě, které dobře prospívá ve škole nebo je velmi dobré v umění či sportu, nebo které se v raném věku učí mluvit, nemusí být nutně mimořádně nadané (Cihelková, 2017).

Pro mnoho rodičů je těžké, když je jejich dítě jiné než ostatní. Může být těžké pochopit, že i přes snahu rodičů dítě v průměru nereaguje a nechová se jako děti stejného věku (Hříbková, 2012).

Ve skutečnosti může mít mimořádně nadané dítě velmi těžké dětství, protože kolem sebe vidí příliš mnoho informací a podnětů, které nedokáže zpracovat. Okolní svět se může zdát vůči schopnostem dítěte nesrozumitelný a dokonce nepřátelský (Havigerová, 2011).

Rodiče hrají zásadní roli v zajištění rozvoje a štěstí nadaného dítěte. Mimořádně nadané dítě lze poznat podle některých klíčových znaků (Fořtík, Fořtíková, 2015).

Mimořádně nadané dítě brzy dosáhne intelektuálních a psychomotorických milníků. Jako miminko může být dost náročné, protože podněty na něj snadno příliš působí.

Mimořádně nadané dítě může zvedat hlavu již v prvním měsíci života, vydávat dva různé zvuky ve věku 45 dnů nebo dokonce říkat první slova před svými prvními narozeninami. Může mluvit před dosažením dvou let nebo se naučit psát dříve než ostatní jeho vrstevníci (Mudrák, 2015).

Takové dítě má na svůj věk velmi širokou a přesnou slovní zásobu a často i skvělou krátkodobou i dlouhodobou paměť. Velmi rychle se učí věci a má zájem se učit víc.

Mimořádně nadané dítě se vyznačuje přecitlivělostí citů a smyslů. Intenzita jeho emocí může rodiče zmást, protože nejsou schopni porozumět příliš emocionálním reakcím dítěte (Stehlíková, 2016).

Takové děti mohou mít nízkou frustrační toleranci a mohou mít často prudké záchvaty vzteku. Tyto děti mohou dokonce reagovat přehnaně, když sledují smutný nebo děsivý film. Mnoho mimořádně nadaných dětí se velmi citlivě a silně vcítí do druhých. Není neobvyklé, že propadají depresi a úzkosti (Stehlíková, 2018).

Bohužel přecitlivělost jejich smyslů je stále velmi málo známá a špatně pochopená. Takové děti mohou rušit například knoflíky na oblečení, hlasité zvuky, jasná světla atd.

Mimořádně nadané dítě je často velmi kreativní, protože vnímá realitu jiným způsobem. Má dobrou představivost. Protože jeho smyslová citlivost je větší než u ostatních, dokáže přijít s mnoha různými řešeními problémů (Stehlíková, 2016).

Takové děti mohou zpochybňovat autoritu a pravidla, pokud jim nejsou dobře vysvětleny nebo jim nedávají smysl. Nadané děti umí velmi dobře vymýšlet řešení, ale ještě lépe klást otázky, na které jejich rodiče nedokážou odpovědět. I ve velmi raném věku mohou být zaměstnáni záležitostmi existence, jako je život, smrt, existence Boha nebo láska (Hříbková, 2012).

Výjimečně nadané dítě si často užívá kognitivní hry, jako jsou hlavolamy nebo skládačky. Může také preferovat stavitelské hry, které jsou stále více výzvou.

Nadané děti mohou být neustále na cestách. Mají přebytečnou energii, kterou je těžké vydat. Jsou nadšení a cítí potřebu být fyzicky nebo kognitivně aktivní (Cihelková, 2017).

Velmi často se stává, že jsou špatně diagnostikováni s ADHD, protože jejich nuda způsobuje, že vydávají přebytečnou energii neustálým pohybem. Ale je to všechno, jen ne problémy s koncentrací. Naopak, dokážou se velmi dobře soustředit, když dělají něco, co je pro ně zajímavé. Na druhou stranu jejich všímavost může lehce pokulhávat i v případě nezajímavých věcí (Cihelková, 2017).

Psychologové tímto pojmem popisují nerovnoměrný vývoj dítěte. Nadané děti mohou trápit existenční otázky, ale na druhou stranu mohou na ztrátu hračky reagovat obrovským záchvatem vzteku (Hříbková, 2012).

Nadané děti mohou také chtít dělat věci, které si v duchu myslely a představovaly, ale jejich motorické dovednosti jim to zatím nedovolují s ohledem na jejich věk. Intelektový vývoj dítěte nemusí nutně odpovídat jeho dalšímu vývoji, jako jsou jeho psychické nebo motorické dovednosti. To může způsobit velkou frustraci (Mudrák, 2015).

Školský systém není vždy schopen uspokojit potřeby těchto dětí, které mohou být dokonce vnímány jako přítěž nebo problém. To může vést ke zklamání, jak osobnímu, tak při studiu (Hubatka, 2020).

Vychovat nadané dítě není snadné, protože jeho temperament může být obtížný: jeho pozornost se snadno rozkládá, je to sebekritické, perfekcionistické a soutěživé dítě, které se cítí velmi nezávislé. Jeho rodina a učitelé by proto k němu neměli být příliš drsní, ale otevření nabídnout správný druh podnětů k podpoře rozvoje dítěte (Fořtík, Fořtíková, 2015).

Zjištění talentu dítěte vyžaduje komplexní posouzení odborníkem. Mělo by zahrnovat hodnocení IQ, kreativity, životní historie a psychologického stavu (Hříbková, 2012).

Bez ohledu na výsledek hodnocení oceňte obrovský potenciál, který ve vašem nadaném dítěti spočívá. Je to všechno, jen ne problém. Je to požehnání.

2 VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ

Nadaní žáci málokdy uspějí ve škole podle svých schopností, protože běžná výuka ve třídě nezvýhodňuje nadané žáky. Výukový rámec omezuje možnosti učitelů brát ohled na nadané žáky, ale přesto je při výuce nadaných rozhodující jednání učitele. K jejich podpoře může někdy stačit i malé pochopení a povzbuzení k učení (Cihelková, 2017).

I jeden učitel, dokáže zázraky, pokud ocení nadaného žáka. Všimát si, podporovat a posilovat talent dítěte může být pro školu náročný úkol. Je nutné brát v úvahu i zvláštní přístup, který zohledňuje podporu rovnováhy celkového vývoje dítěte (Hříbková, 2012).

Nadané děti mají možnost ve škole dobře prospívat, ale nesmí se po nich vyžadovat příliš mnoho, aby se předešlo případnému tlaku na úspěch nebo na druhé straně neúspěch.

V přístupu školy k talentu je rozhodující důležitost učitele, který je otevřený a oceňuje talent. Nenáročné a neohodnocené učivo může vést k neúspěchu, který způsobuje prokrastinaci, nedokončené úkoly, dezorganizaci a lajdáckou práci. Nadaní studenti mohou ztrácet kontrolu nad svým učením a jejich sebevědomí může být sníženo (Cihelková, 2017).

2.1 Identifikace nadaných žáků ve škole

Talentovaní studenti se musí nejprve umět identifikovat, aby na ně byl ve škole brán zřetel a byly pro ně zajištěny vhodné možnosti studia. Testy inteligence k identifikaci nadaných nestačí, ale v dnešní době mnoho definic talentu ztěžuje identifikaci. Testy inteligence mohou být součástí procesu identifikace, ale pro identifikaci je potřeba více.

Bylo zjištěno, že dovednosti učitelů při identifikaci nadaných žáků jsou poměrně slabé, přestože s dětmi neustále pracují. Na druhou stranu se však dovednosti učitelů zlepšují, pokud jsou dostatečně vedeni a školeni (Havigerová, 2013).

Kromě tradičních inteligenčních testů a metod měření se k identifikaci používá také pozorování a sledování procesů učení. Problémem mnoha metod identifikace je nedostatek metod výuky po identifikaci talentovaných. Nejčastěji jsou nadaní

identifikování na základě inteligenčních testů a školního prospěchu, ale metody nejsou dostatečně zaručit rovný přístup ke všem. Ačkoli existuje několik metod hodnocení, často jsou rozhodujícím faktorem tradiční úspěchy. Výsledky výzkumu však také podporují další používání testů při identifikaci talentu minimálně v rámci talentového posudku, i když se čas od času setkává tento postup s kritikou (Cihelková, 2017).

V dnešní době je výraznější zapojení do identifikace talentů také osobnostní faktory a na jejich základě byly vyvinuty metody, které se používají při identifikaci. Mezi metody hodnocení používané při identifikaci patří např. „Myers-Briggs Type Indicator“ - osobnostní test navržený pro určení osobnostních typů, dále „Hyperexcitability Questionnaire“ a „Sensory Profile of Adults“. V budoucnu je pravděpodobné silnější začlenění osobnostních faktorů do identifikace talentu. Bylo zjištěno, že nadaní lidé mají ve srovnání s ostatními lidmi výrazné osobnostní rozdíly (VanTasselBaska, Wood 2010).

2.2 Organizace vzdělávání nadaných

Nejchytřejší studenti jsou méně motivovaní a více frustrovaní, pokud musí zpomalit tempo studia nebo musí dělat stejné rutinní úkoly jako pomalejší studenti. Pro všechny studenty musí být organizováno dostatečné množství výzev. Je nutné, aby při výuce byli zohledněni různí studenti (Stehlíková, 2016).

Bylo zjištěno, že „*speciální vzdělávání pro nadané přináší lepší školní výsledky.*“ (Davis, Rimm 2017, s. 14)

Často se však soudí, že nadaní nepotřebují speciální vzdělání, protože jsou schopni dosáhnout výhod vzdělání bez speciální pomoci. Často se také bojí elitářství. Na druhé straně se koná speciální vzdělávání pro sportovce a umělecky nadané, což se jeví jako přijatelnější než intelektově nadaní (Stehlíková, 2018).

Průkopnice výzkumu nadání Leta S. Hollingworth podporovala speciální vzdělávání a prohlásila, že strach z elitářství je zbytečný. Na rozdíl od toho běžného ve třídě, ve speciálních třídách, musí nadaní soutěžit s ostatními o místo nejlepšího žáka ve třídě. Běžná třída může žít aroganci, ale ve speciální třídě se učí pokoře (Hollingworth, 2015).

Vzdělávání nadaných lze organizovat různými způsoby. Uspořádání výuky lze rozdělit do dvou částí: obohacení a zrychlení. Kromě toho se hovoří o seskupování

nadaných žáků, což znamená seskupování v rámci třídy nebo školy pomocí speciálních tříd nebo škol (Davis, Rimm 2017).

Davis a Rimmová vytvořili pyramidový model k popisu organizace vzdělávání nadaných, která jednoduše popisuje základní metody výuky nadaných. Na první úrovni na základně pyramidy je speciální vzdělávání poskytované ve třídě, druhý stupeň je denní vzdělávání ve speciální třídě a třetí stupeň, na vrcholu pyramidy, je vzdělávání poskytované ve speciální škole. Vyučující skupina se směrem k vrcholu pyramidy zmenšuje a oblast, která má být vyučována, se zužuje (Davis, Rimm, 2017).

2.3 Obohacování výuky nadaných

Obohacení výuky nadaných znamená bohatší a pestřejší výuku, která je realizována pomocí upraveného kurikula. Transformace může probíhat buď v obsahu výuky, nebo ve výukových metodách. Obohacená výuka v nejlepším případě zohledňuje povahu studenta a výchozí body. Obohacením výuky lze nadanému žákovi dát více výzev a příležitostí k hlubšímu poznání jeho talentu. V praxi to může být při vyučování po škole, při výuce pomocí zdrojů, při klubových aktivitách nebo při doplňování běžného kurikula. Je důležité vytvořit systematické plány pro každého pro nadané žáky zvlášť (VanTassel-Baska, Brown 2007).

Howley, Howley a Pendarvis přistoupili k obohacování ze tří směrů. Komponenty obohacení jsou procesně orientované, obsahově orientované a výsledkově orientované. V procesně orientovaném obohacování je důraz kladen na rozvoj žákových učebních procesů a tvůrčí činnosti. Studenti jsou také povzbuzováni k tomu, aby rozvíjeli učební dovednosti, účastnili se diskusí a studovali samostatně zajímavá témata (Howley, Howley a Pendarvis, 1986).

Procesně orientované obohacení je kritizováno, protože že učební procesy jsou často vyučovány vytržené z kontextu.

Obsahově orientované obohacení je obohacení učebních obsahů jejich prohloubením nebo rozšířením, například pomocí speciálních kurzů. Pro studenty může být také nabídnuta možnost absolvovat kurzy vyšší úrovně dříve, například kurzy vyššího sekundárního vzdělávání během základního vzdělávání (Howley, Howley a Pendarvis, 1986).

Problémem s obohacením obsahu je často odtržení doplňkových studií od zbytku učebního plánu (VanTassel-Baska, Brown 2007).

Obohacování orientované na výsledek klade důraz na konečný výsledek procesu resp. místo obsahu. Konečné výsledky mohou být konkrétní, jako jsou zprávy, povídky, malby či performance, ale i ty abstraktní, jako je zlepšování dovedností přežití nebo mentální kapacity (Howley, Howley a Pendarvis, 1986).

Orientace na výsledky obohacování je kritizováno za to, že kvantita může nahradit kvalitu. Výroba produktu má přednost před kvalitou a procesem (VanTassel-Baska, Brown 2007).

Pokud se zaměříme pouze na jednu formu obohacení, nedosáhneme toho, co chceme v konečném výsledku. Při výuce nadaných je důležité klást důraz jak na proces, tak na obsah a konečný výsledek. Když se tyto tři pohledy spojí, pak obohacení odpovídá potřebám nadaných (VanTassel-Baska, Brown 2007).

2.4 Seskupování nadaných

Žáci mohou být ve třídě rozděleni podle schopností, dovedností, zájmů nebo vytvářením skupin žáků různého věku. Ve škole můžeme shromážďovat talentované studenty z různých tříd a vést je k práci v určitou dobu společně podle vlastního rozvrhu. Výuku lze také individualizovat diferenciací třídy tak, že občas pracujeme společně a někdy v malých skupinách (Fořtík, Fořtíková, 2015).

Při seskupování má každý individuální učební plán, podle kterého pokračujeme. V učebních osnovách by měl být žák brán jako výchozí bod schopnosti, se kterými lze vyvážit rychlost a obsah studia. Plán také zohledňuje úroveň kognitivního, emocionálního, sociálního a fyzického rozvoje žáka. Výhodou seskupování je homogenita skupiny, v takovém případě plánování výuky je jednodušší. Skupinové podpory, která je důležitá pro nadané studenty, je také snazší dosáhnout ve skupině s podobnou úrovní schopností. Ve zvláštní skupině studenti se nemusí bát ztráty souhlasu ostatních studentů. Ve skupině s podobnou úrovní vyspělosti se nadané dítě učí lépe než ve stejné skupině s rodiči a umožňuje to také rychlejší pokrok a náročnější formy výuky.

Problémem seskupování je identifikace talentovaných ve speciálních skupinách. Schopnosti dětí v různých oblastech vývoje jsou různé, a proto volba nemusí být správná.

Ve speciálních skupinách existuje tvrdá konkurence, která může způsobit tlak a příliš náročné požadavky. Na druhou stranu může utrpět i pravidelná výuka, když jsou podněty, které nadaný přináší, odebrány z běžných vyučovacích hodin (Novotná, online, cit 2022-12-11).

2.5 Výukové modely pro nadané

Na podporu výuky nadaných bylo navrženo mnoho různých modelů učebních osnov a programů. Dva nejznámější modely jsou modely vyvinuté Stanleyem a Renzullim, které vycházejí ze spolupráce s talentovanými, která začala v 70. letech, a z více než dvacetileté praxe pro výzkumnou a vývojovou práci. S oběma modely jsou spojeny i pohledy obohacení a zrychlení (VanTassel-Baska, Brown 2007).

2.5.1 Stanleyho model identifikace a rozvoje talentů

Stanleyho model pro identifikaci a rozvoj talentu (The Stanley Model identifikace a rozvoje talentů) je založen na studiích inteligence na počátku 20. století. Tento model dlouhého vývoje má čtyři hlavní rysy. Prvním je identifikace verbálně a matematicky nadaných žáků jako obtížné a spolehlivé s pomocí testu. Druhým je perspektiva diagnostického testu a vedení výuky. Třetí perspektivou je zrychlení výuky různými způsoby a posledním aspektem je flexibilita kurikula (VanTassel-Baska, Brown 2007).

Podle Stanleyho modelu byl ve Spojených státech vyvinut výukový program pro matematicky nadanou mládež, kde se nadaní studenti zkoumali téměř tři desetiletí. Prostřednictvím výzkumu se zrychlení výuky nadaných dostalo velké podpory. Dlouhotrvající výzkum prostřednictvím sběru výzkumných dat prokázal proveditelnost Stanleyho modelu a podpořil výhody zrychlení, důležitost včasné identifikace a potřebu nadaných studentů získat podporu ve výuce (VanTassel-Baska, Brown 2007).

2.5.2 Renzulliho a Reisův model specifického obohacování

Renzulliho a Reisův model celoškolského obohacování (The Schoolwide Enrichment Model, SEM) je široce používán ve Spojených státech (VanTassel Baska, Brown 2007). Je založen na Renzulliho třech kružích talentový model. „*Cílem modelu obohacování je poskytnout příležitost pro školy vyvinout flexibilní model pro výuku nadaných a podporovat náročné a zábavné učení v celé škole.*“ (Renzulli, Reis 2003, s. 184)

Zatímco Stanleyho model se zaměřuje spíše na diagnostický přístup a urychlení výuky, Renzulli a Reis klade důraz na rozmanitější pohled na výuku nadaných a zahrnuje do svého modelu „*zhuštění výuky, myšlení na vysoké úrovni, řešení problémů a samostatnou práci.*“ (VanTassel-Baska, Brown 2007, s. 351)

V modelu je prvním krokem identifikace talentovaných. Potom je učivo zhuštěno pro obory, které žák již ovládá. Vzniká tak prostor pro vhodnější, náročnější aktivity. Tento model nabízí tři úrovně obohacení výuky. Obohacení první úrovně nabízí zážitky, například prostřednictvím návštěv, hostujících řečníků, minikurzů nebo akcí, které se v běžném školním vzdělávání obvykle nevyskytují. Obohacení druhé úrovně se zaměřuje na rozvoj myšlení a emocí prostřednictvím různých procesů. Obsahem jsou například dovednosti učení, kreativní myšlení a řešení problémů, kritické myšlení a emoční procesy. Obohacení třetí úrovně je pro nejnadanější studenty a zahrnuje výzkumné aktivity. Student umí myslet, cítit a jednat jako profesionál. Model propojuje aktivity se strukturou školy a stávajícím kurikulem s cílem, aby se k modelu dostali kromě nadaných studentů i všichni ostatní studenti (Renzulli & Reis 2003).

„*Renzulliho a Reisův model byl kritizován, protože u mnoho použitých studií chybí srovnávací skupina studentů, kteří se účastnili alternativního programu. Proto je obtížné hodnotit účinky modelu ve studiích. Zjistilo se však, že tento model má pozitivní vliv na nadané osoby s nižšími výsledky a nadané pacienty potíže s učením.*“ (VanTassel-Baska, Brown 2007, s. 346)

2.5.3 Bettsův model autonomního žáka

Betts' Autonomous Learner Model (ALM) je populární ve Spojených státech a Kanadě. Smyslem je rozvíjet autonomního žáka, který je samostatně zodpovědný za své vlastní učení, cíle a hodnocení. Model má pět rozměrů, které lze realizovat různými

způsoby. Může být implementován samostatně jako program, zdrojová výuka nebo jako součást činnosti běžné školní třídy například začleněná do běžného kurikula (Betts, Neihart 1986).

První z pěti hlavních rozměrů modelu je orientační rozměr, jehož účelem je sdílet informace o talentu se studentem a rozvíjet jeho sebepoznání. Druhou dimenzí je individuální rozvoj, který pomáhá studentovi rozvíjet jeho autonomní dovednosti, jako je schopnost řešit problémy, kreativní myšlení, převzetí odpovědnosti za sebe a ohled na ostatní. Ve třetí dimenzi je výběr studia. Studenti se mohou sami rozhodnout, co chtějí hlouběji studovat. Ve čtvrté dimenzi, semináři, studenti zkoumají téma dle svého výběru a prezentují je ostatním. Poslední dimenzí je hloubkové studium, kdy si student sám plánuje dlouhou dobu studia se všemi aspekty od předmětu učení až po jeho prezentaci a hodnocení. Autonomní žák je nezávislá osoba, která ví, jak samostatně myslet rozvíjet nápady a řešit problémy (Betts, Neihart 2017).

Podle Bettse a Neihartové je pro fungování autonomního modelu žáka potřeba učitelů, kteří jsou flexibilní, připravení na změnu a schopní riskovat. „*Vhodnost modelu pro výuku nadaných je podle nich empiricky prokázány.*“ (Betts, Neihart 2017, s. 177.)

VanTassel-Basková a Brownová však uvedli, že „*neexistují jasná výzkumná data o účinnosti modelu autonomního učení.*“ (VanTassel-Baska, Brown 2007, s. 344)

2.5.4 Model integrovaného kurikula

Model integrovaného kurikula (ICM) vyvinutý Joyce VanTassel-Baskou propojuje teorii s praxí tím, že bere v úvahu názory z předchozích výzkumů, charakteristiky studentů a teorie výzkumu a aplikace kurikula (2003).

Model byl poprvé představen v roce 1986 a od té doby byla několikrát vylepšována. „*Model klade důraz na rozvoj schopností myšlení, procesu a výstupu pohledu a také urychlení stávajícího kurikula.*“ (VanTassel-Baska, Wood 2010, s. 345)

Podle VanTassel-Baskové mnoho výukových modelů pro nadané žáky postrádá rozsah a jednotu a nemají dostatečně bohatý obsah. „*Vytváření učebních osnov pro nadané studenty bylo velmi konkurenční a na jeho úkor se nepodařilo vytvořit slušné, dostatečně diferencované kurikulum. Modely by také měly být převedeny do praxe.*“ (VanTassel-Baska, Wood 2010, s. 350)

Již dříve v 70. letech 20. století zdůrazňovaly učební osnovy pro nadané rozvoj kognitivních dovedností žáka. V 80. letech se počítalo také s vlastními zájmy studenta a dovedností potřebných k vytváření nových užitečných produktů. *„V osnovách pro nadané se pouze zaměřilo na utváření flexibilního učení a nevytvořil se jednotný kurikulární rámec, který by kladl důraz na uspořádanost výuky a vytvořil dostatečně diferencované kurikulum pro nadané.“* (VanTassel-Baska, 2003, s. 174-175)

Model integrovaného kurikula zkoumá zvláštní charakterové rysy nadaného žáka z kognitivní i afektivní perspektivy. Teoretická základna modelu je široká. Jeho pozadím je např. Vygotského teorie bezprostřední zóny a představ o učení a Csikszentmihalyiho názory na proudění. Navíc zohledňuje nejnovější výzkumy v oblasti učení. Základní myšlenkou modelu je urychlit výuku, ale bere také v úvahu potřeby studenta a vytváří bohaté příležitosti pro optimální učení. *„Je možné změnit úroveň a rychlost učení, ale cíle učení by měly být realistické.“* (VanTassel-Baska, Wood 2010, s. 345-347).

Model integrovaného kurikula se používá ve Spojených státech amerických, v Kanadě a v Austrálii. Ve Spojených státech se téměř sto škol zapojilo do intenzivní studie, která zkoumala účinnost modelu kurikula. Podle výzkumu model rozvíjí jazykovou kompetenci, dovednosti při řešení problémů, stejně jako kritické myšlení, správu obsahu a porozumění pojmům. Prostřednictvím výzkumu byl navíc sledován postoj učitele být pozitivnější a motivovanější přijetí studenta (VanTassel-Baska, Brown 2007).

„Model integrovaného kurikula zahrnuje tři perspektivy: perspektivu pokročilejšího obsahu, perspektivu procesu a výstupu a perspektivu znalostně-teoretického porozumění. Tyto tři perspektivy vytvářejí společně základ pro model integrovaného kurikula.“ (VanTasselBaska, Wood 2010, s. 347)

Pokročilejší obsahová perspektiva zdůrazňuje význam učebních dovedností. Dovednosti nadaných žáků jsou hodnoceny v předem stanovené oblasti, poté jsou povzbuzováni, aby se rychle naučili základy a studovali také pokročilejší materiál na stejné téma. Podle mnoho studií je zrychlení výuky nejúčinnější metodou pro nadané žáky. Bylo zjištěno, že má pozitivní vliv na studenty a zvyšuje úroveň úspěchu a spokojenosti s vlastním životem i v dospělosti. Nebyly pozorovány žádné negativní socio emocionální dopady nebo známky vyhoření. Celkově mělo zrychlení na nadané studenty silné pozitivní účinky (VanTassel-Baska, Wood 2010).

Již v 70. letech vytvořil Stanley diagnostický test a vůdčí perspektivu výuky pro výuku nadaných. Od té doby se používá v mnoha i v jiných modelech. „*Testuje studenty, seskupuje je podle potřeb a upravuje učivo.*“ (Stambaugh 2005, s. 215)

Nápad vytvořený Stanleyem je také zahrnut do perspektivy pokročilejšího obsahu. Model integrovaného kurikula klade důraz na předběžné hodnocení a řízenou výuku, přičemž učení je předem určeno pro každého studenta individuálně a poradenství je pro každého upraveno na základě těchto dříve získaných znalostí (VanTassel-Baska, Wood 2010).

Renzulliho a Reisův specifický model obohacování klade důraz na zhuštění kurikula, aby se vytvořil prostor pro pokročilejší obsah.

VanTassel-Basková tuto vizi také zahrнула do svého vlastního modelu. Tedy oblasti, které již student ovládá, jsou předem vyjasněny a místo nich je přidán náročnější obsah. Bylo zjištěno, že to vytváří „*pozitivní výsledky v akademických úspěších a studenti byli spokojenější se svými studijními zkušenostmi a obecně dosáhli více.*“ (VanTassel-Baska, Wood 2010, s. 348)

3 VOLNÝ ČAS

Volný čas je jedním ze základních pedagogických pojmů. Moderní svět ve své dynamické dimenzi vyžaduje reflexi a odpovědný přístup k problematice organizace volného času. V literatuře na toto téma se nejčastěji předpokládá, že volný čas je čas, který má jedinec k dispozici po splnění jeho povinných úkolů. Používá se k odpočinku, regeneraci fyzických a duševních sil, zábavy, dobrovolné a nezištné společenské činnosti, rozvoji zájmů, vášní, nadání; je zamýšlen také jako sebevýchova jedince. Takto formulovaná definice nabývá vícerozměrného charakteru, protože *„pokrývá mnoho aspektů lidského fungování a také přitahuje pozornost o individuální a sociální dimenzi volného času.“* (Pávková, 2008, s. 114)

Definice volného času, vytvořené badateli v různých oborech vědy, naznačují, že tento problém není posuzován ani tak z kvantitativního jako z kvalitativního hlediska. Správně organizovaný a správně strávený volný čas je hodnota, která vede k výchově a vzdělávání mladé generace (Hofbauer, 2004).

Čtyřicet procent bdělého stavu mladých lidí zahrnuje různé volnočasové aktivity. Jak jsme již uvedli výše, v literatuře však nelze nalézt jednotnou definici pro volný čas nebo volnočasové aktivity. Většinou definice volného času zahrnuje svobodnou volbu jednotlivce a dobrovolné jednání nebo jednání individuální význam. Pak také potřebujete čas a místo, kde a jak trávit volný čas. Jedinec by neměl být ani ve volném čase bez pravidel, protože stanovení hranic a pravidel je nezbytné, ale sami mladí lidé mohou ovlivnit to, co dělají ve svém volném čase (Pávková, 2008).

Problematika volného času je důležitým aspektem práce volnočasových pedagogů, neboť se jedná o utváření racionálních návyků souvisejících s trávením volného času a jeho organizováním ve školním i mimoškolním prostředí. V této fázi vývoje potřebuje jedinec dobré vzory, díky kterým si bude moci vybrat nejpřínosnější formy aktivního trávení volného času. Abychom mohli činit hodnotná a dobře promyšlená rozhodnutí v jeho rozvoji je třeba ukazovat způsoby, jak moudře a rozumně trávit volný čas (Hofbauer, 2004).

Volný čas je rovnostářský statek, individuální zdroj, který má každý člověk k dispozici, je neoddělitelnou součástí života, ovlivňující náš fyzický, duševní, sociální a emocionální vývoj. Protože moderní člověk stále častěji pociťuje jeho nedostatek,

schopnost řádně spravovat zdroje, které ještě má, se proto stává obzvláště důležitou (Pávková, 2008).

V této souvislosti je třeba věnovat pozornost vhodné přípravě dětí na racionální využití volného času. Již od útlého věku se tvoří záliby, návyky a vzorce trávení volného času. Příprava dětí na výběr vhodných volnočasových aktivit spočívá především na bedrech rodičů. Vnímání převládajících zvyklostí v rodinném domě ovlivňuje způsob trávení volného času jak v každodenních situacích, tak při delší dovolené. Utváření správných postojů k volnému času je také úkolem vzdělávacích institucí. Škola je díky dobře organizovaným mimoškolním aktivitám schopna podporovat a formovat užitečné modely pro volný čas (Pávková, 2008).

3.1 Význam volného času

21. století je obdobím neustálých změn, které pozorujeme a zažíváme. Proto je důležité najít správnou rovnováhu mezi dvěma základními prvky života studenta: studiem a odpočinkem. Volný čas dítěte je čas, který zbývá po splnění všech školních a domácích povinností. Je to doba, kdy naplňuje své potřeby, rozvíjí své zájmy, hraje si a odpočívá (Freeman, 2009).

To, jak si organizujeme odpočinek, ovlivňuje mnoho faktorů. Jsou to mimo jiné a možná především materiální faktory. Děti si nedokážou samy zajistit odpovídající materiální podmínky, díky nimž by se mohly mít lépe organizovat si volný čas. To je vyžadováno od rodičů a opatrovníků. Bohužel, ekonomická situace rodiny ne vždy umožňuje správné využití a organizaci volného času (Hofbauer, 2004).

Výběr dovolené nebo různých forem činnosti dítěte často vyplývá z finanční situace rodičů či opatrovníků a ta často rozhoduje o tom, že masmédiá jsou jedinou formou vyplnění volného času. Odvádějí sice pozornost dítěte od každodenních povinností, ale způsobují únavu nervové soustavy a mohou vést i k iniciaci negativního chování. Ovlivnění filmy a různými počítačovými hrami se může u dítěte spustit agrese a negativní reakce (Pávková, 2008).

Výběr formy volného času je silně ovlivněn životní úrovní obyvatel vesnic a měst. Některé formy, jako je turistika, jachting, fotografie, vyžadují více finančních výdajů, které si mohou dovolit jen lidé s lepší finanční situací. Prostředí vyznačující se vyšším

rozvojem ekonomiky má více center a institucí pro trávení volného času (Hofbauer, 2004).

Existuje mnoho proměnných, které ve větší či menší míře ovlivňují rozsah a úroveň péče o volný čas dítěte, mezi těmito proměnnými existují vzájemné závislosti. Každá z proměnných je stejně důležitá při utváření rozsahu a úrovně rodičovské péče nad volným časem. Mimo jiné k těmto proměnným, které určují, jak trávíme volný čas a jak ho tráví i naše děti, můžeme zahrnout kulturní úroveň rodiny (Hofbauer, 2004).

Volný čas je životně důležitou potřebou každého člověka. Čím vyšší úroveň kultury společnosti, tím lepší jsou podmínky pro lepší organizaci volného času. Společnost, která se bude vyznačovat nadřazeností kulturní úrovně, bude preferovat hodnotnější formy trávení volného času. Tato společnost bude také zakládat a organizovat kulturní instituce, jako jsou komunitní centra, umělecká centra, která lidem umožní trávit svůj volný čas užitečným a hodnotným způsobem (Freeman, 2009).

Pávková (2008) píše, že existuje určitý vztah mezi úrovní vzdělání a kulturního rozvoje. Čím vyšší vzdělání, tím oblíbenější jsou různé hodnotné formy trávení volného času. Nejvýhodnější podmínky pro organizaci a plné vyplnění volného času vytvářejí rodiče s bohatou osobností a rozvinutými zájmy, vědomí si své výchovné role a kulturních hodnot ve vývoji dítěte.

Pro nadané děti v ČR zřizuje Mensa ČR kluby nadaných dětí po celé republice. Účelem těchto klubů je podchytit skupinu velmi nadaných dětí již v raném věku a poskytnout jim nadstandardní rozvoj a rozšiřování obzorů (Mensa ČR, online, cit. 2022-12-30).

3.2 Vliv rodiny na volný čas

Kulturní úroveň rodiny je jednou z nejdůležitějších faktorů jejího fungování. Rodiče vytváří dítěti prostor pro jeho správné fungování a duševní vývoj, a právě na rodičích je, aby dítě naučili aktivně trávit volný čas, zajímat se o literaturu, hudbu a využívat výtvarné umění a kulturu. Spolu se zvyšováním úrovně vzdělání se zlepšují nejen materiální podmínky rodiny, ale i životní aspirace a repertoár činností provozovaných ve

volném čase. Je patrná rostoucí tendence utrácet část příjmů na volný čas, doplňkové vzdělávání, rozvoj koníčků a účast na kulturním životě (Hofbauer, 2004).

Podle Pávkové (2008) úroveň pedagogických kompetencí rodičů (zcela jednoznačně související s jejich vzděláním) výrazně ovlivňuje úroveň životních aspirací, aktivity a typu zájmů pro celou rodinu. Pokud se rodiče nestarají o svůj volný čas, aby ho naplnili hodnotným obsahem, lze také těžko očekávat, že budou mít ochotu, ale i znalost pomáhat svému dítěti v racionálním využití volného času. Nízká úroveň kultury rodičů může mít vliv na nízkou hodnotu vhodného využívání různých forem rekreace (Pávková, 2008).

Je třeba mít na paměti, že faktory určující obsah a množství volného času dětí fungují v těsné závislosti na sobě, ale nejdůležitější roli hrají ty, které jsou v rodinném prostředí. Aby mladý člověk věděl a uměl racionálně nakládat se svým volným časem, měla by být kulturní kompetence rodiny podporována, aby svou pečovatelskou a výchovnou roli obratně plnila (Hofbauer, 2004).

Rodina je jedním z nejdůležitějších výchovných prostředí. Přístup rodičů má obrovský dopad na účinky edukačních interakcí. Rodiče hrají velmi důležitou roli ve výchově dítěte, v rozvoji jeho zájmů a schopností (Pávková, 2008).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 ANALÝZA POTŘEB NADANÝCH ŽÁKŮ Z HLEDISKA VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT

Talentovaní studenti jsou pro školu velkou příležitostí a potenciálem, který při správném uznání a využití může výrazně přispět k jejímu rozvoji. Nadaný žák je však výzvou pro celou školní komunitu. Není spokojen se schématem a rutinou, často se během hodiny nudí, což není pro učitele jednoduché a může být vnímáno jako přezíravost nebo projev nevychovanosti. Ředitel školy je v takové situaci postaven před nutností zorganizovat komplexní podporu takového žáka, získat další finanční prostředky na výuku, zajistit věcnou péči, spolupracovat s externími partnery, často např. vysokými školami. Jak je vidět z výše uvedeného, je to skutečný úkol, který vyžaduje nasazení, úsilí a znalosti ze strany učitelů i ředitele.

Organizace volného času může být inspirována dospělými, ale neměla by být ukládána zvenčí, protože narušuje autonomii nadaného žáka, a má tak destruktivní vliv na jeho motivaci k práci. Čas po škole je právě ta část každodenního života, kdy lze účinně uspokojit potřebu nezávislosti a sebeurčení. Neznamená to však, že se plánování a realizace volného času svých dětí nemohou zapojit dospělí. Samozřejmě je to nutné, zejména na stupni základní školy a střední školy, kdy postupně studenti, kteří se osamostatní, potřebují podporu kompetentních lektorů, a to i v dané oblasti boj s nudou. Učitelé a rodiče by proto měli mít osvědčené scénáře praxe, hry a činnosti, které na jedné straně budou respektovat autonomii žáků (např. na druhé straně budou tvořit důležitý prvek programu komplexní a udržitelné podpory rozvoje potenciálu nadaných žáků.

4.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem našeho výzkumného šetření je analýza potřeb a příležitostí nadaných žáků při volnočasových aktivitách.

Hlavní výzkumné otázky zní: **Co tedy vzdělávací systém těmto studentům nabízí? Jaké potřeby má nadaný student? Jaké příležitosti může student, jeho rodiče a škola využít?**

4.2 Metodologie výzkumného šetření

Pro splnění cíle našeho výzkumného šetření jsme zvolili kvalitativní formu výzkumu, narativní rozhovor.

Kvalitativní výzkum prováděný v rámci tohoto směru se neorientuje na objektivní, měřitelné údaje, ale na procesy a významy, které by měly být podrobeny interpretačnímu porozumění. Jedná se o interpretační výzkum, jehož cílem je odhalit významy, které lidé dávají událostem v procesu jejich prožívání a prožívání. Výzkumný projekt vychází z holistického přístupu, tj. zkoumání zkušeností nadaných žáků, jejich rodičů a učitelů v jejich přirozeném kontextu a přímém kontaktu se sociální realitou (Strauss, 1999).

Nadaní a talentovaní žáci mohou prostřednictvím slovního vyprávění projevit své jednání, emoce, myšlenky a zkušenosti. V tomto smyslu lze rozhovory považovat za odraz vnitřní reprezentace sebe sama chápané jako vývojově uspořádaný nebo konceptualizovaný systém, jehož prostřednictvím žáci objevují významy různých aspektů vlastního života.

Důsledkem volby narativního přístupu v procesu uvažování o vzdělávání podporujícím rozvoj schopností, nadání a talentu žáků je využití metod, které zohledňují specifické poznávání a chápání sebe sama jednotlivými žáky, vztahování se k sobě samému a následnou interpretaci poznatků o sobě samém určitým individuálním způsobem. Specifický obraz sebe sama jako nadaného jedince se objevuje v subjektivních pocitech, dojmech, vjemech a dojmech, které lze nejnázorněji vyjádřit v procesu sdílení vlastních zkušeností. Předpokládá se, že v procesu sebe vyprávění bude žák více či méně vědomě hledat rámec, který mu poskytne základ pro rekonstrukci vyprávěných zážitků a projekci vize možných, ideálních, žádoucích stavů (Mills, 2001).

Vyprávění příběhu vlastního úspěchu tak může usnadnit jeho poznání a pochopení sebe sama, minulých zkušeností a aktuálně prožívaných a prožívaných situací ve škole i mimo ni. Vyprávění lze tedy v této práci chápat jako nástroj pro uspořádání informací

o sobě samém, budování sebeuvědomění, sebepoznání a sebehodnocení a je také klíčem k budování vize rozvoje vlastních zdrojů.

Předpokládali jsme, že sebe vyprávění nadaných studentů se projeví strategie při snaze o seberealizaci; podmínky pro rozvoj schopností a talentu ve vybraných oblastech; směry a zdroje krystalizace snů, přání a tužeb; strategie pro dosažení cílů a realizaci intelektuálního, emocionálního a sociálního potenciálu.

4.3 Výzkumný soubor a oblast šetření

Výzkumným souborem našeho šetření byli nadaní studenti a jejich rodiče, dále učitelé, kteří zároveň zastávali roli volnočasového pedagoga. Všichni dotazovaní měli trvalé bydliště v Praze nebo Středočeském kraji nebo zde navštěvovali školu. Všechny respondenty jsme oslovili prostřednictvím Mensy ČR.

5 VLASTNÍ ANALÝZA

5.1 Od zvědavosti a fascinace k odhodlání a vášni

Analýza vyprávění studentů ukazuje, že jejich „cesta k úspěchu“ začala kognitivní zvědavostí, zájmem o svět kolem nich, fascinací novinkami, touhou najít řešení na vlastní pěst a získat nové zkušenosti.

„(...) Začalo to mou vášní pro informatiku, která se projevila už na konci základní školy, kdy mě obecně fascinovaly moderní technologie. Miloval jsem moderní věci, gadgety, dokonce i populárně-vědecké pořady v televizi nebo některé pořady o gadgetech. Víte, na začátku to není práce, na začátku je to spíš vášeň a každý koníček začíná podobně. V šesté třídě jsem experimentoval s nástroji Microsoftu. Bylo to spíš takové „klikání“ než psaní kódu (...) byly to nástroje Microsoft Visual Studio, myslím, že to byl rok 2016 nebo 2017, docela starý program, ale už se s ním dalo hrát, a to mě fascinovalo – bylo to vytváření programů.“ (Jakub)

„Čistá lidská zvědavost. Na základní škole, možná někdy ve třetí třídě, jsem přišel do školní knihovny, kde byl počítač. Dozvěděl jsem se, že existuje něco jako počítač. Založil jsem si nějakou schránku, a tak jsem byl zvědavý, jak to funguje, protože to nemůže jen tak být, existovat. Všechno má nějaký začátek. Vždycky jsem hodně sledoval populárně-naučné pořady a obecně jsem se o vědu zajímal.“

„V prvních letech svého života, myslím třeba na základní škole, jsem dokonce přemýšlel o tom, že bych se stal třeba kosmonautem, něco v tom smyslu – archeologem - kosmonautem - obecně jsem byl zvědavý na svět. Myslím, že to byla zvědavost, všechno to byla zvědavost, zvědavost, která mě táhla tímto směrem, a chtěl jsem zjistit, jak to funguje. A skutečně, jakmile jsem měl doma internet, přečetl jsem si právě o této věci, stáhl jsem si některé nástroje, které Microsoft nabízí studentům zdarma. Začít může opravdu každý. Nic to nestojí, jen potřebujete vlastní ochotu.“

Vždycky jsem se zajímal o informatiku, ale nikdy mi nezáleželo na známkách ve škole. Vždycky jsem myslel jen na to, jestli mě něco zajímá, jestli mi to bude v životě užitečné, jestli je to něco, co mě bude opravdu dlouho zajímat. Ve škole jsem měl vždycky

dobrý průměr, ale nikdy mi na tom nezáleželo. Učil jsem se, i když mě to nezajímalo, prostě jsem se učil přirozeně.

„Pokud si dobře vzpomínám, tak jsem si užíval kutilství už od dětství. Později na kroužku mladých mechaniků jsem si již vybral obor elektronika a zajímal jsem se o programování řídicích jednotek a mikrokontrolérů.“

„Můj zájem o informatiku pramení z toho, že mě v mládí fascinovalo vytváření čehokoli na jakémkoli pozadí. Znáte to, malé dítě, pár let, kostky Lega, něco vytváří. Po několika letech na základní škole (druhá, třetí třída) jsem se setkal s něčím jako počítač. Možná na začátku, možná tichá fascinace – jak to funguje po elektronické stránce. Táta mi to trochu vysvětloval, i když s informatikou to nemělo nic společného, ale o technice něco věděl, a tak se dá říct, že ke konci základní školy ten zájem trochu opadl.“

5.2 Potřeba vyvíjet, tvořit, konstruovat

Od útlého věku cítili žáci potřebu rozvíjet se, vytvářet nové věci a „šňourat se v nich“. Již jako děti vytvářeli své první konstrukce (např. míchátko na čaj, hodinky, vznášedlo, teploměr), fascinovalo je poznávat, jak věci fungují, a byli zvědaví a ochotní hledat nová, originální řešení.

„V sedmi letech jsem začal vyrábět nejjednodušší konstrukce z kostek a kroucených prvků. Posledních několik let jsem navštěvoval týdenní kurzy v modelářské dílně, kde jsem stavěl stále složitější létající modely. Nyní stavím model na dálkové ovládání. Tyto kurzy mi velmi pomohly při realizaci mého současného koníčka. Vzpomínám si, že na začátku jsem sbíral šroubky, kovové součástky z ulice. Vybaven šroubováky a klíči jsem chodil s dědečkem na vrakoviště, nacházel stará, rozbitá zařízení, která jsem rozebíral a odebíral z nich součástky, které by se mi mohly hodit. Obvykle to byly motory, elektronické součástky. Vzpomínám si, že jsem jednou sestrojil míchátko na čaj, které se spouštělo dolů, míchalo čaj a měřilo jeho teplotu. Byla to taková první samostatná konstrukce ve věku 8, možná 9 let.“ (Petr)

„O tom, jak vznikají mé projekty, mohu mluvit s hodinkami, které jsem si sám vyrobil, protože ty moje se rozbily a musely se opravit. Nejprve vždy přemýšlím o tom, co bych v takových hodinkách chtěl mít, jaké funkce bych potřeboval. Pak si na počítači pomocí speciálního programu vytvořím schéma elektroniky. Schéma vytisknu a pomocí

žehličky přenesu na desku plošných spojů, mědí potaženou lamelu. Papír jednoduše zažehlím a při zažehlování se toner z papíru přenesu na destičku. Poté každou destičku vyleptám do robota. Později už jen připájím příslušné součástky na desku a naprogramuji ji.“ (Petr)

„Na střední škole jsem se zapojil do kroužku informatiky, nejprve jako řešitel papíru. Zpočátku to byla hlavně fyzika, protože ta mě zajímala nejvíc, v matematice jsem později začal programovat a řešit úlohy sám.“ (Michal)

„Udělal jsem si takové malé obvody, koupil jsem si ty procesory, zapojil jsem je, naprogramoval jsem nějaké jednoduché obvody, udělal jsem si teploměr, byl na parapetu, tak se ho teď učím programovat. Možná teď doděláme robota, protože je ve skříni (...) doma jsem si vyrobil nějaké hračky, tj. teploměry, hrál jsem si s motory.“ (Tomáš).

5.3 Vnitřní motivace, stanovení cílů, práce, radost, sebekontrola, organizace času

Z vyprávění studentů vyplývá, že jejich jednání je vedeno vnitřní motivací. Sami si stanovují cíle, za kterými trpělivě jdou, aniž by se nechali odradit neúspěchy. Úspěchy žáků (ceny v soutěžích, olympiádách) jsou spojeny s neustálým „tréninkem mysli“, učením, věnováním volného času rozvoji. Žáci zdůrazňují, že svou práci nebrali jako povinnost a „břemeno“, ale jako zábavu, potěšení, vášeň, protože z ní měli uspokojení a radost. Na cestě k úspěchu žáků byla důležitá sebekontrola, samostatné plánování a organizace času a zvědavost při hledání nových řešení.

„Snažím se stanovit si cíle a dosáhnout jich. Mám však na paměti, že čas na všechno přichází v pravou chvíli a že bych neměla příliš spěchat a neměla bych se nechat odradit neúspěchy.“ (Magda)

„Volný čas trávím hlavně fotbalem. Znáám jména všech fotbalových týmů v Evropě a jejich sestavy. Kromě toho mě baví řešit matematické hádanky. Uklidňuje mě to.“ (Pavel)

„O víkendech ráno vstanu a už přemýšlím, jaký matematický problém bych dnes mohl vyřešit. Moje matematické potyčky trvají asi hodinu a půl.“ (Pavel)

„Já osobně jsem po celou střední školu solidně pracoval a myslím, že to byl dobře strávený čas. Práce, kterou jsem dělal, pro mě nebyla přítěží, ale potěšením, protože nejdůležitější je uspět v určitém oboru, mít pro něj nadšení a mít z něj radost.“ (Lukáš)

„Co se týče matematické olympiády, na tu jsem se připravoval teprve nedávno. Běžný den vypadal následovně: nejprve jsem si musel vyřídit základní školní povinnosti a teprve potom jsem se mohl věnovat plnění úkolů z předchozích olympiád. Pokud se mi něco podařilo, byl jsem spokojený, pokud se mi něco nepodařilo, přemýšlel jsem o tom, proč se mi to nepodařilo a zda to zvládnou na soutěži.“ (Lukáš).

„Stát se laureátem v biologii ode mě vyžadovalo hodně práce, protože jsem se musela učit látku od celé třetí třídy.“ (Markéta)

„Je zde spousta úkolů, spousta obsahu, který je třeba zopakovat, jako by a teorie je důležitá, aby se při řešení těchto úkolů uplatnila. Probíhaly hodiny vedené učiteli. Byly v jednotlivých předmětech. Já jsem je navštěvovala. Úkoly jsem řešila sama doma, navíc. Ale je to rozsáhlé, je to celý program.“ (Karolína)

„V první třídě hledal jiný učitel mechaniky lidi, kteří by byli ochotni postavit robota, já jsem se přihlásil s kamarádem a začali jsme stavět robota. A prakticky celý první stupeň jsem se o tom učil: mikrokontroléry, programování ovladačů, všechno. Z toho robota nic nebylo, ale naučil jsem se to. Seděl jsem několik měsíců a učil se.“ (Petr).

Na cestě k úspěchu je pro studenty velmi důležité vědomé a samostatné vyhledávání různých zdrojů vědomostí:

„Obecně jsem o takových věcech hodně četl i na internetu. Nejlepší je ale zjistit si to sám, abyste viděl, jak co funguje. Já trávím spoustu času jen sezením u počítače, a tak to také dopadá. Trávím několik hodin na internetu pročitáním těch různých fór, „nefór“, článků o té elektronice, ovládání. Občas napíšu program pro tuhle řezačku, tak nad tím chvíli sedím, chvíli tady, ale obecně mi sezení na internetu zabere hodně volného času. Celý první stupeň jsem se naučil z internetu.“ (Petr).

„Na začátku jsem dostal v první třídě jako úkol program pro informatickou olympiádu, což mě poněkud zahltilo, protože jsem neznal ani jazyk, ani způsob jeho řešení. Nenašel jsem, neznal jsem řešení tohoto problému, ale pomalu mi učitel doporučil knihu z oddělení jaderné fyziky Národní akademie věd. Tato kniha je opravdu napsána velmi přístupně, popisuje a pomáhá naučit se programování od začátku, od úplných

základů v C++, uvádí příklady ze života. V knize je i trocha humoru. Je napsána velmi přístupným způsobem, programování se v ní naučíte. Tato kniha je poměrně tlustá, začátečníky by mohla odradit, má 1200 stran ve dvou svazcích, trochu se to zdá hodně, ale určitě se z ní dá hodně vytěžit a naučit poměrně rychle. Když jsem se pak o prázdninách naučil programovat, sedl jsem k tomu a ve druhé třídě jsem začal řešit úlohy olympiád, kde šlo o řešení konkrétních problémů, některých umělých, některých syntetických, ale přesto vám pomůže vstoupit do světa informatiky a programování, konkrétně algoritmiky.“ (Jakub).

„V této fázi si můj syn objednával přes internet mimo jiné knihy o programování v jazyce C++ a získával z nich znalosti potřebné k vytváření svých jedinečných projektů. Následující roky po volbě elektrotechnické průmyslovky byly plodné, s čím dál zajímavějšími a technicky dokonalejšími projekty, které provedl můj syn. Sbírali vavříny na celostátních olympiádách a přinesli mému synovi slávu. Můj syn pokračuje v rozvíjení své vášně prostřednictvím sebevzdělávání. Léta na technické škole také rozšířila jeho znalosti a setkání s podnikateli nebo kontakty s vysokoškolskými učiteli mu přinesly nové zkušenosti.“ (Bára)

Při analýze své cesty k úspěchu studenti zdůrazňovali, že vše začalo zvědavostí, zájmem, fascinací něčím konkrétním v reálném světě. Z analýzy výpovědí studentů vyplývá, že úspěch pro ně nebyl samoúčelný. Byl výsledkem sledování vášně, tedy „*dělat to, co vás baví*“. Od dětství měli žáci velkou potřebu vytvářet svět a vlastní rozvoj, dělat věci sami a konstruovat něco užitečného. Cesta žáků ke vzdělávacímu úspěchu byla spojena se stanovením cílů, soustavnou prací, radostí, sebeovládáním, schopností dobře si organizovat čas. Vztažením výpovědí nadaných žáků lze dospět k závěru, že na cestě k úspěchu je vede především nespécifická motivace, neboť podnikají činnosti, jejichž cílem není úspěch „jako takový“, ale uspokojení určitých potřeb souvisejících především s touhou rozvíjet své zájmy a vášně.

5.4 Motivace žáka

Vzhledem k názorům uvedeným výše nelze opomenout specifičtější otázku, problém motivace žáků k učení a práci na sobě. Zde je třeba zdůraznit také roli vnitřní motivace samotných učitelů a vedoucích zájmových kroužků k práci a spolupráci

s nadanými žáky. Domníváme se, že klíčovou roli v podpoře nadání hrají učitelé a vedoucí, kteří nepřijímají roli technokratického zprostředkovatele při předávání teoretických znalostí, ale dokáží vzbudit nadšení pro svůj předmět a také vytvářet osobní vztahy se svými studenty. Tito učitelé a vedoucí zájmových aktivit nevyučují defenzivně podle metody „*Dobrý den, paní Nudo*“, ale jejich cílem je silně aktivizovat žáky ve výuce a podporovat je podle jejich schopností.

Seberealizace v učitelské profesi, která je pro učitele vášní, přináší uspokojení a hmatatelné výhody nejen učitelům či vedoucím, ale především studentům, kteří to oceňují a zdůrazňují ve svých vyprávěních:

„Motto každého učitele či vedoucího zájmové skupiny by mělo znít: Učení není povolání, ale vášně. Ve své učitelské a výchovné práci se snažím být člověkem s velkým Č, rozumět dětem a mladým lidem. Jen tak si mladí lidé všimnou toho, co je v nás autentické, krásné a dobré. Jako učitel i volnočasový pedagog se snažím spolehlivě předávat přírodovědné a biologické znalosti. Velké i malé úspěchy mých svěřenců mi dávají pocit potřebnosti a pozitivní motivace k další plodné práci.“ (Barbara, lektorka).

„Když jsem šel na gymnázium, potkal jsem na své cestě zapáleného učitele informatiky, kterému jsem oznámil, že se chci vzdělávat tímto směrem, směrem k informatice, k programování. Na začátku jsem dostal v první třídě jako úkol program na informatickou olympiádu, což pro mě bylo trochu zdrcující, protože jsem neznal jazyk, nevěděl jsem, jak to řešit. Nenašel jsem, neznal jsem řešení tohoto problému, ale učitel mi pomalu doporučil jistou knihu z fyziky, z katedry jaderné fyziky.“ (Jakub).

Výše uvedené vyjádření žáka svědčí také o tom, že učitelé i volnočasoví pedagogové dokáží dát žákům dostatek prostoru pro samostatnou činnost, důvěřují jim, věří v jejich schopnosti a zdroje, kladou laťku vysoko a navrhují intelektuálně náročné úkoly. Sami sebe staví na vedlejší kolej a nechávají si prostor pro nenápadné pozorování. Zdůrazňují také, jak je pro ně důležité cítit, že učitel či volnočasový pedagog má zájem na jejich úspěchu.

„Myslím, že každý učitel či volnočasový pedagog má svůj vlastní způsob, jak rozpoznat talentovaného studenta. Myslím, že je třeba věřit ve schopnosti mladých lidí a dbát na to, aby se systematicky snažili uspět, podporovat je v těžkých chvílích tvůrčí práce. Žák musí vidět a cítit, že učitelé záleží na jeho úspěchu stejně jako jámu.“ (Irena, lektorka)

„Je obtížné hovořit o konkrétních předem naplánovaných metodách práce se žákem. Každý žák je individuální a vyžaduje od učitele něco jiného. Je třeba se přizpůsobit osobnosti žáka, jeho temperamentu a tempu práce, motivovat ho a usměrňovat.“ (Irena, lektorka).

„Zadáváním dalších domácích úkolů pro ty, kteří chtějí, je vedu k tomu, aby se seznámili s praktickou částí odborné činnosti stavebních a sanitárních firem, zvu zástupce firem na školení, pořádám exkurze, podporuji individuální spolupráci žáků s firmami, vedu otevřené hodiny, na které jsou zváni i zástupci firem. Doplnuji si znalosti a kompetence týkající se nadaných žáků tím, že je vybízím ke společné výuce. Nadaní žáci průběžně vytvářejí databázi materiálů o moderních technologiích používaných ve stavebnictví. Průběžně také shromažďuji odborné profesní časopisy. Škola je otevřená potřebám a zájmům žáků, organizuje různé formy mimoškolních aktivit, průběžně probíhá analýza trhu práce prostřednictvím kontaktů s podnikateli, což umožňuje přizpůsobovat učební látku reálným potřebám zaměstnavatelů. Nadanému žákovi je ve škole věnována zvláštní péče a učitelé jednotlivých předmětů úzce spolupracují, např. učitel českého jazyka se často podílí na psaní úkolů a učitel fyziky nebo chemie na vysvětlování obtížných jevů. Žák dostává také finanční podporu. Rada rodičů je informována o aktivitách školy a souhlasí s dotováním vzdělávacích zájezdů nadaných žáků na soutěže, olympiády a do firem a také částečně hradí náklady.“ (Eva, lektorka)

Výše uvedené a následující úryvky z vyprávění účastníků narativních rozhovorů svědčí o jedinečném přístupu učitelů a volnočasových pedagogů: angažovanosti, otevřenosti pro práci se studenty a symetrických vztazích, kdy k nadaným studentům přistupují jako k partnerům se spoluodpovědností za vlastní vzdělávací výsledky.

„Na mé škole je spousta lidí, kteří se zajímají o informatiku, jezdíme společně na tábory, soutěže a olympiády, podporujeme se a motivujeme se k další práci. Všichni se chtějí mít dobře nejen pro sebe, ale i pro ostatní.“ (Magda)

„Učitelé by měli žákům předávat znalosti, podporovat je a motivovat k práci. Obojí je důležité, pokud chceme dosáhnout úspěchu.“ (Magda).

„Je důležité, aby student našel učitele, který mu chce pomoci. Protože pokud ho nemá, tak tam je ta potíž, to je taková formální potíž v současné době, svým způsobem. Vzdělávání je čím dál tím chudší, a ne vždycky jsou na to prostředky, abychom nabídli

takové mimoškolní aktivity, které uspokojí i ty nejnáročnější studenty. Záleží také hodně na řediteli školy.“ (Pavla, lektorka)

5.5 Volnočasový pedagog jako mentor, tutor, kouč

Z provedených rozhovorů jsme se dostali k velmi bohatému a zajímavému materiálu ilustrující oprávněnost rolí, které může volnočasový pedagog nadaných žáků hrát. Tyto role se velmi liší od tradičních rolí, v nichž volnočasový pedagog ve vzdělávacím procesu hraje úlohu „*prvních houslí*“. Z analýzy výpovědí respondentů vyplývá, že pedagog může hrát roli tutora, mentora nebo kouče. Na tomto místě stojí za to stručně připomenout, v čem se tyto role projevují. Základem tutoringu je partnerský vztah mezi učitelem (tutorem) a žákem, který slouží jak vědeckému (kognitivnímu), tak osobnostnímu, sociálnímu (nekognitivnímu) rozvoji obou partnerů vzdělávacího procesu. Tento vztah se buduje v průběhu systematických setkání, tutoriálů. V rámci tutoriálů mohou studenti vypracovávat písemné práce (obvykle eseje nebo v případě přírodních věd řešené úlohy), které jsou následně s tutorem diskutovány. Tutor je partnerem, účastníkem diskuse a nevnučuje svůj postoj. Student má možnost vyjádřit a obhájit vlastní názor, klást kritické otázky. Lze se tedy domnívat, že není pouze pasivním příjemcem znalostí, ale objevitelem a /nebo spolutvůrcem znalostí. Důležité je zde také to, že taková situace ho dokonce nutí převzít odpovědnost za vlastní učení, za podniknuté kroky a jejich důsledky, a tím i za kvalitu a výsledky výchovně vzdělávacího procesu.

Tutor má v očích studentů autoritu díky významným profesním, společenským, osobním úspěchům. Je to člověk se širokým záběrem, nikoliv pouze specialista na jednu úzkou oblast. Je ochoten sdílet své znalosti a zkušenosti s ostatními (žáky, učiteli, rodiči). Má vysoké interpersonální kompetence a umí budovat dobré vztahy založené na principech partnerství. Naproti tomu role volnočasového pedagoga, kterou lze označit jako koučování, se projevuje v partnerském vztahu a ve vzájemné důvěře. Základem koučování je pomoci žákům provést u sebe změny nebo usměrnit jejich vlastní rozvoj tak, jak si přejí, a pomoci jim směřovat ke stanovenému cíli. Proces koučování je časově ohraničený. Slouží k získání nových dovedností odstraněním neefektivního chování. Úkolem kouče je pozorovat žáka při jeho práci, pomáhat mu se sebehodnocením

doplněným o zpětnou vazbu a následně společně plánovat nové strategie jednání. Koučování umožňuje učícímu vyhodnotit a provést.

Mentor je osoba s většími zkušenostmi a znalostmi, která podporuje rozvoj osoby s menšími zkušenostmi. Mentoring naopak, zahrnuje dlouhodobý vztah s osobou s mnohem větším množstvím zkušeností a znalostí, která podporuje osobu s menšími zkušenostmi v jejím rozvoji. Mentor je tedy vedoucí pracovník s větším rozsahem znalostí. Slouží jako vzor pro mentorovaného a radí mu nejen s konkrétními úkoly, ale také s rozvojem vzdělávací dráhy. Mentor má velmi vysokou úroveň kompetencí v oblasti činnosti mentoringu, protože se velmi často v minulosti úspěšně podílel na podobných činnostech. Mentoring se nejčastěji týká činností, chování, postupů. Může mít podobu neformálního vztahu i formalizovaného programu.

Úryvky z níže citovaných rozhovorů ukazují, že volnočasoví pedagogové nadaných žáků plní výše popsané role, ale také z nich mají osobní uspokojení:

„Několikaletá spolupráce s Petrem byla pro mě také přínosem, protože naše spolupráce se vyznačovala upřímností a srdečností. Petr nyní dokončuje středoškolské vzdělání, ale byla bych ráda, kdyby se se mnou o své úspěchy dělil i nadále. Přeji mu, aby jich měl co nejvíce.“ (Irena, lektorka)

„Pracuji hlavně se studenty, kteří soutěží v technické inovační olympiádě. Oceňuji mladé lidi, kteří jsou kreativní a aktivní, jsou otevření potřebám druhých a snaží se jim pomoci nebo je prostě baví vytvářet nová řešení, která dosud nebyla realizována. Zájmy a vášně studentů jsou velmi důležité. Pozorně naslouchám tomu, o čem si mezi sebou povídají, co je zajímavé, s jakými emocemi o svých aktivitách mluví. Často přicházejí a ptají se, jak vyřešit ten či onen technický problém. Inovativní žáci se sami časem odhalují z běžné školní populace. Stačí jim naslouchat, podporovat je, motivovat, důvěřovat a věřit v jejich úspěch. Nezbyvá než takového mladého člověka vést k tvůrčí práci, k brainstormingu nových řešení.“ (Irena, lektorka)

„Je to možné s pomocí učitelů nebo mentorů, kteří mohou dobře vést, napovědět, poradit, možná naznačit určitý směr, kterým se vydat, ale myslím, že zvědavost je aspekt, který mě v tomto směru nejvíce postrčil ...“ (Jakub)

Za zmínku stojí i to, že volnočasoví pedagogové sami vynakládají velké úsilí na rozvoj a vědomé hledání nových řešení, aby byli dobře připraveni na tvůrčí, náročnou, složitou a zodpovědnou práci s nadanými žáky.

„Abych si doplnila své znalosti a kompetence týkající se nadaných žáků, účastním se seminářů olympiád pořádaných pro učitele informatiky a matematiky, kde se učíme, jak pracovat s nadanými žáky a jak je vzdělávat, připravit se na IT olympiádu. Kromě toho se zdokonaluji v různých oblastech informatiky, abych zpestřila výuku a zavedla nové prvky. Navštěvuji kurzy a setkání pořádané pro učitele informatiky. Využívám e-learningové kurzy a knihy.“ (Markéta, lektorka).

„Moje téma mě opravdu baví, takže si ráda sama „čtu“, hledám zajímavá témata. Pokud najdu něco nového a zajímavého, ráda to předám svým studentům. Nemám žádné speciální přípravy ani osnovy, protože průměrný počet studentů se pohybuje kolem desítky během jednoho školního roku. Každý má často jiné potřeby, takže v podstatě každé to setkání probíhá tak, že vytáhnu materiál: aha... takovou zprávu potřebujete tady... tady takovou sbírku, tady takovou sbírku. Bylo to takovým přirozeným způsobem, že se všechno utvořilo. Prostě tam byli ti žáci, a tak jste šel dál a dál a během těch desítek let jste nasbíral nějaký materiál. A teď to vypadá docela hezky, protože když vím, že mám nějaké složky, nějaké materiály, tak je prostě teď vytáhnu, ale na začátku to byla prostě taková sbírka. (...) pro mě to byla i radost, protože mě baví hledat, objevovat a hrabat se v něčem novém (...) nevnímám to jako nějakou moc namáhavou práci, protože mě to baví. Na druhou stranu je to určitě náročná práce. Jsou to velmi nároční studenti, není to tak, že cokoli na ně hodíte, je v pohodě. Je dobré jim ukázat jiný pohled na matematiku, aby viděli, že existují různé úrovně a v různých soutěžích děláme věci úplně jinak.“ (Anežka, lektorka).

„V případě Petra se jedná o diskusní setkání, tvůrčí analýzy probíhajícího projektu. Na začátku spolupráce jsme se museli vzájemně přizpůsobit a pomalu se dopracovat k nejefektivnějším metodám. Petr je velmi kreativní mladý muž a s trochou motivační podpory vyvinul technicky krásná zařízení. Využil přitom znalosti přesahující rámec střední školy. Rychlé Fourierovy transformace, umělé neuronové sítě, schopnost optimalizovat a minimalizovat výpočetní cykly procesoru, to jsou odvážná opatření, která vedou k maximálnímu snížení nákladů na zařízení při zachování jeho funkčnosti. Skromný rozpočet studenta byl doplněn prostředky, které jsme získali v rámci dotačních programů EU.“ (Irena, lektorka)

„Každý nadaný žák je individuální případ. Ne všechny metody práce, které používám, lze tedy aplikovat na každého nadaného žáka. Především při své práci

využívám e-learningovou platformu. Tam vkládám všechny potřebné informace, odkazy na zajímavé stránky, vzorové úlohy k řešení i řešení vybraných problémů. Kromě základních kurzů, které absolvují všichni moji žáci, mám připraveny i kurzy v rámci kroužku IT. Zdatní studenti, kteří rádi programují, pracují také na školní platformě, kde mohou řešit úlohy z IT soutěží. Jako školní koordinátorka se spolu se svými žáky účastním různých olympiád. V rámci všech těchto aktivit jsem v posledních třech letech jezdila s nadanými žáky na vzdělávací kurzy a letní tábory. Připravuji také žáky na různé soutěže a inovační olympiády. Vedu také kroužek informatiky. Kromě toho se na mě žáci mohou obracet s problémy během každé přestávky, e-mailem nebo prostřednictvím fóra na e-learningové platformě.“ (Markéta, lektorka)

Na závěr analýzy role volnočasového pedagoga v procesu výchovně vzdělávacího úspěchu nadaných žáků je také důležité zdůraznit nedostatek výpovědí žáků o roli jejich vrstevníků: pozitivní či negativní. Je s podivem, že pomoc, spolupráce s vrstevníky se ve vyprávěních žáků objevují velmi zřídka.

„Znám jednoho kluka z Prahy, seznámili jsme se na fóru amatérské robotiky. Kolega se zajímá spíš o elektroniku než o roboty. Seznámil jsem se také s dalším kolegou Brna. Každý rok se setkáváme na robotickém fóru, kromě toho si vyměňujeme informace. Je dobré poznat někoho, kdo má stejné zájmy.“ (Petr).

„Myslím, že je velmi důležité začít včas, už na střední škole. Můj učitel informatiky, protože působil na nižším i vyšším gymnáziu, mě pozval do kroužku programování právě na třetím gymnáziu. Tam jsem již na druhém stupni navštěvoval kroužek informatiky a také jsem byl v kontaktu s kamarády ze střední školy. To mi samozřejmě hodně pomohlo, protože když člověk začne dřív, je to později snazší, protože to není nic nového, člověk už má nějaké zkušenosti a mozek je vnímavější, když je mladší.“ (Jakub)

Na základě výše uvedených úryvků z výpovědí je zřejmé, jak velkou roli hraje role volnočasového pedagoga, který je oddaný, kompetentní, zapálený, a který má kromě výuky i jiné zájmy. V rámci tohoto přístupu je třeba dbát na to, aby se děti cítily sebevědomě a aby se jim dařilo. Studenti se musí cítit potřební, přijímaní, podporovaní ostatními, musí věřit, že učení má smysl, mít aspirace, motivaci a smysl a směr svého poslání. Škola a zájmové vzdělávání by mělo být místem, kde si tvořivě nadaných jedinců všimnou, a zároveň podporovat tvořivé talenty tím, že bude podporovat jak rozvoj

intelektuálního potenciálu, znalostí, tak osobnostních rysů či motivace, a také atmosféru, která k tomu bude příznivá. Školní i mimoškolní prostředí je „týmová hra,“ vynikající ředitel nic nezmůže bez vynikajících učitelů a ti zase bez vynikajících žáků. Na úspěchu, stejně jako na neúspěchu, se vždy podílí mnoho lidí.

Analýza autobiografického materiálu ukazuje, že nadaní žáci dosahují úspěchu díky svým vnitřním zdrojům (autonomní motivace, vytrvalost, systematičnost, angažovanost, zvědavost, sebeovládání, výkonnost, kreativita) a také díky podpoře sociálního prostředí. V literatuře se zdůrazňuje, že schopnosti žáka nejsou vždy zárukou jeho úspěchu, protože k plnému využití jeho potenciálu je třeba navíc splnit mnoho podmínek souvisejících s fungováním rodiny a školy.

Na publikačním trhu se objevuje stále více metodických příruček určených různým subjektům, které poskytují doporučení, návody a hotové recepty na zodpovězení otázek: Jak rozvíjet lidské schopnosti, nadání a dovednosti? Jak dosáhnout úspěchu? Ty však často neodpovídají skutečnému stavu potřeby příjemců. Ve vzdělávací praxi existují různé strategie vzdělávání a práce s nadanými žáky (včetně akcelerovaného vzdělávání, rozšířeného vzdělávání), které vymezují podmínky nezbytné pro úspěch. Rámcové vzdělávací plány vypracované v kontextu kvantitativních, měřitelných ukazatelů úspěšnosti žáků se však zaměřují především na předmětový model zaměřený na obsah učiva. Chybí projekty podpory a rozvoje schopností, nadání a talentu, jejichž předpoklady vycházejí ze suspektně formulovaných potřeb klíčových aktérů: nadaných žáků, jejich rodičů a učitelů, podpořených jejich autentickými zkušenostmi v této oblasti. Je proto nesmírně cenné a důležité „čist“ rady a doporučení, jak podporovat žáky na jejich cestě ke vzdělávacímu a životnímu úspěchu, těch, kterých se to týká nejvíce, tedy nadaných žáků, jejich rodičů a učitelů, kteří každodenně zažívají důsledky systémových nedostatků ve vzdělávání.

Vyprávění respondentů nastiňují dva hlavní pohledy na doporučení, jak zvýšit možnosti rozvoje nadaných žáků. Zaprvé poukazují na potřebu posilovat vnitřní síly a potenciál žáka. Za druhé zdůrazňují, že je třeba vytvořit optimální vnější podmínky příznivé pro rozvoj.

Na základě analýzy narativního materiálu lze konstatovat, že respondenti vnímají největší příčinnou sílu ve vnitřních zdrojích žáka. Zdůrazňují potřebu posilovat jejich

kognitivní, motivační a mezilidské zdroje. Zvláště zdůrazňují roli podpory emocionální sféry žáka jako základu pro vědomý rozvoj jeho schopností a úspěchů.

Je důležité si věřit, stanovit si vlastní cíle, nevzdávat se a jít za svými sny a vášněmi. Důležité je také sebeuvědomění si svých „silných stránek“ a schopností, které je předpokladem pro rozvoj toho nejlepšího. Jak respondenti zdůraznili, člověk by měl na sobě neustále pracovat, získávat zkušenosti, hledat svou vlastní cestu a rozvíjet se tímto směrem. Klíčem k úspěchu je sebedůvěra, vysoké sebevědomí a autotypická motivace k činnosti.

„Začít může opravdu každý, nic to nestojí, jediné, co potřebujete, je vůle ...vůle, a to opravdu jen vůle, protože pokud někdo chce, bude zkoumat s pomocí učitelů nebo mentorů, kteří mohou dát dobré vedení, radu, třeba ukázat určitý směr, kterým se vydat. Myslím, že zvědavost je aspekt, který mě v tomto směru nejvíce postrčil.“ (Jakub)

„Tohoto úspěchu je opravdu těžké dosáhnout, ale i lidé, kteří nemají přístup k super vzdělání, jako mají studenti na středních školách, mohou tvrdou prací dosáhnout toho, co si předsevzali. Myslím, že každý, kdo je zapálený pro matematiku, se může snažit dokázat víc, než co má v hodinách, protože matematika je královnou věd. Má spoustu tajemství, která lze objevit pouze přípravou na olympiádu, protože to, co se naučíte v hodinách, je jen malá část toho, co se můžete naučit. Stojí také za to prohloubit si své znalosti a můžete si při tom užít spoustu zábavy a také dosáhnout úspěchu, který vám umožní nastoupit na vysněnou univerzitu.“ (Lukáš)

„Svým skvělým svěřencům bych poradila, aby si věřili, nevzdávali se svých tužeb, kladli si stále vyšší cíle a čelili nedosažitelnému, aby každý malý úspěch byl krokem k uskutečnění velkých snů.“ (Markéta, lektorka)

„Další motivací je také příklad starších kolegů, kteří jsou úspěšní a ukazují, že když člověk něco chce, může toho dosáhnout. To do jisté míry poskytuje i seberealizaci. Vidí smysl v učení, v tom, co dělají. Tím, že uspějí, že překonají své slabiny, najdou své malé štěstí..... To je to, co dělá člověka šťastnějším, to také dělá člověka úspěšným, když dokáže vytěžit maximum z toho, co má, a nedělá to z donucení, ale z vlastní touhy. Nemá pocit, že plýtvá, ale že se naplňuje. Neztrácí, ale nachází, neničí, ale buduje. Jsou to sny, víra v sebe sama a motivace, které jsou hnacím motorem úspěchu. Proto se vyplatí snít, vyplatí se usilovat, protože nejdůležitější není vítězit nad druhými, ale nad sebou, nepřekonávat druhé, ale své slabiny. Není vždy nejdůležitější vyhrát soutěž, ale vydat ze

sebe to nejlepší, být na sebe hrdý, jít životem se vztyčenou hlavou. Stejně jako na olympijských hrách: někteří lidé jsou šťastní jen z toho, že vyhráli zlato, ale je také mnoho sportovců, kteří jsou ještě šťastnější než vítězové, když na těchto soutěžích překonají své osobní rekordy. Každý má nějaký talent, jen je třeba ho objevit a zdokonalit.“ (Tomáš, lektor)

„Měli by rozpoznat své schopnosti a zájmy a zaměřit se na rozvoj toho nejlepšího.“ (Eva, lektorka)

„Posílit sebevědomí, být na sebe hrdý, získat v budoucnu vysněnou práci.“ (Eva, lektorka)

„Každý případ je takový, ale obecně můžeme lidem poradit, aby se měřili podle svých měřítek, aby šli za cíli, které si předtím stanovili, a aby se nevzdávali. Problémy se vždy objeví a je třeba věřit ve vlastní schopnosti. Určitě nemají všichni lidé stejné šance, protože jeden člověk vyrůstá v jiném prostředí a jiný v jiném a hodně záleží na genech.“ (Petr)

„Celý život se musíte vzdělávat jako programátor, jako počítačový vědec, protože existuje překážka. Opravdu, když se na půl roku přestanete v tomto oboru vzdělávat, můžete se probudit v jiném světě a vůbec se v něm nenajdete. Musíte držet krok s dobou. Je to vděčný obor, je zajímavý, ale vyžaduje hodně práce a abyste se rozvíjeli, tak musíte být neustále v obraze, být inovativní, ale myslím, že v tom hodně pomáhají mentoři a učitelé. Vedou vás a ukazují vám možnosti. Spousta lidí by možná chtěla, ale neví, že takové možnosti existují.“ (Jakub)

5.6 Vnější podmínky pro dosažení úspěchu studenta

Na základě vlastních zkušeností respondenti doporučují optimální vnější podmínky, které podle jejich názoru přispívají k úspěchu studentů. Upozorňují na nutnost podporovat proces vývoje dítěte od nejtělejšího věku. Jejich rady jsou situovány do praxeologické sféry, neboť uvádějí konkrétní činnosti, které by měly provádět osoby odpovědné za rozvoj žáka, jako je aktivizace, vedení, ukazování, umožňování, podpora. Upozorňují také na nutnost poskytovat instrumentální podporu v oblasti věcné, materiální a organizační.

„Je třeba se zaměřit na aktivizaci mladých lidí od útlého věku. Protože každý, opravdu každý je v této fázi života zvědavý na svět. Pokud je správně nasměrujete, ukážete jim možnosti (ne nutně v oblasti IT, protože je mnoho jiných oborů, ve kterých se mohou rozvíjet, pokud jim dáte na výběr), dáte jim možnost studovat tímto směrem a podpoříte je věcnou nebo finanční pomocí, případně jim dáte možnost někde se objevit, myslím, že to v budoucnu povede ke konkurenci na trhu práce. To je velmi důležité. Je třeba aktivizovat mladé lidi, protože jsou zajímaví, ale nevědí, co se sebou. Mladí lidé často nemají pro sebe žádný nápad.“ (Jakub)

„Velmi důležité je prostředí a podpora třetích stran, které vás nasměrují na správnou cestu, protože někdy se člověk bez záchytného bodu a dostatečných znalostí může vydat špatným směrem. Proto je podpora okolí velmi důležitá (...) pro starší lidi, kteří už mají nějaké životní zkušenosti.“ (Petr)

„Myslím, že je důležité umožnit rozvoj a neškrtnat ty lidi, kteří se specializují na úzký obor a jsou pro něj opravdu zapálení a skutečně na něm pracují více a věnují mu více času než běžný student, který si takové cíle neklade. Klíčový je individuální přístup.“ (Jakub)

Z rozhovorů vyplývá, že základním kamenem rozvoje schopností, nadání a úspěchu žáků při volnočasových aktivitách je lektor-mentor, který sdílí žákovy vášně a zájmy a neustále zlepšuje své odborné kompetence:

„Myslím si, že pro mladého člověka je nesmírně cenné, když na své vzdělávací cestě potká lektora, který bude sdílet jeho zájmy a vášně a bude mu oporou. Je také nesmírně důležité, aby škola vytvořila vhodné podmínky pro rozvoj tvůrčích vášní a partnerství.“ (Markéta, lektorka)

„Věda se neustále vyvíjí a IT se vyvíjí velmi rychle. Pokud se lektor přestane učit, znamená to konec jeho kariéry ve školství. Příprava na vysoké škole je jen základem, pak by měl být čas věnovaný sebevzdělávání velmi velký. Musíte neustále trénovat, jako sportovci v tělocvičně. Kromě toho je nezanedbatelná spolupráce s místním, ale i celostátním prostředím.“ (Marek, lektor)

Návrhy a rady formulované dotazovanými respondenty s ohledem na podporu studenta v procesu rozvoje nadání, schopností a dovedností při volnočasových aktivitách jsou v souladu s pojetím dimenzí sociální opory. Dotazovaní žáci, rodiče a učitelé považují za nutné podporovat žáka na cestě k úspěchu v pěti rovinách: instruktivní

podpora spočívající v poskytování konkrétní pomoci, služeb; hodnotová podpora, tj. předávání sdělení, jako např: „*jsi někdo, kdo pro nás něco znamená*“; emocionální podpora zahrnující předávání sdělení typu „*jsi náš*“, „*máme tě rádi*“, „*máš silné charakterové vlastnosti*“; informační podpora zahrnující poskytování rad, informací, které mohou pomoci vyřešit problém; a duchovní (psychologická/vývojová) podpora.

5.7 Shrnutí

Současná volnočasová pedagogika a její aktuální odraz v každodenním životě jsou stále oblastí střetávání názorů, různých vlivů a různě formulovaných cílů, narativů, zájmů a hlasů všech účastníků vzdělávacího dialogu: výzkumníků, pedagogů, učitelů, rodičů, žáků. Také téma několika pedagogických kategorií: schopnost, nadání, talent, úspěch je velmi složité což způsobuje, že se tyto pojmy vymykají jednoznačným přístupům.

Výsledkem našeho výzkumu vedeného z biografické a narativní perspektivy se díky narativním rozhovorům, které v této práci představujeme ukázalo, že způsob jejich chápání a promýšlení jako fenoménů vzdělávání umožňuje ukázat síť složitých vazeb mezi vzděláváním a kulturou, společností a státem. Pojem úspěchu jako vzdělávacího fenoménu a jeho četné, komplexní podmínky analyzované z pohledu těch, kteří se o vzdělávání ve škole i mimoškolních organizacích nejvíce zajímají, tedy žáků, jejich rodičů a učitelů, ukázaly mnoho „tváří“ této kategorie, v závislosti na přijatém kritériu subjektivity a objektivitě při jejich chápání, interpretaci a aplikaci ve vzdělávací praxi.

Snažili jsme se prozkoumat komplexní proces rozvoje schopností, nadání a talentu a dosahování měřitelných vzdělávacích úspěchů žáka, provedená s cílem postihnout individuální rozdíly a přizpůsobit jim individuální pracovní programy, pochopit fenomén rozvoje schopností tím, že ukazujeme jeho hloubku a jedinečnou individuální míru.

Kvalitativní výzkum, je-li zasazen do reálného kontextu, ukazuje celou komplexnost procesu, takže může vysvětlovat nejen jednotlivé případy, ale může zahrnovat případové studie různých případů, což umožňuje shromažďovat zobecněný výzkumný materiál a provádět srovnání mezi případy.

Na základě provedeného výzkumu lze konstatovat, že analytické postupy se zpočátku zdály být z našeho pohledu provedených narativních rozhovorů poměrně

obtížné. Přesto se ukázalo, že jde o velmi cenný přístup, neboť zpřístupňuje podmínky a dává možnost předvídat možné směry a efekty vývoje, a především projektovat individuální programy na podporu rozvoje schopností žáka v souladu s jeho potřebami, očekáváními a identifikovanými schopnostmi.

Kategorie svobody, autonomie, pocitu kompetence, pocitu individuality a pocitu dějinnosti byly přítomny ve výpovědích všech respondentů výzkumu. Domníváme se, že tyto kategorie mohou být mimo jiné základem pro vývoj nástrojů pro identifikaci nadaných a talentovaných žáků. Kvalitativní studie prezentovaná v tomto příspěvku proto může sloužit jako základ pro přípravu a realizaci rozsáhlého kvantitativního výzkumu zaměřeného na identifikaci všech žáků v populaci, kteří mají vysoký potenciál dosáhnout měřitelného úspěchu ve vzdělávání a v budoucnu i v životě.

ZÁVĚR

Nadaní jedinci poměrně často zažívají neúspěchy, nezdary, zklamání, neuspokojivou kvalitu života, pocit nedostatečného využití svých intelektuálních, emocionálních a sociálních zdrojů v důsledku nedostatečného systému péče o jejich nadání a schopnosti.

Domníváme se, že výsledkem tohoto stavu je skutečnost, že v českém školství se již řadu let praktikují takové modely práce s nadanými a talentovanými žáky, které respektují zásadu: co nejvíce a co nejrychleji naučit veškerý obsah uvedený v přijatém vzdělávacím programu. Navíc si uvědomujeme, že v české vzdělávací praxi jsou jednotlivé programy práce s nadanými a talentovanými žáky příliš často sestavovány na základě analýzy výsledků procesu učení žáka, nikoliv na základě výzkumu a pochopení průběhu jeho učení, studia jeho intelektuálních a sociálních zdrojů a schopností. Mnohé studie tak ukazují, že ve stávajícím vzdělávacím systému je intelektuální a sociální potenciál nadaných žáků poměrně často nevyužitý nebo dokonce promarněný. Kromě toho mnoho publikací o nadaných žácích předkládá výsledky testových studií jako důkaz existence schopností a nadání a podmínek pro jejich rozvoj. Naproti tomu na publikačním trhu chybí publikace, které by prezentovaly hlas žáků, jejich učitelů a rodičů a představovaly komplexní kvalitativní přístup při zkoumání problematiky schopností, školní, mimoškolní a životní úspěšnosti.

V naší práci nás zajímali vybraní, výjimeční představitelé sociální skupiny, která zdánlivě není ve vzdělávání ohrožena, a to skupiny lidí, kteří mají dobré výsledky ve škole, vysoké studijní výsledky nebo vysoké úspěchy v předmětových soutěžích, ale také těch, kteří již okusili chuť úspěchu prostřednictvím vynalézání, vymýšlení nebo zdokonalování technických řešení, která mají/můžou mít uplatnění ve společenském a hospodářském životě. Zdá se však, že právě tato skupina je vzhledem ke specifčnosti procesu učení a zájmů, jedinečnosti své osobnosti a chování nejvíce ohrožena tím, že během školního a mimoškolního vzdělávání nevyužije svůj vrozený intelektuální potenciál, rozmanité zájmy a především vášně.

Cílem bakalářské práce bylo poskytnout teoretické pohledy na analýzu problematiky schopností, nadání a talentu žáků a praktické důsledky jejich aplikace.

V teoretické části práce jsme se zaměřili na vymezení terminologie, v našem případě tedy nadání a talentu a dále jsme se zabývali problematikou dědičnosti talentu, tedy zdali je talent ovlivňován genetickou predispozicí anebo výchovou. Druhá kapitola teoretické části práce se věnovala vzdělávání nadaných žáků, jejich identifikací ve škole, organizaci vzdělávání, obohacování výuky, seskupování nadaných a výukovými modely.

Poslední, třetí kapitola teoretické části práce se zaměřila na volnočasové aktivity a význam volného času.

V praktické části práce jsme se věnovali analýze potřeb nadaných žáků u volnočasových aktivit.

Jsme přesvědčeni, že vzhled učitelů a vychovatelů, kteří mají vliv na rozvoj člověka, na jednotlivé cesty, nezáměrné cesty, překážky a bariéry, ale i na ty faktory, které usnadňují úspěch žáků, může významně ovlivnit nejen kvalitu vzdělávací praxe, ale může dát i novou podobu vzdělávací politiky týkající se nadaných žáků a žáků se sníženými schopnostmi a vzdělávacími potřebami. Změna ve vzdělávání, která popírá dosavadní politiku „učit se více a rychleji určitý obsah“ ve prospěch „učit se jinak, efektivněji a způsobem, který je přizpůsoben vlastní osobnosti“, může zahrnovat změnu mechanismu, který je jádrem učení ve škole (učení učitele a žáka), změnu způsobu využívání technologií a elektronických médií ke změně vzdělávacího prostředí a konečně změnu vnímání kompetencí a podmínek potřebných k rozvoji vlastních schopností a nadání.

Domníváme se, že je nutné vytvořit pro nadané žáky takové vzdělávací prostředí, které jim mimo jiné umožní naučit se vědomě a samostatně řídit proces učení a rozvíjet klíčové kognitivní a sociální kompetence, které jsou v moderním světě potřebné. Aby se tak mohlo stát, potřebuje žák tutora a facilitátora, tedy lektora, který je schopen při práci s nadanými žáky využívat široké znalosti meta dovedností a zároveň je schopen změnit způsob, jakým přemýšlí o své roli v procesu učení žáka. Rádi bychom zdůraznili, že učitel by měl opustit roli rozhodování o všech prvcích procesu učení a jeho výsledcích ve prospěch role spolupůsobení se žákem a ostatními učiteli a nadanými žáky z jiných škol v procesu společného vytváření optimálního prostředí pro učení v interakcích tváří v tvář i online, analyzování procesu učení, určování jeho zdrojů, souvislostí a možností učení, analyzování příčin případných obtíží či neúspěchů. Vztah mezi učiteli a žáky nesmí být

založen na poslušnosti a podřízenosti žáka vůči učiteli, ale na posílení obou subjektů při budování sociálních vazeb a prožívání hodnoty společenství.

Předpokládáme, že učitelé, kteří pracují s nadanými žáky již řadu let, si osvojili schopnost spoluorganizovat učební prostředí, které podporuje meta dovednosti žáků a další důležité kompetence a vlastnosti potřebné pro správné fungování v dnešní znalostní, informační společnosti. Máme zde na mysli takové vlastnosti, jako je tvořivost, podnikavost, sociální a emocionální kompetence, pro inovační postoje, samostatnost, nekonformnost, reflexivita, sebeúcta, pocit zmocnění a mimořádně důležitá vlastnost – odpovědnost. Učitelé však tyto schopnosti ne vždy využívají, „svázání“ četnými zbytečnými byrokratickými zkonstatělostmi a rozhodnutími vzdělávacích orgánů.

Lze konstatovat, že celostátní ucelený systém podpory rozvoje nadání dětí a mládeže prakticky neexistuje, kromě ad hoc aktivit, spočívajících především v poskytování záslužné péče ze strany „předmětových“ učitelů, poskytování citové podpory žákům a návodů, jak se více a rychleji učit. Na druhé straně neexistuje žádný ucelený program podpory žáků v objevování a budování znalostí a dovedností, jak se učit lépe a jinak, a především samostatně, autonomně, uvědoměle, odpovědně a maximálně individualizovaně. Propagace a realizace myšlenky vhodné nabídky volnočasových aktivit ve vzdělávacím systému by mohla být způsobem intelektuální a sociální aktivizace nadaných žáků. To vyžaduje diagnostické kompetence učitele a dobrou orientaci nejen z hlediska kognitivních zdrojů, schopností a kompetencí nadaných žáků, ale především jejich sociálních potřeb, očekávání, vizí, snů, plánů, jedním slovem jejich reflexe dosavadní vzdělávací zkušenosti.

V posledních letech se ve vzdělávací praxi jiných zemí objevila řada iniciativ na podporu rozvoje nadaných. Jejich popisy jsou však často roztříštěné, a navíc se územně, kulturně a tematicky liší.

Také proces učení žáků, který spočívá v poznávání a chápání světa a sebe sama, nemůže skončit s ukončením školní docházky, ale musí být celoživotní. Proto na základě teorie konektivity jako moderní teorie učení předpokládáme, že je možné organizovat proces učení jinak, než jak byl dosud praktikován, neboť je třeba jej přizpůsobit technizovanému prostředí moderního formálního i neformálního vzdělávání, včetně distančního.

Dnešní nadaní středoškoláci patří ke generaci, která nezná svět bez počítačů a internetu. Moderní mládež více než její vrstevníci v předchozích desetiletích potřebuje okamžité uspokojení a časté odměny, dává přednost hrám před „seriózní prací“, nemá trpělivost na přednášky, systematické získávání vědomostí „krok za krokem“. Proto musí současný učitel nadaného žáka brát v úvahu výše uvedené charakteristiky, když přemýšlí o podpoře rozvoje jeho talentu. Na druhé straně je důležitým, pozitivním rysem cílové skupiny nadané mládeže touha měnit svět a život k lepšímu, ochota angažovat se v otázkách, které přesahují běžný každodenní život. Je třeba si uvědomit, že celý potenciál mládeže je obsažen v aspiracích a přáních souvisejících se životem „tady a teď“, v touze užívat si výhod světa a svobody

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

CIHELKOVÁ, J., 2017. *Nadané dítě ve škole*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-1248-5.

FOŘTÍK, V. a J. FOŘTÍKOVÁ, 2015. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0969-0.

FREEMAN, J., 2009. *Volnočasové aktivity pro nadané a talentované u nás i ve světě*. NIDM MŠMT. ISBN: 978-80-86784-83-0.

HAVIGEROVÁ, J. M., 2011. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3857-4

HAVIGEROVÁ, J. M., 2013. *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku: škála charakteristik nadání a její adaptace na české podmínky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5150-4.

HOFBAUER, B., 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-927-5.

HŘÍBKOVÁ, L., 2012. *Nadání a nadaní*. Praha: Grada. ISBN ISBN 978-80-247-1998-6.

HUBATKA, M., 2020. *Podpora nadání ve školách*. Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-7635-011-3

MUDRÁK, J., 2015. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5089-7

PÁVKOVÁ, J., 2008. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-423-6.

STEHLÍKOVÁ, M., 2016. *Život s vysokou inteligencí – Průvodce pro nadané dospělé a nadané děti*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-0101-6

STEHLÍKOVÁ, M., 2018. *Nadané dítě – Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-0512-0.

STRAUSS, A. L. a J. CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce; Albert. ISBN 978-80-8583-460-4.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

ANDREASEN, N. C., 2005. *The Creating Brain: The Neuroscience of Genius*. Dana Press. ISBN 978-1932594072.

BAHJAT, M., 2017. The History of Twins, As a Criterion of the Relative Powers of Nature and Nurture” (1875), by Francis Galton“. Embryo Project Encyclopedia (2017-12-19). ISSN: 1940-5030 <http://embryo.asu.edu/handle/10776/13029>.

BETTS, G. a M. NEIHART, 2010. *Revised Profiles of the Gifted and Talented. A Research-Based Approach*.

DAVIS, G., RIMM, S., SIEGLE, D., 2017. *Education of the Gifted and Talented (What's New in Special Education) 7th Edition*. Pearson. ISBN 978-0133827101.

GAGNÉ, F., 2004. *Transforming gifts into talents: the DMGT as a Developmental theory*. High Ability Studies, **15**(2), 119–147.

HOLLINGWORT, L.S., 2015. *Children Above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and Development*. Amazon. ISBN: 978-1517444839.

HOWLEY, A., HOWLEY, C.B., PENDARVIS, E.D., 1986. *Teaching Gifted Children: Principles and Strategies*. Little, Brown.

LAZNIBATOVÁ, J., 2001. *Nadané dieta. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Nakladateľství IRIS. ISBN 8088778238.

MAGUIRE, E.A., et al., 2000. *Related structural change in the hippocampi of taxi drivers*. Tutor2u Limited.

MILLS, J., 2001. *Self-construction Through Conversation and Narrative in Interviews*. Educational Review, **53**(3),285–301.

O 'BRIEN, P., 2011. *Gardner's multiple intelligences and the counselling of children*. VDM Verlag. ISBN 9783639375084

STAMBAUGH, T., 2005. *Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom*. Theory Into Practice – THEORY PRACT. 44. 10.1207/s15430421tip4403_5.

Van TASSEL-BASKA, J., 2003. *Curriculum Planning and Instructional Design for Gifted Learners*. Denver, CO: Love Publishing Co.

VanTASSEL-BASKA, J., and BROWN, E., F., 2007. *Towards Best Practice: An Analysis of the Efficacy of Curriculum Models in Gifted Education*. Gifted Child Quarterly, 51, 342-358.

VanTASSEL-BASKA, J., and WOOD, S., 2010. *The integrated curriculum model (ICM)*. *Learning and Individual Differences*, **20**(4), 345–357. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.006>

Seznam použitých internetových zdrojů

NOVOTNÁ, L., 2004. *Možnosti rozvoje potenciálu mimořádně nadaných ve školním prostředí*. [online]. [cit. 2022-12-11]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/23/MOZNOSTI-ROZVOJE-POTENCIALU-MIMORADNE-NADANYCH-VE-SKOLNIM-PROSTREDI.html>

SEZNAM ZKRATEK

ALM	Betts' Autonomous Learner Model – Bettsův model autonomního žáka
SEM	The Schoolwide Enrichment Model – Renzulliho a Reisův model celoškolního obohacování

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Michaela Kubátová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Volnočasové aktivity u mimořádně nadaných žáků
v Praze a Středočeském kraji

Rok: 2023

Počet stran textu bez příloh: 46

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 13

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 15

Počet internetových zdrojů: 1

Vedoucí práce: prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.