

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Budoucí časová perspektiva nadaných dětí

Future time perspective of gifted children

Sára Korábová

Vedoucí práce: PhDr. Radka High, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Budoucí časová perspektiva nadaných dětí potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17.4.2022

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí práce PhDr. Radce High, PhD. za vždy vstřícný a laskavý přístup, cenné rady, diskuse a konzultace, které mi toho mnoho předaly. Poděkování patří také všem účastníkům soustředění, kteří se rozhodli zapojit se do výzkumu a přispět tak svými zajímavými myšlenkami. Stejně tak děkuji i organizátorům soustředění za umožnění sběru dat.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá budoucí časovou perspektivou nadaných dětí. Cílem práce je přiblížit smýšlení nadaných dětí v souvislosti s jejich časovou perspektivou a motivací, která s tímto fenoménem souvisí. Jako vzorek nadaných dětí byli vybráni účastníci Letního odborného soustředění Běstvinka. Teoretická část se zaměřuje na vymezení nadání, časové perspektivy a motivace. Druhá část se věnuje provedenému výzkumu, včetně popisu cílů, jednotlivých výzkumných otázek a použité metodologie. První cíl výzkumu se týkal časové perspektivy. Prostřednictvím výzkumných otázek bylo zjišťováno, jaká časová perspektiva u dětí převažuje, jak daleko do budoucna tyto děti přemýšlejí a jaké obsahy se v budoucí perspektivě objevují. Dalším cílem bylo popsat motivaci nadaných dětí. Výzkumné otázky se tedy zaměřily na to, jaký typ motivace ve škole je u vzorku nejvíce zastoupený a jaká je jejich motivace k účasti na LOS Běstvinka. Pro zkoumání časové perspektivy byl využit Zimbardův inventář časové perspektivy, Metoda motivační indukce a Cottleho inventář deseti nejdůležitějších událostí života. Ke zjištění motivace byl použit Dotazník motivačních zdrojů učební činnosti. Dále rozhovory, které doplňují data získaná z dotazníků. Smíšený design sloužil ke komplexnějšímu zachycení celé problematiky. Z výsledků vyplývá, že u nadaných dětí převládá minulá časová perspektiva, dále budoucí časová perspektiva a poměrně vysokou hodnotu vykazuje i hédonistická přítomnost. Dotazníky zaměřené na budoucnost ukázaly, že děti považují za důležitou součást své budoucnosti myšlenky na dospělost a období studia. Některé už konkrétně vědí, čemu se chtějí v budoucnu věnovat. Z dat vyplývá zaměření dětí na druhé, na sebe, na globální problémy lidstva, ale také na realizaci vlastních snů. U dětí je znatelná výkonová motivace, perspektivní orientace a poznávací motivace. K účasti na LOS Běstvinka je motivuje zejména získání nových poznatků a zdejší kolektiv.

KLÍČOVÁ SLOVA

časová perspektiva, nadané děti, přírodovědné nadání, motivace, motivace k učení

ABSTRACT

This bachelor thesis focuses on the future time perspective of gifted children. The goal of this thesis is to explain the way gifted children think about their time perspective and what their motivation connected to this phenomenon is. The children taking part in this research were children who attended the summer science camp Běstvinka. The theoretical part focuses on the definition of talent, time perspective, and motivation. The second part deals with the research, including a description of the objectives, research questions, and the methodology used. The first goal of the research concerns the time perspective, where research questions were used to find out what type of time perspective prevails in children, how far in the future these children think, and which contents their future perspective has. Another goal was to describe the motivation of gifted children, which is why the research questions focused on the type of motivation most represented at school and the motivation to participate in the summer science camp Běstvinka. To examine the time perspective, Zimbardo's Time Perspective Inventory, Motivational Induction Method, and Cottle's Inventory of the Ten Most Important Experiences in Life were used. The Questionnaire of Motivational Sources of Learning Activities helped to determine the source of motivation. Furthermore, to expand upon the data obtained from the questionnaires, interviews were conducted. The mixed design served to capture the whole issue in a more comprehensive way. The results show that the past time perspective prevails among gifted children, the future time perspective follows and the hedonistic present also shows a relatively high value. Questionnaires focusing on the future have shown that children see adulthood and the educational period as an important part of their future. The data shows the children's focus on others, themselves, on the global problems of humanity, but also the fulfillment of their own dreams. Performance motivation, perspective orientation, and cognitive motivation are noticeable in children. The reason why they choose to participate in the summer camp Běstvinka is mainly to gain new knowledge and spend time with the people there.

KEYWORDS

time perspective, gifted children, naturalistic talent, motivation, motivation to learn

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Nadání	9
1.1 Teorie nadání.....	10
1.2 Nadané děti.....	12
1.2.1 Obecné charakteristiky nadaných dětí.....	12
1.2.2 Identifikace nadaných dětí.....	14
1.2.3 Ohrožení rozvoje nadání	15
1.2.4 Sebepojetí nadaných dětí.....	16
1.3 Přírodovědně nadané děti	17
1.4 Vzdělávání nadaných	18
1.4.1 Vzdělávání nadaných obecně	18
1.4.2 Vzdělávání přírodovědně nadaných	19
2 Časová perspektiva.....	21
2.1 Čas v psychologii	21
2.2 Definice časové perspektivy.....	21
2.2.1 Časová perspektiva podle Zimbarda a Boyda	22
2.3 Nástroje diagnostiky časové perspektivy	26
2.3.1 Zimbardův inventář časové perspektivy (ZTPI)	27
2.3.2 Metoda motivační indukce (MIM).....	28
3 Motivace v souvislosti s nadáním a časovou perspektivou.....	29
3.1 Motivace.....	29
3.2 Motivace žáka ve škole	29
3.3 Výkonová motivace.....	30
3.4 Motivace a nadání	31
3.5 Motivace a časová perspektiva.....	32

VÝZKUMNÁ ČÁST	33
4 Výzkumné cíle a výzkumné otázky	33
5 Výzkumné metody	35
5.1 Zimbardův inventář časové perspektivy (S-ZTPI).....	35
5.2 Metoda motivační indukce (MIM).....	35
5.3 Cottleho experimentální inventář deseti nejdůležitějších událostí života	38
5.4 Dotazník motivačních zdrojů učební činnosti.....	38
5.5 Rozhovory	38
6 Výzkumný vzorek a sběr dat.....	40
6.1 Etika výzkumu.....	40
7 Výsledky.....	41
7.1. Výsledky časové perspektivy nadaných dětí.....	41
7.1.1 Jaká časová perspektiva u nadaných dětí převažuje?	41
7.1.2 Jak daleko do budoucna nadané děti přemýšlejí?	41
7.1.3 Jaké obsahy se vyskytují v časové perspektivě nadaných dětí?	44
7.2 Výsledky motivace nadaných dětí.....	48
7.2.1 Jaký typ motivace ve škole je u nadaných dětí nejvíce zastoupený?	48
7.2.2 Jakou mají nadané děti motivaci k účasti na LOS Běstvinka?.....	49
8 Diskuse	58
Závěr.....	64
Seznam použité literatury	65
Seznam příloh.....	69

Úvod

Nadání můžeme pojímat jako jakousi výjimečnou schopnost, jež jakožto unikátnost odlišuje nadané jedince od druhých. Náhled na nadání se v průběhu historie měnil a ne vždy byli nadaní vnímáni čistě pozitivně. Některé lidi tyto speciální schopnosti děsily, někoho naopak fascinovaly. Nicméně v dnešní době již víme, že nadání je třeba vnímat jako něco pozitivního. Vždyť právě z nadaných dětí mohou vyrůst významní lékaři, vědci nebo vynálezci a další, jejichž přínosů ve světě si vážíme, jelikož nám v mnohém mohou vylepšit nebo usnadnit naše životy. Vzhledem k malému počtu nadaných jedinců a zároveň velkému potenciálnímu přínosu světu, který od nich můžeme očekávat, je potřeba si těchto jedinců nejen vážit, ale také je podporovat a vhodně napomáhat jejich rozvoji.

Abychom mohli lépe porozumět, jaká specifika se s nadáním pojí, je potřeba nejprve prozkoumat myslí nadaných dětí. Zkoumáním jejich časové perspektivy můžeme více pochopit jejich smýšlení a lépe porozumět jejich potřebám. Na základě zkoumání motivace, ale i dalších jevů se můžeme více přiblížit k nadaným dětem a pochopit, co ke svému rozvoji potřebují a co je naopak sráží. Stává se, že jedinec, který má nadprůměrné schopnosti vrozené, se nakonec jako nadaný neprojeví, za což může spousta faktorů a je třeba tyto záležitosti co nejvíce eliminovat, a naopak rozvoj nadání podpořit.

Prozkoumání aspektů nadání ve spojitosti s časovou perspektivou může být podnětným příspěvkem do diskuse na poli psychologie i pedagogiky. Přispěním do mozaiky teoretických poznatků o nadání můžeme zároveň podnítit vznik nových nebo úpravu již existujících způsobů, jak jako odborník, ale i rodič s těmito dětmi pracovat, a tím maximalizovat úspěšnost rozvoje nadprůměrných schopností.

Má bakalářská práce do této problematiky přispívá právě zaměřením se na propojení nadání a časové perspektivy. Nadané děti budou reprezentovány účastníky Letního odborného soustředění Běstvinka, u nichž jakožto u nejúspěšnějších řešitelů biologických a chemických olympiád můžeme předpokládat přírodovědné nadání. V teoretické části budou představeny fenomény nadání, časové perspektivy a motivace s nimi související. Výzkumná část potom využívá smíšeného designu v podobě dotazníků, věnujících se časové perspektivě a motivaci (S-ZTPI, MIM, Cottleho inventář deseti nejdůležitějších událostí života, Dotazník motivačních zdrojů učební činnosti), a rozhovorů k dokreslení zjištěných dat. Následovat budou výsledky dotazníků a analýza rozhovorů společně s diskusí nad zjištěnými poznatky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Nadání

Nadání nemá jednotnou definici, lze na něj nahlížet z různých úhlů pohledu. Nejen, že je nadání definováno různě různými autory, ale také přístup k tomuto jevu se v průběhu historie proměňoval.

Hříbková (2009) ve své knize popisuje několik náhledů na nadání z historického hlediska. Ač je pro nás dnes samozřejmé, že nadání lze nahlížet pozitivně, v minulosti tomu tak nebylo vždy. Zejména starověcí filosofové, jejichž smýšlení o nadání dnes v rámci tohoto tématu řadíme do tzv. patologické linie, spatřovali vztah mezi genialitou a psychickým nebo fyzickým onemocněním. Dále se vynořovaly diskuse, zda je nadání vrozené (biologická linie), nebo se odvíjí od vnějších podmínek (enviromentální linie). Významným stoupencem biologické linie byl v 19. století F. Galton, enviromentální linie se pak drželi např. zástupci behaviorismu. Objevovaly se také názory, že speciální schopnosti, kterými nadaní jedinci disponovali, jsou výsledkem obranných mechanismů, zejména sublimace a kompenzace, v což věřili stoupenci psychoanalytické teorie. Zástupci kognitivní linie, v rámci které probíhaly významné výzkumy pod L. Termanem, viděli nadání zejména v jedincích s mimořádně vysokým IQ.

Pojetí nadání se výrazně proměňovalo v 19. a 20. století. Dříve bylo přirozené, že se společnost zaměřovala na dospělého jedince, génia. Až na přelomu těchto dvou staletí se zájem obrátil k nadaným dětem. Za otce tohoto obratu se považuje zejména L. M. Terman a L. S. Hollingworthová v USA. U nás se o nadané děti a jejich vzdělávání zajímali především F. Čáda, C. Stejskal nebo M. Rostrohar (Hříbková, 2009).

Často se ve spojitosti s nadáním objevuje také pojem talent. Výraz talent je podle většiny autorů vnímán jako synonymum nadání. Význam těchto slov se značně překrývá a kritéria pro jejich odlišení nejsou jednoznačná. V obou případech se pojí s vlastnostmi a „vyjadřují jejich nadprůměrný, až vysoce nadprůměrný stupeň rozvoje“ (Konečná, 2010, s. 37).

Obecně je nadání chápáno jako výjimečná schopnost. „Za nadané bývají považováni lidé, jejichž úroveň schopností je ve srovnání s průměrnou populací výjimečná,“ (Mudrák, 2015, s. 54). Nadání se také označuje jako potenciál pro výkon. Lze ho definovat různými způsoby, např. H. J. Eysenck a P. T. Barrett (1993, in Hříbková, 2009) uvádějí tři různé úrovně

nadání: (1) nadání ve vztahu k vysokému IQ, (2) nadání ve vztahu ke kreativitě, (3) nadání jako vysoký stupeň rozvoje speciálních schopností.

1.1 Teorie nadání

Teorií, které z různých pohledů nahlíží na nadání, je opět spousta. Tato práce se zabývá časovou perspektivou, která souvisí zejména s motivací nadaných dětí. V souvislosti s tímto tématem se tedy v následující podkapitole zaměřím zejména na teorie nadání, které v sobě nesou i motivační složku.

Některé, zejména starší, teorie nadání se zaměřují především na schopnosti člověka, tudíž vidí nadání jako relativně stabilní, biologicky daný rys. Důležité je ale také to, co člověk dělá, aby svůj potenciál naplnil, tedy zaměřit se na motivační stránku. Dvě zásadní motivační otázky, které si musí položit člověk, jenž chce uspět v určité oblasti, zní: (1) „Chci se věnovat této aktivitě?“ a (2) „Jsem schopen uspět v této aktivitě?“ (Eccles et al., 2005, in Mudrák, 2015, s. 109). Přičemž k těmto otázkám se pojí problematika vnímané osobní účinnosti, subjektivní hodnota úkolu a přesvědčení o povaze vlastních schopností. Pro člověka, který chce uspět, je zásadní vědět, že v úkolu uspět dokáže a také, aby se úkolu vůbec věnovat chtěl (Mudrák, 2015).

Na následujících řádcích představím nejvýznamnější modely nadání uplatňující motivační složku, které ve své knize popisuje Hříbková (2009). Tyto teorie spadají pod osobnostně-vývojovou linii přístupu k nadání.

Renzulliho model

Mezi významné teorie nadání se řadí Renzulliho model. Nadání podle něj tvoří tři složky, které mezi sebou vzájemně interagují:

- (1) nadprůměrné schopnosti (soubor kognitivních schopností),
- (2) kreativita (soubor tvořivých schopností, jako jsou např. originalita, flexibilita, fluence, elaborace),
- (3) angažovanost v úkolu (soubor motivačních schopností, jako jsou např. vytrvalost, trpělivost, oddanost, sebedůvěra, úkolová orientace).

Podle Renzulliho je pro nadané jedince typičtější vnitřní motivace, tedy motivace, která vychází z vlastního zájmu, a ne z vnějších pobídek (kterými mohou být odměny nebo tresty). Jako důležitý aspekt svého modelu autor uvádí, že by se neměla přeceňovat žádná ze složek

(zejména složka nadprůměrných schopností), jelikož jedině interakce všech tří složek zapříčiní, že se u jedince nadání projeví.

Mönksův model

Holandský psycholog Mönks navázal na Renzulliho model, avšak kritizoval na něm absenci sociálních vlivů. Přidává tedy k základním Renzulliho komponentám i vztah k sociálnímu prostředí. Právě interakce mezi individuálními charakteristikami a prostředím určuje, jakým způsobem se bude chování vyvíjet a manifestovat.

Důležitá je vzájemná interakce šesti komponent v rámci dvou skupin:

- (1) vnitřní výbava dítěte (nadprůměrné schopnosti, kreativita a výkonová motivace jedince),
- (2) socializační činitelé (rodina, škola a vrstevnická skupina).

Feldhusenův model

S výkonovou motivací jedince jakožto důležitou komponentou nadání počítá také americký psycholog J. F. Feldhusen. Klade důraz na interakci fyzických a psychických dispozic, které se ale můžou rozvíjet jen v dostatečně podpůrném prostředí. Velký vliv na to, jestli se nadání u dítěte objeví, mají dle Feldhusena náhodné výchovné podmínky a faktory.

Rozeznává čtyři základní komponenty:

- (1) všeobecné intelektové schopnosti,
- (2) speciální schopnosti pro určitou oblast,
- (3) výkonovou motivaci,
- (4) sebepojetí.

Nadání se ve výkonové motivaci objevuje již od útlého věku dítěte. Velkou roli hrají v okolí těchto dětí rodiče nebo jiná významná osoba, která pro dítě působí jako vzor. Mimořádné výkony také daleko častěji podávají lidé s pozitivním sebepojetím, které má vliv právě na výkonovou motivaci.

Hellerův model

Hellerova koncepce opět vychází z předpokladu provázání osobnostních výkonových charakteristik jedince a podmínek z vnějšího prostředí.

- (1) K osobnostním charakteristikám Heller řadí kognitivní charakteristiky (mezi které patří inteligence, kreativita, sociální kompetence, praktická inteligence, umělecké schopnosti, muzikálnost, psychomotorické dovednosti) a nekognitivní charakteristiky (zájmy, poznávací potřeby, výkonová motivace),
- (2) jako charakteristiky prostředí popisuje potom např. kvalitu vzdělávacího prostředí, tlak na podávání výkonu, klima v rodině, ve škole.

Gagného diferencovaný model

Gagné ve svém pojetí rozlišuje nadání a talent. Nadání jsou podle něj přirozené schopnosti (nesystematicky rozvíjené), zatímco u talentu je rozvíjení schopností systematické. Přirozené nadání dělí na čtyři oblasti:

- (1) intelektové (např. inteligence, paměť),
- (2) kreativní (např. originalita, schopnost imaginace),
- (3) socioafektivní (např. sociální inteligence, schopnost komunikace),
- (4) senzomotorické (např. schopnosti vizuální, auditivní, reflexy, koordinace).

Nadání se projeví skrze talent, pokud jsou přirozené schopnosti v jedné nebo více oblastech rozvíjeny. K rozvoji nadání hrají roli tzv. katalyzátory. Gagné rozlišuje katalyzátory interpersonální (jako je např. motivace, sebedůvěra) a katalyzátory prostředí (jako je např. rodina, škola). Samotný talent se potom objevuje jako talent akademický (týkající se humanitních věd), talent obchodní (umění prodeje), talent na sociální aktivity (jako např. veřejné vystupování) nebo třeba talent na technologie (projevující se v práci s elektronikou, počítači) a další.

Podle zmíněných autorů má právě motivace velmi důležitý vliv na to, jestli se nadání u jedinců vůbec projeví. Řadí výkonovou motivaci jako rovnocennou komponentu vrozených nadprůměrných schopností. Nezáleží tedy jen na samotných získaných schopnostech jedince, velký vliv má i okolí (rodina, škola, vrstevníci) nebo sebepojetí.

1.2 Nadané děti

1.2.1 Obecné charakteristiky nadaných dětí

Nelze říct, že všechny děti diagnostikované jako nadané jsou stejné. Každé nadané dítě je výjimečné a má svá specifika, nelze tedy nikdy zcela plošně generalizovat. Přesto ale tyto

děti disponují určitými shodnými znaky. Dočkal (2005) udává, že nadaných dětí se v populaci vyskytuje asi 2-5 %, ovšem přesný počet lze jen stěží určit, např. vzhledem k faktu, že i samotné nadání se definuje různě.

Problematikou obecných charakteristik nadaných se zabývali odborníci z Centra pro rozvoj nadání (The Gifted Development Center) v Denveru a vytvořili Škálu charakteristik nadání (Silvermanová, 1993, in Havigerová, 2011). V rámci této škály popisují dvacet základních charakteristik nadaných dětí. Pokud dítě disponuje alespoň třemi čtvrtinami těchto vlastností, dá se předpokládat, že je nadané. Mezi tyto charakteristiky patří např.:

- dobré rozumové schopnosti,
- vynikající paměť,
- perfekcionismus,
- silná zvědavost,
- široké spektrum zájmů,
- velký smysl pro humor,
- živá představivost,
- tendence zpochybňovat autority.

Ve školách se objevují i děti bystré. Může být složité odlišit bystré dítě od dítěte nadaného. Je ale potřeba mezi těmito dětmi rozlišovat a přijít na to, že je dítě nadané, aby se mu mohla přizpůsobit výuka. Laznibatová (2007, in Havigerová, 2011) tvrdí, že z dítěte nadaného, které je ale vyučováno běžným způsobem, se může nakonec stát dítě průměrné, neprůbojné až zakřiknuté. V následující tabulce lze vyčíst několik základních rozdílů mezi bystrým a nadaným dítětem:

bystré dítě	nadané dítě
zná odpovědi	klade otázky
zajímá se	je až neobvykle zvědavé
má dobré nápady	má neobvyklé nápady
odpovídá na otázky	zajímá se o detaily, rozpracovává, dokončuje
je vůdcem skupiny	je samostatné, často pracuje samo
se zájmem naslouchá	projevuje silné emoce, přitom naslouchá
lehce se učí	všechno již ví
je oblíbené u vrstevníků	má raději společnost starších dětí a dospělých
chápe významy	samostatně vyvozuje závěry

vymýšlí úlohy a úspěšně je řeší	iniciuje projekty
přijímá úkoly a úspěšně je vykonává	úkoly přijímá kriticky, dělá jen to, co ho baví
přesně kopíruje algoritmy úloh	vytváří nová řešení
dobře se cítí ve škole, školce	dobře se cítí při učení
přijímá informace, vstřebává je	využívá informace, hledá nové aplikace
dobře si pamatuje	kvalitně usuzuje
je vytrvalý při sledování	velmi pozorně sleduje
je spokojený se svým učením a výsledky	je velmi sebekritický

Tabulka 1: Rozdíly mezi bystrým a nadaným dítětem

(zpracováno dle Cvetkovič-Lay, 1995; Laznibatová, 2007; in Havigerová, 2011)

Mezi implicitní teoretické předpoklady o nadaných dětech se často řadí tvrzení, že se u nich ve větší míře vyskytují sociální a emocionální problémy v porovnání s běžnými dětmi. Toto téma je stále diskutabilní. Např. italský lékař Lombroso v 19. století přišel s poznatky týkajícími se nadaných dětí, které popisuje jako neoblíbené a duševně narušené. Později i Terman a Hollingworthová ve svých studiích dospěli k názoru, že děti s velmi nadprůměrnou hodnotou IQ mají problémy v sociálním přizpůsobení (Konečná, 2010). Mezi problémy, se kterými se nadané dítě může setkávat a které na základě studií několika autorů (Mendaglio, 1995; Laznibatová, 2001; Anderholt-Elliott, 1987; Silverman, 1990) popisuje ve své knize Konečná (2010), může patřit např. precitlivělost, perfekcionismus, velká sebekritika, v rámci kontaktu s okolím se můžou objevovat problémy se sociální a emocionální adaptací, komunikací s vrstevníky, problémy se začleněním do kolektivu nebo problémy se vztahy v rodině. Jiní autoři ovšem dospěli k závěru, že tak velké odchylky, které by mohly ústit v problémy, se u nadaných nevyskytují o nic víc než u dětí běžných. K tomuto názoru došli v rámci svého výzkumu i slovenské odbornice Laznibatová a Mačišáková (2000, in Konečná, 2010).

1.2.2 Identifikace nadaných dětí

Identifikace nadaných dětí může být v mnoha ohledech komplikovaná. Spousta autorů akcentuje důležitost raného odhalení talentů. Je ale nutné brát v úvahu, že ne všechny děti identifikované jako nadané, budou později premianty třídy anebo výjimečnými objeviteli a odborníky v dané oblasti. Nutno také dodat, že čím je dítě mladší, tím je identifikace obtížnější. Brzká identifikace je ovšem důležitá, aby se nadání „neztratilo“. Čím dříve se nadání

odhalí, tím dříve se bude moct danému dítěti uzpůsobit okolí a začít se mu speciálně věnovat. Dětství je pro rozvoj talentu nejdůležitější (Dočkal, 2005).

V České republice se neprovádí institucionální identifikace nadaných. Identifikace se uskutečňuje cíleně na žádost školy nebo na základě individuálního posouzení pedagogů či rodičů. Nadání lze identifikovat mimo jiné díky výkonu ve výkonových testech. Tyto testy, jelikož jsou jednorázové, s sebou nesou značná rizika a ve hře je spousta faktorů, které mohou výsledky ovlivnit (Dočkal, 2005). Nevhodné jsou zejména proto, že testy jsou konstruovány pro průměrnou populaci, tedy ve vyšším pásmu už nerozlišují tolik citlivě (tzv. „ceiling effect“). Dále mohou být děti vystresované, a tudíž podat horší výkon, než jakým za normálních okolností disponují (Machů, 2005). Obecně se považuje za minimální hranici intelektového nadání IQ 130 bodů. K častým mechanismům identifikace nadaných dětí se řadí zejména standardizované inteligenční testy, důležité je ale také zaměřit se na související charakteristiky, jako jsou motivace, tvořivost a zkrátka prozkoumání celé osobnosti dítěte, včetně jeho dovedností a zájmů. V USA se k identifikaci často využívá Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students (Renzulli, Hartman, 1971, in Hříbková, 2009). Dále Stanford-Binetův inteligenční test, Torranceho figurální test tvořivého myšlení nebo metoda „Stavba domečku“, která je založena zejména na pozorování dítěte. Důležité pro identifikaci nadání je mezioborová spolupráce odborníků (Hříbková, 2009). Hodnotí se také výsledky činnosti, identifikátorem nadání může být úspěšná účast na školních soutěžích nebo olympiádách. Jako další druh identifikace může posloužit posouzení rodiči a učiteli, popř. také posouzení spolužáky daného dítěte.

Žádná ze zmíněných metod není hlavní anebo jediná, která by sloužila k přesné identifikaci nadání. Čím více metod odborník použije, tím bude zjištěné nadání jistější (Machů, 2005).

1.2.3 Ohrožení rozvoje nadání

Jeden ze základních faktorů ohrožujících rozvoj nadání je fenomén zvaný podvýkon, jenž lze charakterizovat jako rozdíl mezi potenciálem žáka, získaném na základě výsledků testů, a jeho reálnými výsledky v rámci studia (Mudrák, 2015). Je zapříčiněn zejména ztrátou motivace, žakovým nezájmem, absencí angažovanosti ve studiu nebo nízkou úrovní sebepojetí (Reis & McCroach, 2000). Na vznik podvýkonu má vliv rodina a školní prostředí, v němž není žák dostatečně oceňován, anebo naopak jsou na něj kladeny příliš vysoké nároky. Ve škole dále vznik podvýkonu ovlivňuje nuda a chování ostatních spolužáků. Výzkumy ukazují, že až 70 %

podvýkonných žáků uvedlo jako příčinu jejich nezájmu vliv vrstevníků a jejich negativní postoj k dané oblasti zájmů (Reis & McCroach, 2000).

V rámci prevence podvýkonu doporučují Olszewski-Kubiliusová a Subotniková (1997, in Mudrák, 2015) např. zadávat žákům náročnější práce odpovídající jejich úrovni, poskytovat ve škole prostředí pro přirozenou soutěž, zprostředkovávat přístup k dalšímu vědění (spolupráce s odborníkem v dané oblasti, podpora v mimoškolních aktivitách), ale také podporovat žáky v rozvoji motivace.

1.2.4 Sebepojetí nadaných dětí

Odborníci, zabývající se sebepojetím nadaných dětí, rozlišují v rámci sebepojetí složky kognitivní, percepční, afektivní a hodnotící. Sebepojetí není jen souhrn faktů o sobě (kognitivní složka), ale zahrnuje i postoj a vztah k sobě (afektivní složka) čili sebehodnocení. Sebepojetí vzniká díky vlastnímu úsudku, získávání zpětné vazby z okolí, srovnávání se s ostatními. Velký rozvoj sebepojetí dětí začíná při nástupu do školy. Dítě se začíná hodnotit v oblasti učení, ale také na úrovni sociálních dovedností a fyzického vzhledu.

U nadaných dětí je sebehodnocení často negativně ovlivněno pocitem, že jsou odlišné. Podle Walkera (1991, in Konečná, 2010) k tomu přispívá fakt, že nadané děti jsou citlivější a vnímavější, a tím si svou odlišnost více uvědomují. V mnoha případech může pocit odlišnosti vést až k tomu, že děti své nadání vnímají jako handicap, který narušuje jejich schopnost navazovat sociální vztahy. Mnohé nadané děti proto radši své schopnosti skrývají, aby odlišnost neprohlubovaly (Coleman & Cross, 1988). Výzkum Janose et al. (1985) ukazuje, že míra pozitivního sebepojetí nadaných dětí souvisí s tím, jestli se dané dítě vidí jako odlišné či nikoliv. Tedy u těch dětí, které se považovaly za odlišné, byla naměřena nižší míra sebehodnocení než u těch, které se za odlišné nepovažovaly.

V rámci sebehodnocení nadaných se objevují značné rozdíly odvíjející se od genderu. Velká část autorů se shoduje na tom, že nadané dívky se mnohem častěji stanou průměrnými žákyněmi, než tomu je u nadaných chlapců. Začnou si totiž brzy uvědomovat své nadání a skrze sociální tlak z okolí dostanou pocit, že se to pro dívky „nesluší“. Také ve školách jsou nadaní chlapci s tendencí diskutovat, hájit svůj názor a nad věcmi přemýšlet a polemizovat vnímání spíše pozitivně – učitelé je vidí jako asertivní žáky. Zatímco u dívek je stejné chování považované spíše za projev agrese a méně se podněcuje. U dívek je pozitivní sebehodnocení spojeno zejména se školním úspěchem, proto se spíše snaží zařadit mezi běžné, bezproblémové a poslušné děti. Někteří autoři se domnívají, že obzvláště pro dívky (a jejich sebepojetí) by bylo

velmi prospěšné navštěvovat speciální třídy s programem obohacování osnov pro nadané děti (Konečná, 2010).

1.3 Přírodovědně nadané děti

Výzkumným vzorkem nadaných dětí v mé práci budou účastníci chemické a biologické olympiády. Vzhledem k tomuto faktu se v následujícím textu zaměřím na specifika přírodovědně nadaných.

Ve své práci přírodovědný druh inteligence zmiňoval již H. Gardner, jenž ve své teorii mnohočetné inteligence stanovil sedm základních druhů inteligence, které jsou na sobě relativně nezávislé. Nejprve pracoval s těmito sedmi základními druhy (logicko-matematická, lingvistická, prostorová, tělesně-kinestetická, hudební, interpersonální, intrapersonální), později k nim přidal osmý typ, inteligenci přírodovědnou. Je definována jako schopnost identifikovat a rozlišovat mezi různými druhy rostlin, zvířat a přírodními jevy (Gardner, 1983). Jedincovo nadání v přírodovědné oblasti se projevuje schopností porozumět přírodnímu světu, umět třídit a klasifikovat, dále také schopností pozorovat a umět využít znalosti při řešení problémů. V běžném životě se přírodovědná inteligence odráží např. ve vaření a zahrádkaření, a tudíž se tito jedinci dokáží dobře uplatnit v oblastech jako je kulinářství, botanika, zoologie, biologie, ochrana životního prostředí, antropologie apod. Mezi přírodovědně nadané osobnosti se řadí např. Charles Darwin, Carl von Linné, James Watson, David Attenborough nebo Jamie Oliver (Havigerová, 2011).

Jančaříková (2011) sestavila tabulku o dvaceti položkách, dle kterých lze přírodovědné dítě snadno diagnostikovat. Uvádí zde např. schopnost dítěte třídit a kategorizovat předměty, toto dítě je rádo venku a užívá si venkovní aktivity, jako jsou procházky, výlety, ale také horolezectví, rybaření nebo třeba jízdu na běžkách, rádo se také stará o zvířata a rostliny, zakládá sbírky (sbírky motýlů, brouků, herbáře), je trpělivým pozorovatelem, má touhu zachytit obrazem nebo fotografií přírodu a také se snadno učí informace o rostlinách, živočiších a přírodninách. Autorka také uvádí, že tímto typem inteligence je obdařen obvykle pouze jeden žák ze dvou tříd na základní škole.

Přírodní vědy obecně patří ve škole k těm méně oblíbeným. Na středních školách studenti obvykle vyjadřují, že je přírodní vědy vyloženě nebaví (Dvořák, 2008). Přírodovědně nadaní jsou proto často „nuceni vzdělávat se v prostředí, které nepodporuje jejich zájem a neposkytuje jim odpovídající podněty“ (Mudrák, 2015, s. 340).

1.4 Vzdělávání nadaných

1.4.1 Vzdělávání nadaných obecně

Nadané děti jsou v našem prostředí pojímány jako děti se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami. Vzhledem k jejich nadprůměrnému tempu, rozdílné kvalitě výkonu a výraznému náskoku v jedné nebo více oblastech by se jim mělo vzdělání co nejlépe přizpůsobit, měli bychom respektovat jejich specifika a zájmy a naučit se s nimi vhodně pracovat (Havigerová, 2011).

Z hlediska obsahu se dnes propagují zejména následující dvě varianty vzdělávání nadaných dětí:

První variantou je akcelerační metoda, která má za cíl urychlit jejich vzdělávání – jedná se o tzv. urychlující variantu. Podmínkou pro uskutečnění této varianty je separace nadaných dětí od dětí běžných. Tato varianta ale bývá kritizována, hlavně právě kvůli separaci, která odděluje děti od reálného světa, a to i samotnými žáky, kteří tímto vzděláním prošli. Toto řešení také nebývá příliš obvyklé – mnohem častěji se setkáváme s tím, že dané dítě nastoupí dříve do 1. třídy anebo přeskočí ročník.

Druhou variantou je tzv. obohacující (enrichment) metoda, jejímž výstupem je prohloubení, rozšíření a obohacení učiva pro nadané. Tento typ vzdělání je zasazen do běžných tříd, jedná se tedy o integrační princip.

Problematikou, která na toto téma navazuje, je otázka separace a integrace těchto dětí, popř. kombinovaná forma vzdělání (částečně separovaná, částečně integrovaná), která se vyskytuje nejčastěji (Hříbková, 2009). Jako formu separace můžeme v našem prostředí označit víceletá gymnázia, která jsou českému vzdělávacímu systému často vytýkána a stále se zvažuje jejich omezení (Mudrák, 2015).

Velkou roli hraje samozřejmě také učitel. Obecně jsou budoucí pedagogové o nadaných dětech informováni málo, jak ukazují např. výzkumy Stednitzové (1989, in Hříbková, 2009). Samotní nadaní žáci oceňují u učitele zejména jeho odbornost a zájem se dále vzdělávat, jeho vynikající způsobilost k výuce předmětu, demokratický a kooperativní přístup, ale také, i když méně, jeho spravedlnost nebo smysl pro humor (Sisk, 1987, in Hříbková, 2009). Vliv na vzdělávání těchto dětí mají i vedoucí mimoškolních aktivit. Někteří učitelé tvrdí, že těžiště pro rozvoj nadaných dětí má spočívat právě v těchto aktivitách, jelikož škola nemá prostředky věnovat se nadaným dětem systematicky (Hříbková, 2009).

1.4.2 Vzdělávání přírodovědně nadaných

Mimoškolní aktivity

Vzhledem k nevelké oblibě přírodovědných předmětů musí přírodovědně nadané děti často samy aktivně rozšiřovat své vzdělání. Jedním z programů, které se právě těmito dětmi zabývá, je TALNET¹. Jedná se o vzdělávací projekt pro děti ve věku 12-18 let. Hlavní náplní je práce na vlastním výzkumném projektu pod vedením profesionálů. K účasti na kurzech je potřeba doporučení, nejlépe od učitele, je ale také možné ho získat od psychologa nebo rodiče. Kurzy probíhají online formou. Exkurze a další nabídky TALNETu (expedice, soustředění a jiné aktivity) probíhají částečně online a částečně v laboratořích nebo v terénu. Rozvoj nadání je zprostředkován profesionály, kteří mají možnost a čas se dětem věnovat. Výhodou je, že zde dochází k propojení nadaných žáků, zároveň ale tito žáci nejsou vytrháváni z prostředí, na které jsou zvyklí. Účast na projektu je zdarma a jediným kritériem je motivace žáka.

Kurzy pro nadané děti a jejich učitele nabízí také Přírodovědecká fakulta Ostravské univerzity v rámci Centra pro výzkum vzdělávání v přírodovědných oborech a talentmanagementu². Nadaný žák zde má možnost seznámit se s tutorem pro budoucí soutěže, prohloubit si znalosti a mít do budoucna otevřené dveře k různým vědeckým pracovištím. Mezi akreditované kurzy v současné době patří např. orientace v prostoru a v čase z pohledu astronomie, kurz o měření nanočástic, o meteorologii atd.

Středoškolská odborná činnost (SOČ)³ je další ze způsobů uplatnění nadaného žáka. Tato soutěž není výhradně zaměřena na přírodovědné obory, lze se účastnit také jako zájemce o humanitní nebo jiné vědy. Žák si zde vyzkouší roli vědce. Společně se svým konzultantem si zvolí téma a toto téma zpracuje, např. pod záštitou odborného vědeckého pracoviště. Dále v krátkém projevu přednese téma, výsledky a účel práce před porotou. Soutěž má okresní, krajské a celorepublikové kolo. Ti nejúspěšnější mohou dokonce vycestovat do zahraničí.

Nadaní se také často účastní soutěží a olympiád. Vzhledem k výzkumnému vzorku této práce se zaměřím na olympiády chemické⁴ a biologické⁵. Tyto soutěže jsou opět rozděleny do několika kol – školní, okresní, krajské a národní. Žáci jsou dle věku rozmístěny do pěti kategorií. Úlohy bývají vždy o něco náročnější, než je učivo ve škole, k úspěšnému řešení

¹ talnet.cz

² prf.osu.cz

³ soc.cz

⁴ olympiada.vscht.cz

⁵ biologickaolympiada.czu.cz

nestačí tedy jen vědomosti získané při hodinách. Úspěšní řešitelé národního kola mohou být dokonce přijati na vysokou školu bez přijímacích zkoušek.

Letní odborné soustředění mladých chemiků a biologů – Běstvína

Soustředění na Běstvině⁶ je každoročně pořádáno VŠCHT ve spolupráci s Národním centrem pro mladé chemiky a je učeno nejúspěšnějším řešitelům chemických a biologických olympiád. Pro mladší účastníky chemických a biologických olympiád bylo zřízeno Letní odborné soustředění Běstvína, jakožto paralela velkého soustředění pro děti do 15 let.

Účastníci hodnotí soustředění velmi kladně. Zejména oceňují přísun informací, kterého se jim během intenzivních dvou týdnů dostane, ale také možnost potkat podobně smýšlející vrstevníky se stejnými zájmy. Kromě vzdělávacích přednášek a dalších vědeckých aktivit se totiž účastníci věnují také běžným táborovým aktivitám, jako jsou hry, výlety a další, které stmelují kolektiv a vytvářejí příjemnou atmosféru. Právě účastníci tábora Běstvína poslouží v mé práci jako výzkumný vzorek nadaných dětí.

⁶ bestvina.cz

2 Časová perspektiva

2.1 Čas v psychologii

Čas můžeme označit za jakýsi tajemný fenomén, který sice každý zná, ale nedokáže ho dost dobře vysvětlit. Existuje několik způsobů, jak vůbec čas definovat. Mezi obecně nejrozšířenější pojetí času patří to fyzikální – čas lze chápat jako fyzikální veličinu, kterou můžeme vyjádřit čísly a která nám udává dobu uplynulou mezi dvěma okamžiky. V tomto případě se jedná o objektivní jednotku, kterou lze měřit. Avšak čas můžeme pojímat také z jeho subjektivní stránky (Sokol, 2004). Čas přece jen nemůže existovat bez člověka, a je tedy jistým sociálním konstruktem, se kterým se člověk identifikuje (Block, 1990).

Z filosofického hlediska o čase přemýšleli již antičtí myslitelé, jako byli Platón, Aristoteles, Plótinus a jiní, z jejichž úvah následně vycházeli další filosofové, ale i vědci nebo umělci (Sokol, 2004). Psychologie se věnovala času a jeho percepci již od svých začátků, tedy od druhé poloviny 19. století, kdy v rámci psychofyziky zkoumala např. reakční čas. O vlivu času na život jedince psychologická literatura pojednává od 40. let 20. století (Pavelková et al., 2010).

2.2 Definice časové perspektivy

Časovou perspektivu lze definovat jako způsob, kterým lidé rozdělují tok své zkušenosti do jednotlivých časových dimenzí – minulosti, přítomnosti a budoucnosti (Zimbardo et al., 1997). Tento způsob strukturace zážitků v rámci těchto tří dimenzí je pro každého člověka individuální a specificky ovlivňuje jeho chování, jednání, rozhodování a celkové naladění. Na časovou perspektivu mají vliv osobní, sociální a institucionální proměnné (Zimbardo & Boyd, 1999). To, jak vnímáme čas, je ovlivněno souhrou vyšších kognitivních procesů (Pavelková et al., 2010). V literatuře se můžeme setkávat i s pojmy jako „postoj k času“ (*time attitude*), „časová orientace“ (*time orientation*) nebo „časová percepce“ (*time perception*), které lze považovat za synonyma časové perspektivy (Drake et al., 2008).

Vliv časové perspektivy na psychickou stránku člověka poprvé zmiňuje Lewin v roce 1935 (in Pavelková et al., 2010). Tvrdí, že časová perspektiva je významnou determinantou lidského chování. Popisuje vývoj vnímání času u dítěte, jenž není podmíněn čistě fyziologicky, nýbrž je spíše konstruktivní. Malé dítě vnímá svůj čas výhradně skrze přítomné okamžiky. V určitém bodu vývoje si ale začne uvědomovat, že to, jak se chová dnes, se může odrazit v budoucnu, tedy rozšíří své vnímání času z přítomnosti také na budoucnost. Zároveň je chování jedince ovlivněno minulými zkušenostmi. Tedy to, jak se jedinec chová v přítomnosti,

je ovlivněno minulostí a zároveň podmíněno budoucností. Vzhledem k propojení přítomných přání a tužeb s perspektivou do budoucna vidí Lewin souvislost budoucí časové perspektivy s motivací k chování. Fenomén časové perspektivy tedy hraje roli v oblasti výkonové motivace jedince.

Gjesme (1974, in Pavelková et al., 2010) pomocí termínu „orientace na budoucnost“ (*Future Time Orientation*) vysvětluje časovou perspektivu do budoucna jako osobnostní charakteristiku jedince, která se postupně vyvíjí a jejíž funkcí je předvídat a osvětlovat budoucnost. Obecně velkou roli hraje především objektivní časová vzdálenost od dosažení cíle, přičemž platí, že čím blíže je dosažení cíle na obzoru, tím se zvyšuje intenzita výkonové motivace. Zmiňuje však, že ne u všech je tato orientace na budoucnost rozvinutá – někteří lidé nejsou motivováni ani v případě, kdy je možné cíle dosáhnout v blízké budoucnosti.

Nuttin (1985, in Pavelková et al., 2010) ve svých teoriích vychází z předpokladu, že člověk nefunguje jen jako izolovaný organismus, ale je v úzkém spojení s prostředím kolem něj. Podněty z vnějšího prostředí se nacházejí v jeho psychice, ať už v přítomnosti, minulosti nebo budoucnosti. Budoucí a minulé události mají vliv na chování v přítomnosti, protože jsou vlastně přítomné v kognitivní struktuře odpovědné za chování. Nuttin pracuje s názorem, že časová perspektiva má vliv na motivaci jedince, přičemž zdůrazňuje důležitost jedincova vnímání budoucnosti. Budoucnost pro člověka funguje jako jakýsi prostor pro shromažďování plánů, cílů a dalších projektů k realizaci. Perspektiva do budoucna také pomáhá tvarovat osobnost člověka (Nuttin, 1980).

2.2.1 Časová perspektiva podle Zimbarda a Boyda

Koncept časové perspektivy podle Zimbarda a Boyda byl představen koncem 20. století. Jedná se o pojetí, které zahrnuje kombinaci motivačních, emočních, kognitivních a sociálních procesů (Pavelková et al., 2010).

Zimbardo a Boyd (1999) popisují časovou perspektivu jako nevědomý proces, při němž jsou zkušenosti řazeny do časových kategorií neboli rámců, jež jim pomáhají dávat řád, souvislost a smysl v kontextu jedincova života. Umožňuje znovu si vybavit a převyprávět prožité události, ale také představovat si imaginární scénáře nebo formovat očekávání a cíle do budoucna. Časová perspektiva je podle těchto autorů víceméně neměnná osobnostní charakteristika a její vývoj je determinován mnoha faktory, jako jsou kultura, vzdělání, náboženství, rodina a další.

Výše zmíněnými časovými rámci jsou myšleny minulost, přítomnost a budoucnost. Ideální případ, tzv. „vyrovnaná časová orientace“ (*balanced time orientation*), spočívá v umění přepínat mezi těmito rámci přiměřeně k situaci. Jedná se o optimální fungování, které s sebou přináší psychickou pohodu, ale také zajišťuje schopnost adaptovat se ve společnosti. K dosažení tohoto optima je potřeba vytvořit jakýsi kompromis mezi jednotlivými prožitky všech tří časových rámců. Většině lidem se ovšem nedaří své zkušenosti vhodně balancovat, a to vede k inklinaci k jedné z těchto dimenzí. Na základě těchto tendencí autoři rozlišují typy časové orientace na minulost, přítomnost a budoucnost, které dále dělí do podkategorií (Zimbardo & Boyd, 1999). Ve svém pozdějším díle autoři (2008) dále rozpracovávají danou problematiku – snaží se skrze tento text pomoci pochopit a identifikovat, ke které z těchto časových dimenzí má čtenář tendenci tíhnout, a zároveň ho učí umět mezi jednotlivými rámci plynule a vhodně přepínat.

Na následujících stranách budou shrnuty jednotlivé časové orientace podle těchto autorů.

ORIENTACE NA MINULOST

Orientace na minulost, ať už pozitivní nebo negativní, se nemusí nutně pojít se šťastným nebo nešťastným osudem, který člověka potkal. Zachycuje spíše postoj, který jednatel ke své minulosti zaujal. Jedná se tedy, spíše než o objektivní popis zážitků, o subjektivní přístup k minulosti. Události, které se staly, sice nemůžeme změnit, ale pozitivní je, že nám nikdo nezabrání změnit vůči nim náš postoj.

Pokud je člověk „zaseknutý“ v minulosti, je u něj pravděpodobnější celková rigidita. Jen nerad bude zkoušet nové věci, seznamovat se s novými lidmi, v životě bude spíše opatrný a bude mít tendenci ulpívat na stereotypch, což může jeho život značně ochudit (Zimbardo & Boyd, 2008).

Negativní minulost

Tento typ reflektuje negativní až averzivní náhled na minulost. Daný přístup může být zapříčiněn reálně prožitými traumaty, ale vzhledem ke konstruktivní povaze lidské paměti můžeme předpokládat i restrukturalizaci původně neškodných zážitků do negativní podoby. Tito lidé častěji přemýšlejí nad špatnými událostmi, které prožili, nad věcmi, které ve svém životě nestačili prožít, nebo si vyčítají, co mohli udělat lépe (Zimbardo & Boyd, 1999).

Pozitivní minulost

Pro jedince, v jejichž životě dominuje pozitivní orientace na minulost, platí, že vidí svou minulost téměř výhradně pozitivně. To může znamenat, že objektivně prožili šťastné chvíle, ale hlavně, že si díky svému pozitivnímu nastavení mysli minulost upravili tak, aby ji vnímali jako příjemnou. Lidé vnímající svou minulost pozitivně častěji nostalgicky vzpomínají na své dětství, těší se z příběhů o tom, jaký byl svět dříve („za starých dobrých časů“) a také si užívají rodinné rituály a tradice (ibid.). Heslem této skupiny by mohlo být „co tě nezabije, to tě posílí“ (Zimbardo & Boyd, 2008).

ORIENTACE NA PŘÍTOMNOST

Pro děti je už od narození přirozené být orientovaný na přítomnost. Někteří lidé ale v této časové dimenzi zůstávají i v dospělosti, což může negativně ovlivnit jejich život. Významným ukazatelem orientace na přítomnost může být jedincův přístup ke vzdělání nebo k práci – jsou spíše cyničtí vůči myšlence, že by se jejich úsilí mělo vůbec kdy vyplatit. Časová perspektiva na přítomnost je běžnější u společností s nižší mírou politické, ekonomické nebo sociální stability, u lidí s nižším socio-kulturním statusem a vzděláním. Tito lidé často tvrdě pracují, ale práce se jim v podstatě nevyplácí. Nemají v přítomnosti stabilitu a konzistenci na takové úrovni, aby se mohli začít soustředit na budoucnost. Dominantní orientaci na přítomnost mohou mít ale i vyšší vrstvy, přičemž u této skupiny lidí se jedná spíše o volbu. Dalo by se říct, že je to pro ně určitý životní styl spočívající v užívání si, vyhledávání libých pocitů a vyhýbání se těm nepříjemným – v tomto případě mluvíme o hédonistické přítomnosti (Zimbardo & Boyd, 2008).

Fatalistická přítomnost

Tato orientace zastupuje pocity beznaděje a bezmoci, které daní jedinci v životě prožívají. Takoví lidé nevnímají, že by měli život ve svých rukách, ale jako by byl kontrolován nepříznivými silami, které nemůžou ovlivnit. V souvislosti s touto myšlenkou také věří, že kdyby se jim v životě stalo něco dobrého, tak by to bylo spíše díky štěstí než zásluhou vlastních schopností. Zastávají názor, že nemá cenu zabývat se budoucností, protože život se až příliš rychle mění. Jejich životu vévodí cynismus a rezignace (Zimbardo & Boyd, 1999, 2008).

Hédonistická přítomnost

Lidé, u nichž dominuje přítomná hédonistická časová orientace, si rádi užívají života. Žijí přítomností a nemyslí na následky svých činů. Rádi riskují, aby se vyhnuli nudě. Mají potřebu svůj život naplňovat novými, vzrušujícími a stimulujícími zážitky. Soustředí se na okamžité potěšení, vyhýbají se negativním prožitkům. Často bývají aktivní v oblasti sportu, mívají spoustu energie. V životě jsou celkově spíše nekonzistentní a emocionálně nevyrovnaní (Zimbardo & Boyd, 2008).

Holistická přítomnost

Třetí typ přítomné časové perspektivy souvisí s buddhismem, meditací a mindfulness. Velmi se odlišuje od klasického západního smýšlení o čase, tedy i od předchozích dvou perspektiv. Nechápe totiž čas lineárně. Tento koncept úzce propojuje přítomnost s budoucností a minulostí (proto „holistická“). Autoři s tímto pojetím časové perspektivy dále ve svém dotazníku časové perspektivy nepracují (Zimbardo & Boyd, 2008).

ORIENTACE NA BUDOUCNOST

Budoucnost, jakožto mentální konstrukt naší psychiky, je tvořena našimi přáními, očekáváními, aspiracemi a také strachy. Tvoří základ našeho úspěchu, jelikož nám poskytuje atributy, jako jsou disciplinovanost a vytrvalost. Lidé orientovaní na budoucnost vidí minulost jako rezervoár chyb, ze kterých se můžou poučit. Dokážou odložit momentální uspokojení pro větší odměnu, která je za jejich práci v budoucnu čeká. Dalo by se říct, že přítomně orientovaní lidé žijí svým tělem, zatímco lidé orientovaní na budoucnost svou myslí (Zimbardo & Boyd, 2008).

Nikdo se nerodí orientován na budoucnost, ale této orientaci můžou napomoci určité okolnosti, v nichž dítě vyrůstá. Orientaci na budoucnost povzbuzuje např. stabilní rodinné a společenské zázemí, dostatek vzdělání, náboženské vyznání (zejména protestanství a judaismus), časté užívání technologií a další. Na budoucnost orientovaní lidé bývají méně agresivní, méně trpí depresemi a úzkostmi, méně užívají alkohol a jiné drogy, naopak mají více energie, jsou svědomitější, otevřenější a kreativnější. K pozitivům, která se vážou k této orientaci, patří lepší fyzické i mentální zdraví, schopnost řešit problémy a dokončovat svou práci. Tito lidé také průměrně vydělávají více peněz. Negativní stránky poté odráží nutné důsledky těchto pozitiv, jako je časový stres nebo přílišné obětování životních radostí pro vidinu úspěchu, protože mívají sklony k workoholismu (ibid.).

Transcendentální budoucnost

V rámci svých výzkumů odhalují autoři tzv. transcendentální pohled, jenž předpokládá existenci posmrtného života. Spadají sem myšlenky na božský soud, nekonečný život a reinkarnaci. Tento posmrtný život je pojímán jako vysvobození od utrpení a bolesti světa. Kvůli své blízké vazbě k náboženství a spiritualitě je toto smýšlení ve vědecké psychologii spíše odmítáno (ibid.).

Pozitivní a negativní budoucnost

V původních výzkumech Zimbardo a Boyd dále nerozdělují budoucí časovou perspektivu. Carelli et al. (2011) ovšem věří, že by budoucí časová perspektiva měla být v rámci ZTPI dotazníku lépe specifikována a rozdělena na subškály. Rozšiřují tedy dotazník o pozitivní a negativní budoucnost. Vysvětlují, že budoucnost nemusí být vždy pozitivní, ale mohou se s ní pojít i obavy z budoucnosti a předjímání negativních výsledků, tedy také úzkost a depresivní stavy (MacLeod & Byrne, 1996).

2.3 Nástroje diagnostiky časové perspektivy

Existuje spousta způsobů, jak měřit a vůbec operacionalizovat časovou perspektivu, a tyto metody se značně různí od významných teoretických koncepcí časové perspektivy. Způsob operacionalizace tohoto jevu není ani dnes uspokojivý. Problémem je např. i to, že je výzkum časové perspektivy prováděn pouze na myšlenkové rovině, za čímž stojí implicitní předpoklad, že myšlenka nutně a definitivně předchází určité akci (Pavelková et al., 2010).

Do jedné skupiny metod, skrze které lze časovou perspektivu zkoumat, patří projektivní testy, jako jsou např. Tematický apercipční test (TAT), Technika doplňování příběhů (SCT), Test neukončených myšlenek (ITT) nebo třeba Cottleho test kruhů. Tyto metody vycházejí z volného projevu testovaných osob a důležitou úlohu zde hraje fantazie. Dle De Voldera zde hovoříme o „neosobních vztazích“, jelikož volné projevy nemusejí mít pro jedince osobní význam, nýbrž mohou pouze pramenit z jeho fantazie (De Volder, 1979, in Pavelková et al., 2010).

K jiným způsobům zkoumání časové perspektivy patří např. Kastenbaumův test *Kým budete?*, Test čáry života, slohová práce na téma *Moje budoucnost* a další. Tyto metody dle De Voldera zkoumají „osobní vztahy“, jelikož kladou důraz na osobní zkušenost jedinců (ibid.).

Jako další příklady metod používaných k diagnostice časové perspektivy můžeme uvést např. dotazník ZTPI, Metodu motivační indukce (MIM), Cottleho experimentální dotazník deseti nejdůležitějších událostí života, Inventář motivačních kategorií (INCAM) nebo Dotazník perspektivní orientace (PO-7).

Podrobněji se nyní zaměříme na teoretickou podstatu dvou dotazníků časové perspektivy, které budou využity v rámci této práce.

2.3.1 Zimbardův inventář časové perspektivy (ZTPI)

V návaznosti na popis Zimbardova a Boydova konceptu časové perspektivy se nyní také zaměřím na jejich dotazník časové perspektivy – ZTPI (Zimbardo Time Perspective Inventory). Více o metodice tohoto dotazníku bude uvedeno v kapitole Výzkumné metody.

Zimbardo (1999) vzpomíná, že se začal konceptem časové perspektivy zabývat zejména v rámci Stanfordského vězeňského experimentu, jenž si promítl do souvislosti se svou vlastní zkušeností z dětství. Zajímavým úkazem vězeňského experimentu bylo to, jak se studenti vysokých škol orientovaní na budoucnost proměnili v podřízené vězně, kteří nedbali na svou minulost, ale nezajímali se ani o svou budoucnost (po propuštění). Zimbardo si na základě svého prožitku chudoby v dětství uvědomil, že on a jeho rodina byli ve své podstatě vězni fatalistické přítomnosti. Až následné vzdělání ho osvobodilo a pomohlo mu začít se orientovat do budoucna.

Zimbardo a Boyd (1999) se domnívají, že dřívější metody měření časové perspektivy neměly dostatečný teoretický základ. Dané způsoby měření byly značně neuspokojivé, vykazovaly nízkou reliabilitu a objevovaly se u nich obtíže při vyhodnocování. Nedostatkem těchto metod bylo také soustředění se pouze na jednu z dimenzí, zejména na přítomnost nebo budoucnost. Na základě vytváření těchto jednodimenzionálních testů potom docházeli autoři k nesprávným závěrům, kdy předpokládali, že pokud jedinec skóruje vysoko v rámci budoucí časové perspektivy, musí zákonitě být málo orientovaný na přítomnost a obráceně. Další nedostatek dříve používaných metod je ignorování minulé časové perspektivy, která ale podle autorů hraje důležitou roli.

Dotazník tvoří 56 otázek. Respondent v rámci pětibodové Likertovy škály volí, která odpověď ho nejvíce vystihuje. Měří následující faktory: negativní minulost, pozitivní minulost fatalistickou přítomnost, hédonistickou přítomnost a budoucnost; přičemž revidovaná verze S-ZTPI zahrnuje i pozitivní a negativní budoucnost (Carelli et al., 2011). Dotazník disponuje

poměrně vyšší reliabilitou. Cronbachovo α , které udává míru vnitřní konzistence, v rámci všech škál přesahuje hodnotu 0,7.

2.3.2 Metoda motivační indukce (MIM)

Metoda motivační indukce vytvořená Nuttinem (1980) se zabývá přímo perspektivou budoucí, konkrétně její hloubkou a obsahem. Jedná se o test doplňování vět, který ale není projektivní metodou. Tzv. „induktory“ (slova, kterými věta začíná, např. „*Toužím po...*“, „*Přeji si...*“, „*Mám v úmyslu...*“) mají v člověku indikovat doplnění věty tak, aby odrážela jeho osobní motivační zájem. Způsob kódování bude blíže popsán v kapitole Výzkumné metody.

Původní verze MIM obsahuje 60 induktorů. Induktory se svým charakterem dělí do dvou skupin: pozitivní a negativní. Pozitivní induktory v probandovi evokují přání, touhy a obecně pozitivně laděné motivační obsahy (např. „*Budu moc šťastný(á), až...*“), zatímco ty negativní zjišťují obavy nebo nechtěné situace (např. „*Bojím se, že...*“).

Pomocí MIMu můžeme poměrně spolehlivě zjistit motivační perspektivu probandů, která je stabilní v čase, i když konkrétní motivační objekty se mohou lehce lišit v závislosti na situačních faktorech. Nicméně reliabilita je vysoká, pohybuje se okolo 0,9, čemuž přispívá i fakt, že výsledky dotazníku bývají kódovány vícero výzkumníky.

3 Motivace v souvislosti s nadáním a časovou perspektivou

Tato práce se zabývá nadáním a časovou perspektivou. Nicméně provázanost motivace s těmito dvěma psychologickými fenomény je značná, jak již bylo v teoretických kapitolách Nadání a Časová perspektiva naznačeno. Nyní se více zaměřím na motivaci obecně a pokusím se upřesnit, proč je důležitá v kontextu tohoto zkoumání.

3.1 Motivace

Motivace je psychologický jev, který nemá jednotnou definici. Můžeme ji definovat např. jako soubor činitelů, které mají vliv chování člověka a toto jeho chování podněcují, směřují a udržují (Hrabal, Pavelková & Man, 1998). Podobně Čáp a Mareš (2001) vidí motivaci jako soubor hybných sil činností a chování, které člověka podněcují nebo naopak utlumují. Dále např. Nakonečný (1996, s. 27) uvažuje o motivaci jako o prostředku k uspokojení potřeb jedince: „Chování je instrumentální aktivita zprostředkující vztah mezi potřebou a jejím uspokojením. Motiv pak vyjadřuje obsah tohoto uspokojení.“ Zjednodušeně tedy můžeme říct, že se jedná o jakousi hybnou sílu, která člověka vede k chování. Resp. díky motivaci můžeme pochopit chování člověka.

Motivy vycházejí z vnitřních a vnějších zdrojů. Mezi vnitřní zdroje, neboli potřeby, patří potřeby vrozené, fyziologické, ale také potřeby získané, jako např. potřeba poznání. Vnějšími zdroji jsou myšleny tzv. incentivy, neboli vnější popudy, jako jsou odměna nebo uznání, kterých dosáhnout chceme, ale také tresty, kterým se snažíme vyhnout. Na základě interakce potřeb a incentiv následně vzniká motiv k určitému chování (Hrabal, Pavelková & Man, 1998).

3.2 Motivace žáka ve škole

Motivovanost žáka je velmi žádoucí, ale není vždy jednoduché jí dosáhnout. Žákovská motivace je důležitá nejen z hlediska jejich motivace v rámci vyučování, která vede ke zvýšení efektivity učení, ale také v dlouhodobějším horizontu v otázce rozvoje motivačních dispozic žáků, kdy cílem je rozvoj osobnostní sféry potřeb dítěte (ibid.).

U žáků nalézáme motivaci vnitřní a vnější. Tyto dvě složky jsou propojené a vzájemně podmíněné. Vnitřní motivace v užším smyslu je spojena s poznávacími potřebami. Sama činnost učení uspokojuje potřebu poznání. Žák s vyvinout vnitřní motivací se tedy učí, protože ho dané téma zajímá, a tím oproti jiným žákům vykazuje vyšší zaujetí, angažovanost a také vyšší porozumění dané látce. V širším slova smyslu k vnitřní motivaci patří kromě poznávací

motivace také složka výkonová a prožitková. Vnější motivace nepřichází z vnitřní struktury jedince, ale daný jedinec je motivován nejrůznějšími odměnami, aby práci dokončil (neučí se pro vlastní potěšení, ale pro vidinu pochvaly atd.).

Mezi nejčastější důvody nemotivovanosti žáka ve škole patří nedostatečné rozvinutí motivačních potřeb žáků, frustrace žákovských potřeb (jako je nuda nebo strach), motivační konflikty, ale také nadměrná úroveň motivace. Nedostatečná motivace žáků vede potom k jejich inhibici v oblasti školní práce. Naopak děti motivované tak mívají silněji vyvinutou výkonovou a poznávací motivaci, čímž se i pro ně samotné stává učení užitečné a často i zdrojem zábavy nebo potěšení.

Motivací ve školním prostředí se zabývali např. Pavelková et al. (2010). Vytvořili dotazník, který se zaměřuje na motivační pohnutky učební činnosti žáků, jako je výkon, orientace na budoucnost, povinnost, prestiž a další, a to u žáků z České republiky, Anglie, Japonska, Německa, Nového Zélandu a Skotska. Ukázalo se, že se motivační pohnutky statisticky významně liší v závislosti na zemi. Čeští žáci vykazují vyšší intenzitu všech motivačních zdrojů kromě obavy z neúspěchu, která je naopak nižší.

3.3 Výkonová motivace

Výkonovou motivaci můžeme popsat jako motivaci k realizaci určitých úkolů, u nichž se řídíme subjektivními standardy pro vykonání dobrého výkonu (Plhánková, 2003). Jedná se tedy o snahu o co nejlepší výkon v rámci dané činnosti. Výkonová motivace je zdrojem dobrého výkonu, a tím i dobrých výsledků (např. ve škole, ale i v práci, sportu apod.).

Optimální výkon, tedy takový výkon, který je pro nás adekvátně obtížný a nemusíme vyvíjet ani příliš malé, ani příliš velké úsilí, popisuje Yerkes-Dodsonův zákon (ibid.). Pokud je pro nás úkol příliš jednoduchý, vyvíjíme potom jen malé úsilí, které je pod úrovní našich schopností (nejedná se příliš o výkonovou motivaci). Pokud je úkol naopak příliš obtížný, naše úsilí opět klesá, protože přestáváme mít pocit, že na daný úkol máme kompetence. Tento zákon nám tedy říká, že vnější aktivace (úkol) částečně dokáže zvýšit výkon člověka, ale od určitého bodu dále naopak může výkon snižovat.

Výkonová motivace spočívá ve dvou potřebách:

- (1) potřeba úspěšného výkonu – žáci, u kterých dominuje tato potřeba, bývají cílově orientovaní, pracovití, mívají tendenci se nevzdávat a překonávat překážky, rádi soutěží s rovnocennými partnery, mívají adekvátní aspirační úroveň (kladou si cíle střední

obtížnosti), úspěch připisují nejčastěji schopnostem a úsilí, naopak neúspěch spíše nedostatku úsilí;

(2) potřeba vyhnout se neúspěchu – žáci s touto dominantní potřebou se snaží vyhýbat výkonovým situacím, jelikož v nich vzbuzují strach ze selhání, neradi soutěží, nemají adekvátní aspirační úroveň (kladou si úkoly buď příliš jednoduché nebo příliš obtížné), úspěch je podle nich zapříčiněn nejčastěji štěstím (náhodou), neúspěch vidí v nedostačivosti vlastních schopností (Pavelková, 2002).

3.4 Motivace a nadání

Jak již bylo blíže popsáno v kapitole Nadání, motivace úzce souvisí s nadáním a často ji autoři zapojují do svých teorií nadání. Uvažují o motivaci jako o jednom ze základních pilířů nadání, jelikož právě mimo jiné díky motivaci se nadprůměrné schopnosti jedince vůbec můžou projevit. Autoři jako Renzulli, Mönks, Feldhusen a další zmínění v kapitole Nadání zdůrazňují zejména výkonovou složku motivace. Můžeme předpokládat, že dítě, u kterého by orientace na výkon byla rozvinuta minimálně, nebude mít takové ambice a aspirace, které má dítě s vysokou výkonovou motivací. To se může projevit např. nezájmem ze strany tohoto dítěte, a tím pádem i menším procentem úspěšných výkonů oproti dítěti, které je na úspěch orientované, účastní se soutěží a olympiád a dokáže tak své nadání různorodě projevit.

Teoretickými koncepty ve spojitosti s nadáním se věnovala např. Clinkenbeard (2012). Témata motivace jako vnitřní a vnější motivace, teorii atribuce a další modely vztahuje právě k nadaným dětem. Zkoumání nadaných dětí a jejich motivace se již ve své bakalářské práci zabýval např. Němec (2018). Z výzkumu provedeného na Letním odborném soustředění Běstvinka je znatelná vyšší potřeba úspěšného výkonu a zároveň nižší potřeba vyhnout se neúspěchu. Toto zjištění je zajímavé v porovnání s výzkumem High (2018), který byl prováděn na běžných dětech základních škol a gymnázií, kde byl nalezen menší rozdíl mezi průměrným skórem v těchto dvou potřebách. Dále v této práci navazuji na bakalářskou práci Gajdoše (2018), který opět zkoumal účastníky LOS Běstvinka a jejich motivaci, a to pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Věnoval se zejména vztahu účastníků soustředění k chemii, účasti na chemické olympiádě, co oceňují na Běstvince a dalším tématům. Bylo zjištěno, že nadané děti motivuje Běstvinka zejména rozšířením poznatků, ale také pocitem sounáležitosti, který tu prožívají více než ve své školní třídě. Své úspěchy v chemii přisuzují zejména genům (talent, nadání, nátura) nebo vlivu okolí, nicméně podobně důležitá je dle jejich názoru i vlastní aktivní účast a chuť se rozvíjet.

3.5 Motivace a časová perspektiva

Koncept časové perspektivy je také velmi propojený s motivací. Na následujících řádcích shrnu zásadní propojení motivace a časové perspektivy z kapitoly Časová perspektiva, které předkládají např. Lewin, Gjesme nebo Nuttin (1935, 1974, 1985, in Pavelková et al., 2010)

Jak uvádí Lewin, časová perspektiva do budoucna je velmi propojená s děním v současnosti, čímž dává časovou perspektivu do souvislosti s (výkonovou) motivací k chování. Gjesme vysvětluje závislost motivace a časové perspektivy následovně: čím bližší je dosažení budoucího cíle, tím roste intenzita výkonové motivace jedince. Dále Nuttin zdůrazňuje, že časová perspektiva do budoucna umožňuje jedinci shromažďovat plány a projekty k realizaci, čímž angažuje výkonovou motivaci, která se dále podílí na naplnění těchto cílů. Na základě těchto teorií můžeme usuzovat, že jedinec s nižší orientací na budoucnost může vykazovat nižší míru orientace na výkon a obráceně. U nadaných dětí můžeme předpokládat, že díky vyšší míře zaměření na výkon se u nich objeví také více myšlenek na budoucnost, a tím i vyšší míra budoucí časové perspektivy.

Z výzkumů vyplývá, že časová orientace významně ovlivňuje motivaci jedinců. U nadaných dětí předpokládáme vyšší míru výkonové motivace a zaměření na akademický úspěch. Z práce De Voldera a Lense (1982) plyne, že studenti s lepšími známkami a větší vytrvalostí smýšlejí dále do budoucnosti a vzdělání pojmají jako nástroj k dosažení budoucích cílů. Další studie potvrzují, že vnímání užitečnosti současného chování pro dosažení cílů v budoucnu a rozšířená budoucí perspektiva mají souvislost se zapojením do učení, výkonem a obecně motivací (Simons et al., 2004; Kaufmann & Husman, 2004; Paixao et al., 2012). V jiném výzkumu byla nalezena přímá souvislost mezi pozitivním postojem k budoucnosti a akademickým úspěchem na středních i vysokých školách (Lennings & Burns, 1998). Žáci orientovaní na budoucnost mají také obvykle větší drive (Slijper et al., 2016). Dai et al. (1998) pracují s názorem, že sociálně kognitivní perspektiva (osobní faktory a vliv okolí, které spolu kooperují) ovlivňuje motivaci u nadaných dětí. Na základě těchto výzkumů tedy předpokládáme, že nadané děti vykazují vyšší míru orientace na budoucnost.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Výzkumné otázky, na které se budeme snažit najít odpověď, slouží zejména k bližšímu popsání nadaných dětí, jejich časové perspektivy a s tím související motivací. Zjištění časové perspektivy u daného vzorku může napomoci k celkovému lepšímu porozumění myšlení, přání a potřeb těchto dětí. Vzhledem k zaměření práce na budoucí časovou perspektivu nás také zajímá, jakým způsobem tato orientace souvisí s motivací dítěte ve škole, resp. zda u nadaných dětí převažuje určitý typ motivace.

V rámci empirické části jsme si stanovili následující cíle a výzkumné otázky:

Cíl 1: Popsat časovou perspektivu nadaných dětí – účastníků Letního odborného soustředění Běstvinka.

Pro přiblížení časové perspektivy nadaných dětí byly stanoveny následující otázky:

VO1: Jaká časová perspektiva u nadaných dětí převažuje?

Vycházíme zde z teze, že budoucí časová perspektiva se pojí s motivací (např. Lewin, 1935, Nuttin, 1980; in Pavelková et al., 2010). U nadaných dětí z našeho vzorku můžeme předpokládat vyšší míru motivace vzhledem k jejich výsledkům a úspěchům v chemických a biologických olympiádách. Na základě toho bychom mohli předpokládat, že u nadaných dětí bude převažovat budoucí časová perspektiva anebo se alespoň u daného vzorku bude vyskytovat ve velké míře. Ke zjištění časové perspektivy bude použit dotazník S-ZTPI.

VO2: Jak daleko do budoucna nadané děti přemýšlejí?

Při předpokladu, že nadané děti jsou orientované na budoucnost, nás také zajímá, kam až tato budoucí časová perspektiva sahá. Vzhledem k intelektovému nadání těchto dětí a velké míře motivace v rámci školy, školního výkonu a úspěchů v soutěžích můžeme předpokládat, že tyto děti budou směřovat na vysokou školu. Toto vysoké vzdělání lidem poskytuje nejen uspokojení poznávacích potřeb, ale zároveň slouží jako prostředek k dosažení ještě vzdálenějšího cíle – díky vzdělání se budou moci dále realizovat v jejich vysněné práci. Zajímá nás, jestli děti již v tomto věku mohou ve svých snech, ale i plánech reálně uvažovat nad vysokou školou a přemýšlet nad tím, jak tohoto cíle dosáhnout. K odpovědi použijeme data z dotazníků MIM a Cottleho inventáře.

VO3: Jaké obsahy se vyskytují v časové perspektivě nadaných dětí?

Pro lepší porozumění nadaným dětem a jejich myšlení je důležité také zjistit, na co konkrétně ve svých myšlenkách narážejí – co si přejí, čeho se bojí, v co doufají. Pokusíme se prozkoumat, jaké myšlenkové obsahy se u nadaných dětí vyskytují častěji a jaké naopak méně. Myšlenkové obsahy popíšeme pomocí dat z dotazníků MIM a Cottleho inventáře.

Cíl 2: Popsat motivaci nadaných dětí – účastníků Letního odborného soustředění Běstvinka.

Pro popis motivace nadaných dětí byly stanoveny následující otázky:

VO4: Jaký typ motivace ve škole je u nadaných dětí nejvíce zastoupený?

V souvislosti s rozvojem nadaných dětí nám dále připadá důležité přijít na to, jaká motivace ve škole se u nadaných dětí vyskytuje nejvíce. Myslíme si, že by se u těchto dětí mohla ve větší míře vyskytovat potřeba úspěšného výkonu vzhledem k charakteristice podle Pavelkové (2002): tito žáci bývají cílově orientovaní, pracovití, mívají tendenci se nevzdávat a překonávat překážky, rádi soutěží s rovnocennými partnery, mívají adekvátní aspirační úroveň (kladou si cíle střední obtížnosti), úspěch připisují nejčastěji schopnostem a úsilí, naopak neúspěch spíše nedostatku úsilí. Tyto děti by tedy měly větší šanci uspět v biologických nebo chemických olympiádách vzhledem ke své pílí, pracovitosti, ale i soutěživosti. Žáci s dominantní potřebou vyhnout se neúspěchu nám naopak dle své charakteristiky k našemu vzorku žáků tak zcela nesedí – jedná se o žáky, kteří se snaží vyhýbat výkonovým situacím, jelikož v nich vzbuzují strach ze selhání, neradi soutěží, nemají adekvátní aspirační úroveň (kladou si úkoly buď příliš jednoduché nebo příliš obtížné), úspěch je podle nich zapříčiněn nejčastěji štěstím (náhodou), neúspěch vidí v nedostačivosti vlastních schopností. Abychom mohli odpovědět na tuto výzkumnou otázku, budeme analyzovat data z Dotazníku motivačních zdrojů učební činnosti.

VO5: Jakou mají nadané děti motivaci k účasti na LOS Běstvinka?

Jako další nás zajímá, co děti motivuje k tomu, aby jely na Letní odborné soustředění Běstvinka. Obecně se zaměříme na to, co se jim na Běstvinci líbí, co jim soustředění přináší, co si z něj odnášejí. K prozkoumání této motivace nám poslouží rozhovory.

5 Výzkumné metody

V rámci empirické části byly použity kvantitativně-kvalitativní metody v podobě dotazníků a rozhovorů s některými účastníky Letního odborného soustředění Běstvínska. Dotazníky zjišťují časovou perspektivu a motivaci těchto dětí, rozhovory slouží k dokreslení a bližšímu popsání jejich motivace a dalších faktorů.

5.1 Zimbardův inventář časové perspektivy (S-ZTPI)

Dotazník vytvořený Zimbardem a Boydem (1999) zkoumá časovou perspektivu. Původní dotazník ZTPI obsahuje 56 výroků psaných v první osobě, zkrácená verze tohoto dotazníku, který byl využit v rámci této práce, obsahuje 18 výroků. Respondent vybírá na pětibodové Likertově škále, do jaké míry s daným výrokiem souhlasí („rozhodně nesouhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „ani souhlasím, ani nesouhlasím“, „spíše souhlasím“, „rozhodně souhlasím“). Dotazník měří tyto škály: negativní minulost, pozitivní minulost, fatalistickou přítomnost, hédonistickou přítomnost, negativní budoucnost a pozitivní budoucnost. Dotazník byl přeložen Lukavskou et al. (2011), kteří ho převedli do českého prostředí a otestovali na více než dvou tisících českých respondentech.

Negativní minulost je v dotazníku zastoupena např. tvrzením „Často myslím na to, co jsem měl v životě udělat jinak“, pozitivní minulost např. tvrzením „Moc rád(a) vzpomínám na svou minulost“. Fatalistická přítomnost je vyjádřena např. tvrzením „Můj život je řízen silami, které nemohu ovlivnit“, hédonistická přítomnost potom např. tvrzením „Pokládám za důležité vnést do svého života vzrušení“. Negativní budoucnost odráží např. tvrzení „Pomyšlení na moji budoucnost mne často rozesmutní“, pozitivní budoucnost potom např. tvrzení „Když vím, že je třeba udělat nějakou práci, dokážu odolat pokušením“.

5.2 Metoda motivační indukce (MIM)

Tato metoda, vytvořená Nuttinem (1980) zkoumá budoucí časovou perspektivu. Spočívá v doplňování vět, nejedná se ale o projektivní metodu. Na začátku věty stojí tzv. „induktory“, které mají za úkol v respondentovi indukovat doplnění věty dle jeho motivačního zájmu (např. „Mým plánem je...“, „Přeji si...“, „Snažím se vyhnout...“).

Pro účely této práce bylo vybráno 15 takových induktorů uvozujících věty, které žáci na základě zadání doplnili. V rámci písemných instrukcí byli žáci také informováni, že žádná odpověď není „špatná“ nebo „dobrá“ a že nezáleží na pravopisných chybách – důležité je pouze, aby upřímně uvedli svá přání, obavy, rozhodnutí atd. právě tak, jak to zrovna cítí.

Dotazník MIM se kóduje jak z hlediska času, tak z hlediska obsahu. Můžeme z něj tedy vyčíst, jaké myšlenkové obsahy se u nadaných dětí objevují, včetně jejich zařazení v čase.

Časová analýza

Nuttin rozlišuje tři zastřešující kategorie pro jednotlivé časové kódy. Některé motivačním objektům lépe přiřadíme symbol kalendářních jednotek (např. den, měsíc, rok), u jiných je vhodnější použít celé období života (např. dospělost, stáří), ale někdy musíme použít i tzv. nečasové jednotky (např. minulost, budoucnost, období po smrti jedince). Konkrétně se jedná o následující kategorie:

(a) kalendářní jednotky

T (test) = moment sběru dat (současný okamžik)

D (den) = den nebo dva od současného okamžiku

W (týden) = maximálně týden od současného okamžiku

M (měsíc) = maximálně měsíc od současného okamžiku

M- = dva nebo tři měsíce od současného okamžiku

Y (rok) = rok od přítomného okamžiku

Y- = více než rok od přítomného okamžiku (1-2 roky)

(b) sociální a biologické jednotky

E = období vzdělávání

- E0 = období před nástupem do školy (0-6 let)
- E1 = období základní školy (6-12 let)
- E2 = období střední školy (12-18 let)
- E3 = období terciárního vzdělávání (18-25 let)

A = dospělost

- A0 = přechodné období, které se kryje s E3 (18-25 let)
- A1 = první polovina života (25-45 let)
- A2 = druhá polovina života (45-65 let)

O = stáří

(c) nečasové jednotky

P = událost, která se odehrála v minulosti

I = událost, která se děje nyní, ale má přesah do budoucnosti (motivační obsahy spojené s osobnostními rysy, vlastnostmi a schopnostmi jedince)

l = umocnění přesahu do budoucnosti (užití pojmu „navždy“, „napořád“ atd.)

L = explicitní vyjádření celého života člověka

x = jedná se o humanitární pohnutky, které přesahují jedince a týkají se celé společnosti

X = událost, která se odehraje po smrti jedince

Obsahová analýza

Kódování obsahů je Nuttinem dále rozvrstveno na subtémata, tedy specifitější kódy pro dané výroky. Pro účely této práce nám však postačí základní rozdělení obsahové analýzy.

Základní kategorie obsahové analýzy jsou následující:

1. S (self) = obsah se týká samotného jedince, jeho sebepojetí, schopností a také autonomie (fyzické, ekonomické, psychické);
2. SR (seberealizace) = obsahy, které směřují k seberealizaci, naplnění potenciálu jedince;
3. R (realizace) = patří sem myšlenky týkající se práce nebo školy (týkají se činností, plánů, ale také případně i nečinností);
4. C (kontakt) = tato kategorie se týká druhých osob, ke kterým se jedinec vztahuje (přání intimního, altruistického kontaktu s druhými, ale také přání druhým lidem), případně se týkat i celé společnosti a světa (ve smyslu humanitární pomoci lidstvu);
5. E (kognitivní motivace a poznání) = do této kategorie spadají obsahy týkající se poznání (poznání světa, přírody, druhých lidí, sebe samého);
6. T (transcendentální objekty) = úvahy o motivačních objektech vyskytujících se mimo dosah běžné lidské zkušenosti (náboženská, filosofická, existenciální oblast);
7. P (vlastnictví) = týká se vlastnění fyzických věcí (objektů, ale také zvířat);
8. L (volnočasové aktivity) = zahrnuje obsahy týkající se volnočasových aktivit, které jsou vykonávány čistě pro odpočinek nebo zábavu (cestování, hry, sport, uspokojování skrze smysly);
9. T (motivace ohledně testu) = myšlenky vztahující se přímo k testové situaci (ať už jedinec zaujímá pozitivní, negativní nebo neutrální postoj);
10. U (nezařaditelné odpovědi) = odpovědi, které nelze zařadit do žádné z předešlých kategorií.

Při kódování je důležité seznámit se nejprve se všemi odpověďmi daného jedince, abychom lépe uchopili kontext jeho odpovědí. Kontext je důležitý jak v rámci celé osobnosti

jedince (všech jeho odpovědí), tak i v rámci jedné odpovědi. Určitý výrok může totiž nabýt různého smyslu podle toho, jaký je celkový význam jeho vyjádření (např. motivační obsah *jídlo* může být jak základní potřebou k přežití, tak také požitkem, který nás uspokojuje skrze smysly). Zároveň některé obsahy mohou navazovat na ty předešlé nebo s nimi mohou souviset, je tedy důležité vnímat odpovědi jedince jako celek.

5.3 Cottleho experimentální inventář deseti nejdůležitějších událostí života

Následující inventář, jehož autorem je Cottle (Pavelková et al., 2010), také umožňuje zkoumat časovou perspektivu. V rámci této metody jsou žáci vyzváni k tomu, aby nejprve vypsalí deset nejdůležitějších událostí svého života (může se jednat o události, které se již staly, právě se dějí nebo teprve nastanou). V dalším kroku mají tyto události seřadit dle jejich časové charakteristiky, tedy určit, zda se jedná o vzdálenou minulost, blízkou minulost, přítomnost, blízkou budoucnost nebo vzdálenou budoucnost.

5.4 Dotazník motivačních zdrojů učební činnosti

Dotazník zjišťující učební motivaci žáků vytvořili Hrabal a Pavelková (2010). Tato metoda byla použita ve výzkumu v rámci mezinárodního srovnání motivačních zdrojů žáků ze šesti zemí – byly jimi Česká republika, Anglie, Japonsko, Německo, Nový Zéland a Skotsko (Pavelková et al., 2010). Zahrnuje 8 položek, u kterých žák na Likertově škále volí, jak moc ho dané tvrzení vystihuje. Jednotlivé položky se týkají školy, konkrétně se zaměřují na sociální motivaci jedince (potřebu afiliace a potřebu prestiže), potřebu úspěšného školního výkonu, potřebu vyhnout se neúspěchu, perspektivní motivaci, smysl pro povinnost a další. Můžeme zde najít tvrzení jako např. „to, co se učím, mě zajímá,“ zjišťující úroveň poznávací motivace, nebo „mí rodiče chtějí, abych byl ve škole dobrý“, zjišťující míru motivačního tlaku rodičů.

5.5 Rozhovory

Žákům, kteří vyplnili sérii dotazníků, byla nabídnuta možnost rozhovoru. Rozhovor se týkal zejména časové perspektivy a motivace. Jednalo se o polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturované rozhovory stojí na předem připravených otázkách, na něž se výzkumník v rámci rozhovoru ptá. Nemusí se však striktně držet pořadí ani formulace těchto otázek. Rozhovor je tedy částečně řízen předpřipravenými okruhy, avšak tato metoda výzkumníkovi umožňuje určitou volnost, díky které může lépe reagovat na dynamiku konkrétního rozhovoru (Hendl, 2016).

Předem připravené otázky měly za úkol zjistit více o tom, jaká byla motivace těchto žaček k účasti na táboře Běstvinka (a tedy i k účasti na biologických olympiádách) a co jim vlastně Běstvinka přináší. Další okruh otázek směřoval k tématu školy a vzdělávání – zjišťovali jsme, proč dívky biologie vůbec baví, jak se k tomuto oboru dostaly, jestli je pro ně důležité vzdělání a zda již mají představu o své budoucnosti, co se výběru školy týče. K rozhovoru patřily také obecnější otázky o časové perspektivě – co pro ně znamená budoucnost a minulost. Konkrétně se rozhovor týkal následujících okruhů:

1. téma: Běstvinka

1. Jak tě to tu na Běstvince baví?
2. Co očekáváš, že ti Běstvinka přinese?

2. téma: časová perspektiva – budoucnost a minulost

1. Co pro tebe znamená budoucnost?
2. Jak důležitá je pro tebe budoucnost?
3. O jak vzdálené budoucnosti přemýšlíš?
4. Je pro tebe důležitá minulost, případně v čem?

3. téma: chemie/biologie

1. Jak ses dostal(a) k chemii/biologii?
2. Co tě na chemii/biologii baví?

4. téma: vzdělání

1. Co pro tebe znamená „vzdělání“?
2. Máš už představu o vysoké škole, chtěl(a) bys ji studovat?
3. Pracuješ už nějak na tom, aby ses na tuto školu dostal(a)?

5. téma: volný čas

1. Co rád(a) děláš ve volném čase?

6 Výzkumný vzorek a sběr dat

Jako vzorek nadaných dětí v rámci této práce figurovali účastníci Letního odborného soustředění Běstvinka 2021⁷. Toto soustředění je již tradičně pořádáno VŠCHT ve spolupráci s Přírodovědeckou fakultou Univerzity Karlovy.

Soustředění je určeno nejlepším řešitelům chemických a biologických olympiád. Za jeden ze způsobů identifikace nadaných žáků se považuje účast na soutěžích a olympiádách. Účastníci soustředění se nejen olympiád zúčastnili, ale patřili dokonce mezi nejlepší řešitele, a proto můžeme účastníky označit za nadané.

Sběr dat proběhl v červenci 2021 na táboře Běstvinka. Celkem se soustředění účastnilo 120 dětí (80 za biologii, 40 za chemii) ve věku 11-15 let. Dotazníky byly dětem na táboře poskytnuty k dobrovolnému vyplnění v rámci jednoho večera. Dotazníky vyplnilo 48 dětí, z toho 32 dívek a 16 chlapců. Za chemii dotazníky vyplnilo 18 dětí, zatímco za biologii celkem 30 dětí. Během vyplňování dotazníků byla dětem dále nabídnuta možnost doplňujícího rozhovoru k danému tématu. Tohoto rozhovoru se zúčastnily celkem 4 dívky, všechny z biologické sekce.

Na vyplnění dotazníků byla účastníkům vyhrazena hodina, sérii dotazníků trvalo vyplnit přibližně 30-45 minut. Před vyplněním byli stručně obeznámeni s tématem práce, informovali jsme je také o tom, jakým způsobem mají jednotlivé dotazníky pojímat a vyplňovat. Dotazníky byly zcela anonymní. Co se týče rozhovorů, dva z nich trvaly přibližně 20 minut. Třetí rozhovor, který byl uskutečněn ve dvojici, potom trval zhruba 40 minut. Tyto rozhovory byly nahrány na diktafon, o čemž byly respondentky předem informovány a záznam odsouhlasily.

6.1 Etika výzkumu

Zákonní zástupci podepisují souhlas s popularizací fotek ze soustředění k propagačním účelům a také s účastí na výzkumech týkající se biologie, chemie a vzdělávání v těchto oborech. Účastníci se výzkumu účastnili dobrovolně, kdykoliv mohli účast přerušit bez udání důvodu. Neúčast na výzkumu neměla vliv na průběh soustředění. Vyplňování dotazníků bylo zcela anonymní, čímž byla znemožněna identifikace účastníků.

⁷bestvinka.vscht.cz/o-soustredeni

7 Výsledky

Následující kapitola se věnuje výsledkům dotazníků a analýzou rozhovorů. Dotazníková data byla zpracována pomocí Microsoft Excel. Rozhovory byly kódovány pomocí programu MAXQDA2020.

7.1. Výsledky časové perspektivy nadaných dětí

7.1.1 Jaká časová perspektiva u nadaných dětí převažuje?

Dotazník S-ZTPI vyplnilo celkem 48 účastníků soustředění, zde vidíme výsledky:

	NM	PM	FP	HP	NB	PB
průměr	3,48	3,53	2,71	3,21	3,17	3,08
směrodatná odchylka	2,78	1,98	2,17	2,05	2,36	2,11

(NM = negativní minulost; PM = pozitivní minulost; FP = fatalistická přítomnost; HP = hédonistická přítomnost; NB = negativní budoucnost; PB = pozitivní budoucnost)

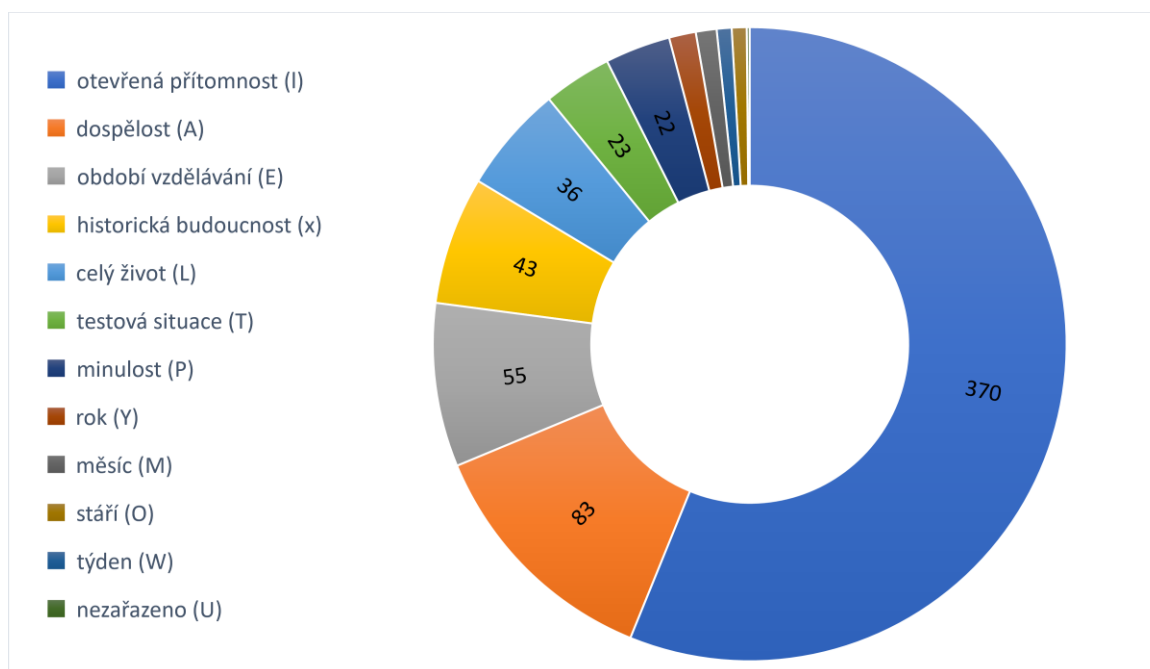
Tabulka 2: Výsledky S-ZTPI

Z výsledků dotazníku můžeme vidět, že u našeho vzorku převládá zaměření na pozitivní minulost (3,53), za ní najdeme negativní minulost (3,48), dále potom hédonistickou přítomnost (3,21), v závěsu negativní budoucnost (3,17) a dále pozitivní budoucností (3,08). Nejméně se v našem vzorku vyskytuje fatalistická přítomnost (2,71). Celkově by se tedy dalo říct, že u našeho vzorku převládá minulé, následně budoucí a nejméně je potom zastoupena přítomná časová perspektiva.

7.1.2 Jak daleko do budoucna nadané děti přemýšlejí?

K zodpovězení následující výzkumné otázky nám poslouží data z dotazníku MIM a Cottleho inventáře. Nejprve se zaměříme na výsledky MIM. Někteří účastníci nevyplnili všechny body dotazníku, celkem bylo získáno 674 odpovědí.

Časová analýza MIM



Graf 1: Výsledky časové analýzy MIM

Z výsledků časové analýzy můžeme vyčíst, že u dětí tvoří více než polovinu motivačních obsahů myšlenky z tzv. otevřené přítomnosti („I“). Jedná se o takové obsahy, které se týkají osobnostních rysů jedince, jeho vlastností a schopností. Mohou se týkat přítomnosti, ale mají předpoklad pokračování v budoucnosti. V našem vzorku se nejčastěji objevovaly obsahy spojené s kategorií self, např. „*doufám, že budu spokojená*“, „*snažím se vyhnout nejistotě*“ nebo „*mým plánem je zůstat zdravá*“. Dále také obsahy spojené s kontaktem, např. „*bojím se, že mě nikdo nebere vážně*“ nebo „*nechci se zbytečně hádat s ostatními*“. Mimo tyto kategorie bylo také poměrně časté propojení otevřené přítomnosti s kategorií realizace, např. „*chtěl bych být schopný opravit každý stroj*“.

Již v menší míře potom byly zastoupeny ostatní časové kategorie. Na druhém místě to byla oblast dospělosti („A“), a to nejvíce v souvislosti s realizací, konkrétně „*mým plánem je jako dospělý vyučovat další generace studentů*“, „*budu moc šťastný, až dostuduji vysokou školu*“ nebo „*mým snem je být vědcem*“ (obecně se velmi často objevovaly motivační obsahy spojené s povoláním – nejčastěji lékař, biolog, vědec). V dospělosti byla také často zmiňovaná oblast rodiny (kategorie kontakt), a to „*mým snem je mít zdravou, milující rodinu*“, „*jsem rozhodnut vytvořit rodinu*“, „*velice bych litoval, kdybych nebyl dobrým otcem*“, „*chtěla bych být schopná mít děti a naučit je spoustu věcí*“ apod.

Dále se objevovaly obsahy spojené s obdobím vzdělávání („E“), nejčastěji opět v souvislosti s realizací. Byly zde uváděny věty jako „*přeji si dostat se na univerzitu*“, „*mým*

plánem je jít na gymnázium“, *„usiluji o dobré vzdělání“* apod. Propojení období vzdělávání s realizací bylo zcela jednoznačně nejčastější, ale objevilo se zde i pár spojení s kategorií kontakt (např. *„vůbec by mě nepotěšilo, kdybych byl šikanován“*) nebo s kategorií self (např. *„vůbec by mě nepotěšilo, kdyby se mi na gymplu vrátily úzkostné stavy“*).

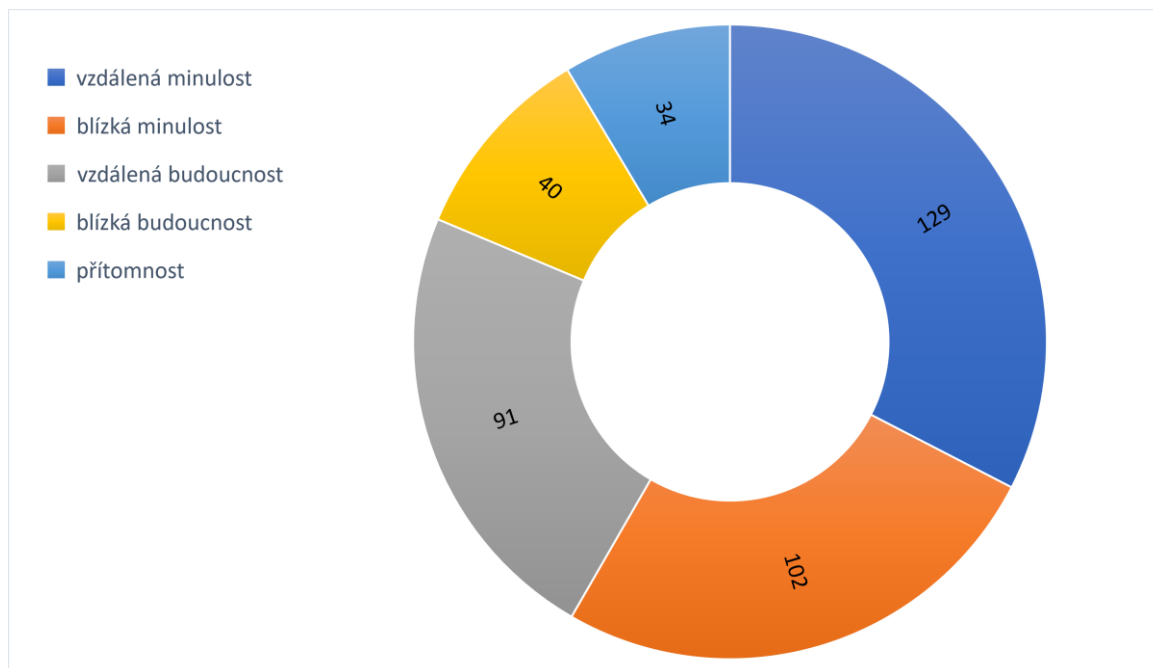
Na čtvrtém místě se umístila časová kategorie spojená s humanitárními pohnutkami neboli historická budoucnost („x“), a to v souvislosti s obsahovou kategorií kontakt. Vzhledem k našemu vzorku nadaných dětí nebylo překvapivé, že se děti zamýšlely nad stavem planety a vůbec budoucností lidstva. Objevovaly se myšlenky týkající se přírody (např. *„jsem rozhodnut, že chci bojovat proti globálnímu oteplování“*, *„přeji si, aby se k sobě lidé chovali lépe“*, *„bojím se, že si lidé jednou Zemi zničí“* apod.), ale i lidí (např. *„byl bych proti, kdyby měla skončit demokracie“*, *„vůbec by mě nepotěšilo, kdyby se lidstvo nepoučilo ze svých chyb“* atd.). Poměrně častým tématem, které děti zmiňovaly, byla vzhledem k okolnostem sběru dat i koronavirová situace (*„budu moc šťastný, až skončí covid“*).

Další kategorií byla kategorie odkazující na celý život člověka, která se téměř výhradně pojila s obsahovou kategorií self (např. *„doufám, že si vyberu správnou cestu a že budu ve zbytku života šťastný“*), také ale v menší míře s kategorií vlastnictví (*„doufám, že v životě nepřijdu do nouze“*).

Z ostatních kategorií zmíníme obsahy, které se v hlavách dětí odehrávaly v různých vzdálených momentech od momentu vyplňování dotazníku a týkaly se zejména Běstvinky (např. *„vůbec by mě nepotěšilo, kdyby toto byl můj poslední rok Běstvinky“*, *„doufám, že si tábor užiju“*, *„vůbec by mě nepotěšilo, kdybych teď musel zpět domů“*). Několik obsahů se také nacházelo v minulosti, a to např. *„nechci znova zažít minulost“*, *„nechci přemýšlet nad špatnými věcmi, které se staly a už je nemůžu ovlivnit“* apod.). Malý počet dětí ve svých myšlenkách zabloudil do období stáří (*„nechci skončit sám“*, *„mým plánem je dožít se 100 let“*).

Časová analýza Cottleho inventáře

Dále prozkoumáme výsledky druhého dotazníku. Všechny děti nevyplnily všech deset nejdůležitějších událostí, celkem bylo nasbíráno 396 odpovědí.



Graf 2: Výsledky časové analýzy Cottleho inventáře

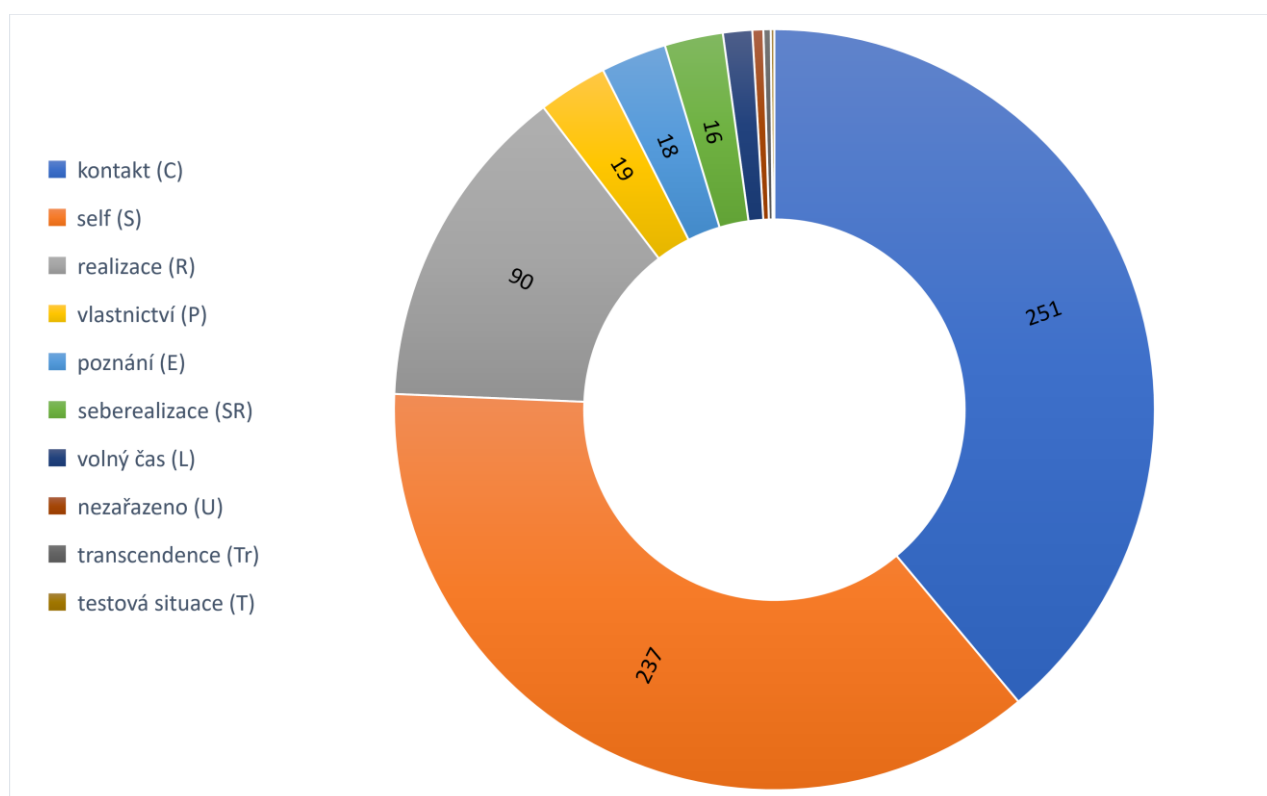
Nejvíce důležitých událostí životů našich respondentů se ocitají v minulosti, konkrétně ve vzdálené minulosti (129) a následně v blízké minulosti (102). O něco méně jsou zastoupeny události ve vzdálené budoucnosti (91). Méně jsou události umístěny v blízké budoucnosti (40) a přítomnosti (34).

Děti postupovaly víceméně chronologicky v rámci svého života – první důležité události byly spíše v minulosti a postupně se dostávaly přes minulost až do budoucnosti. Nejvíce důležitých momentů prožily děti v minulosti. Počet událostí v blízké minulosti a vzdálené budoucnosti je téměř vyrovnaný, zatímco cílů v blízké budoucnosti je značně méně.

7.1.3 Jaké obsahy se vyskytují v časové perspektivě nadaných dětí?

Zajímalo nás také, co se objevuje v myšlenkách dětí z našeho vzorku, k čemuž posloužily obsahové analýzy již zmíněných dotazníků MIM a Cottleho inventáře.

Obsahová analýza MIM



Graf 3: Výsledky obsahové analýzy MIM

Nejvíce zastoupenou obsahová kategorií se stala kategorie kontakt. V myšlenkách dětí se často objevovaly obsahy spojené s druhými lidmi (rodinou nebo přáteli), např. „*velice bych litoval, kdyby se něco špatného stalo mé rodině*“, „*nechci se hádat s kamarády*“. Velmi často se zde vyskytovala věta „*snažím se vyhnout konfliktům*“. Dále se objevovaly myšlenky na budoucího partnera, jako např. „*přeji si najít druhou polovičku*“. Najdeme zde i úvahy o celém lidstvu („*je mi líto, že ne všichni lidé se mají na světě dobře*“, „*nechci, aby lidé ubližovali druhým*“, „*je mi líto, že si ne každý uvědomuje svou podstatu a silnou stránku*“ nebo třeba „*přeji si, abychom se všichni navzájem respektovali*“).

Na druhém místě se umístila kategorie self, a to nejvíce v souvislosti s otevřenou přítomností, což již bylo popsáno výše v časové analýze. Dále se kategorie self vyskytovala v souvislosti s minulostí („*je mi líto, že jsem minulý rok nebyla na Běstvince*“, „*je mi líto, že jsem v minulosti udělal některé věci*“) nebo s kalendářními časovými jednotkami („*snažím se vyhnout kaluži za naší chatkou*“, „*velice bych litovala, kdybych se příští rok nedostala na Běstvinku*“, „*vůbec by mě nepotěšilo, kdybych na táboře onemocněla*“ atd.).

Jako další se zde vyskytovala kategorie realizace, a to jak v souvislosti se vzděláním, tak i s pracovním uplatněním. Např. „*mým plánem je dostat se na dobrou vysokou*“, „*mým plánem je dokončit vysokou školu*“. Dokonce se zde objevovaly i konkrétnější odkazy

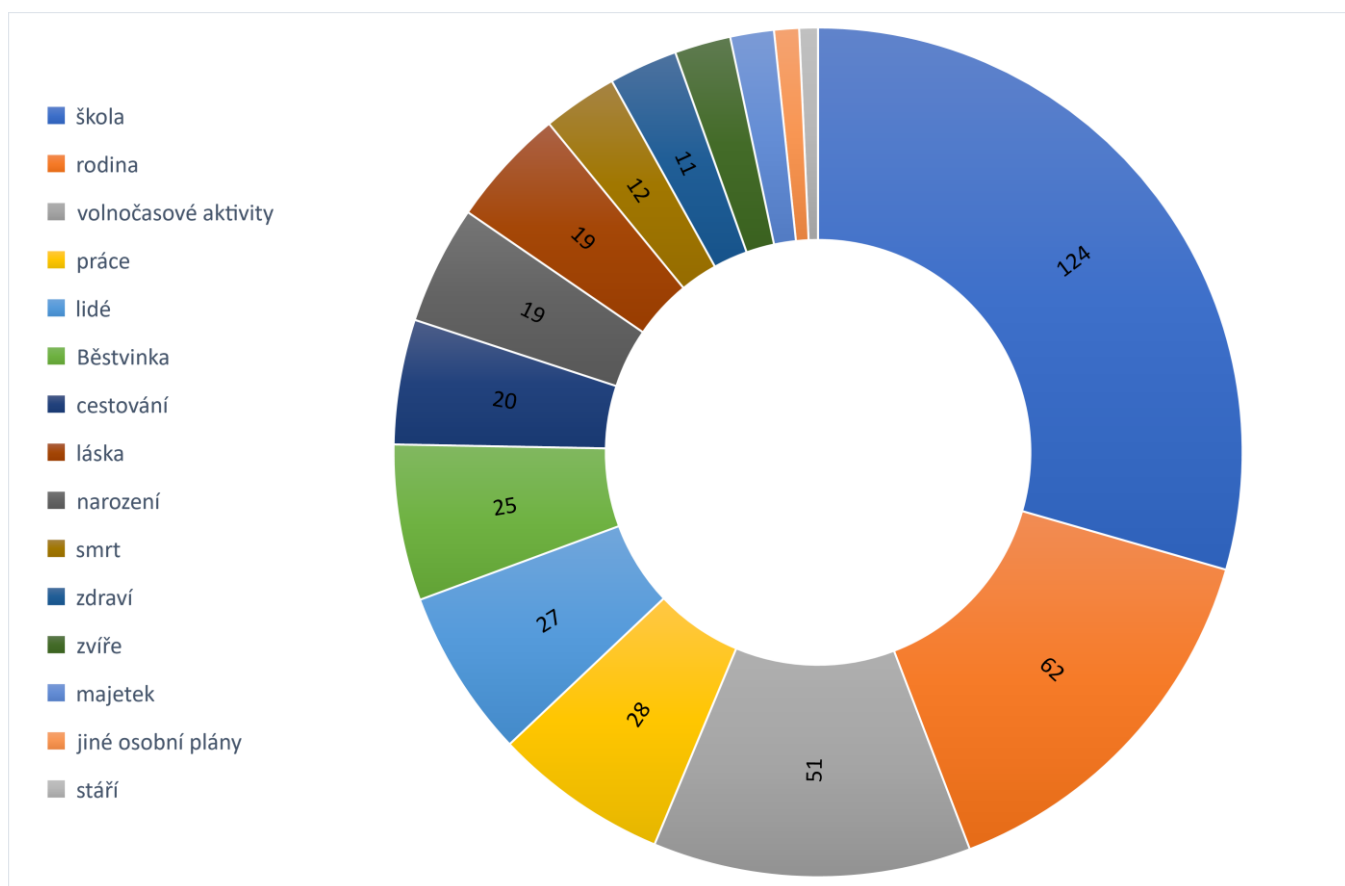
na vysokou školu nebo práci jako „*mým plánem je studovat biochemii/virologii v Německu*“, „*jsem rozhodnuta jít na medicínu*“, „*mým snem je pracovat ve forenzní laboratoři*“, „*mým plánem je jít na gymnázium, poté na vysokoškolský magisterský biologický obor a vysokou školu ekonomickou a finance*“ apod.

Následně se zde objevovaly kategorie poznání a vlastnictví. Kategorii poznání charakterizují tvrzení jako „*mým snem je být ve všem trochu vzdělaný*“, „*usiluji o vzdělání*“, „*usiluji o co nejvíce znalostí a tvrdím, že na to se něco dozvědět není nikdy brzo ani pozdě*“, „*chtěl bych být schopný vyjmenovat velkou část rostlin, které vidím okolo sebe*“, „*chtěl bych být schopný určit každého zástupce ptactva*“, „*chtěla bych být schopná umět určovat ptáky podle hlasových projevů*“ a další. Některé myšlenky se týkaly i jiných oblastí než je biologie, např. „*vůbec by mě nepotěšilo, kdybych se nenaučila plynně němčinu*“ – ve stejném kontextu zde byla zmiňovaná i angličtina nebo španělština.

V kategorii seberealizace děti psaly obsahy, jenž evokoval v podstatě výhradně induktor „*usiluji*“, jako např. „*usiluji stát se silnější osobou*“, „*usiluji o svůj rozvoj*“. V kategorii volného času se potom objevovalo hlavně téma cestování („*mým snem je cestovat*“, „*mým plánem je dostat se do Norska*“), ale také jiné volnočasové aktivity, např. „*mým plánem je o prázdninách sportovat*“.

Obsahová analýza Cottleho inventáře

Obsahy, které se v odpovědích objevily, jsem zařadila do několika kategorií. Na následujícím grafu vidíme výpis jednotlivých kategorií a počet událostí, které byly k dané kategorii přiřazeny:



Graf 4: Výsledky obsahové analýzy Cottleho inventáře

Tato obsahová analýza nám ukazuje, jakých oblastí se nejvíce životní události týkaly. Největší podíl na událostech měla škola, a to jak v minulosti („*první den ve škole*“, „*dostal jsem se na gymnázium*“), tak také do budoucnosti („*přestup na vyšší gympl*“, „*až půjdu na vysokou*“). Do této kategorie jsem také řadila poměrně obsažnou skupinu událostí spojených s účastí na olympiádách („*rozhodla jsem se řešit chemickou olympiádu*“, „*výhra v biologické olympiádě*“), které tvořily velkou část obsahů minulosti. Další zastoupenou kategorií, která s olympiádami souvisí, byla Běstvinka, na kterou děti rády vzpomínají anebo se těší na příští roky.

Další zastoupení měla rodina, konkrétně narození nebo úmrtí členů rodiny (narození sourozenců, smrt prarodičů apod.). Oblast rodiny ale zobrazovala i plány do budoucna, kdy děti do vzdálené budoucnosti umísťovaly rozhodnutí mít rodinu a děti.

Také poměrně dost zastoupenou kategorií byla oblast volnočasových aktivit, a to jak čistě relaxačních („*byla jsem s rodinou u moře*“), tak i vzdělávacích v různých druzích sportu nebo v hudbě (zmiňováno byl např. karate, atletika, krasobruslení, hra na hoboj, hra na klavír a další). Tyto obsahy se týkaly spíše minulosti. K volnočasovým aktivitám by se mohlo řadit také cestování, které se ve výsledcích objevilo celkem 14x.

Děti dále zmiňovaly jako důležitou životní událost práci, kterou označovaly v dotazníku spíše obecně („*nástup do práce*“, „*sehnat si dobré povolání*“), ale některé byly i konkrétnější („*začátek podnikání*“, „*stanu se lékařkou*“). Tyto obsahy byly spíše umístovány do období vzdálené budoucnosti, ale v několika případech i do budoucnosti blízké.

V kategorii o lidech děti zmiňovaly zejména setkání nejlepších přátel, ale také cíle do budoucna, jako např. „*budu pomáhat nejen svým blízkým, ale i potřebným*“. Konkrétně děti často zmiňují nalezení partnera, což bylo zařazeno pod samostatnou kategorii láska („*najdu si přítele*“, „*nalezení partnera na celý život*“) a týkaly se blízké nebo vzdálené budoucnosti.

Z ostatních méně zastoupených kategorií je ještě zajímavé zmínit např. kategorie narození a smrt, přičemž o narození bylo o 7 zmínek více než o smrti. Související kategorie zdraví se týkala úrazů, které se dětem přihodily v minulosti. Další oblast, která se točila kolem stáří, byla jednoznačně zařazena do období vzdálené budoucnosti a týkala se především pozitivního náhledu na toto období (např. „*ve stáří mít pocit, že můj život měl smysl*“, „*pohodlný důchod*“). Děti v minulosti ovlivnila smrt jejich zvířecích přátel (kategorie zvíře). V oblasti majetku zmiňovaly zejména ztrátu důležitých věcí v minulosti, ale jednou byla zmíněna i oblast vzdálené budoucnosti („*koupě rodinného domu*“).

7.2 Výsledky motivace nadaných dětí

7.2.1 Jaký typ motivace ve škole je u nadaných dětí nejvíce zastoupený?

Dotazník motivačních zdrojů učební činnosti vyplnilo celkem 48 účastníků soustředění. Pomocí něj budeme zjišťovat, jaké motivační zdroje pro nadané děti zásadní:

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
průměr	2,63	3,25	4,02	3,54	4,40	2,85	4,35	2,81
směrodatná odchylka	1,44	1,36	0,99	1,20	0,78	1,60	1,07	1,30

(čísla 1.-8. označují jednotlivé otázky dotazníku)

Tabulka 3: Výsledky Dotazníku motivačních zdrojů učební činnosti

Jednotlivá čísla označují otázky uvedené níže. Každá z otázek zastupuje určitou dimenzi motivačních zdrojů (Pavelková, 2010):

1. chci, aby mě učitelé měli rádi (potřeba pozitivních vztahů – vztah k učitelům)
2. chci být lepší než ostatní (touha po vyniknutí a prestiži – vztah k ostatním žákům)
3. to, co se učím, mě zajímá (poznávací motivace)
4. vím, že učení je má povinnost (morální motivace)

5. mám dobrý pocit, když se něčemu dobře naučím (výkonová motivace – potřeba úspěšného výkonu)
6. obávám se, že nic nebudu umět (potřeba vyhnout se neúspěchu)
7. chci mít později dobrou práci, povolání (perspektivní orientace – představy budoucího povolání)
8. mí rodiče chtějí, abych byl ve škole dobrý (motivační tlak rodičů)

Z dat vidíme, že u dětí je velmi vysoká míra výkonové motivace, potřeba úspěšného výkonu (4,40). Také perspektivní orientace (4,35) a poznávací motivace (4,02) dosahují vysokých hodnot. O něco méně je ve vzorku zastoupena morální motivace (3,54), touha po vyniknutí a prestiži (3,25), potřeba vyhnout se neúspěchu (2,85), motivační tlak rodičů (2,81) a nejméně potřeba pozitivního vztahu s učitelem (2,63).

7.2.2 Jakou mají nadané děti motivaci k účasti na LOS Běstvinka?

Motivace k účasti na LOS Běstvinka byla zjišťována pomocí rozhovorů. Rozhovory byly kódovány v programu MAXQDA2020. Následně byla k jednotlivým kódům přiřazena obecnější témata. Vzhledem k polostrukturované povaze rozhovoru nemůžeme říci, že by se témata v rozhovoru vynořovala zcela sama, jelikož byla indikována kladenými otázkami.

Rozhovorů se zúčastnily celkem čtyři dívky, všechny z biologické sekce. Pro účely této práce je nazveme A., J., N. a K, přičemž J. a N. podnikly rozhovor společně. V rozhovorech byla zachycena následující témata a subtémata:

témata	subtémata
Běstvinka	pozitivní zkušenosti
	nové vědomosti
	vztah s kolektivem na Běstvince
škola	přístup k učení
	vztah s kolektivem ve škole
	vysoká škola
biologie	láska k přírodě a ke zvířatům
	biologická olympiáda
minulost	důležitost minulosti

budoucnost	náhled na budoucnost obecně
	myšlenky na dospělost a stáří
	cíle do budoucna
okolí	vliv rodičů
	vliv učitelů
volnočasové aktivity	různorodé aktivity

Tabulka 4: Přehled témat a subtémat rozhovorů

BĚSTVINKA

LOS Běstvinka je nabitě odborným vzdělávacím programem, ale také různými volnočasovými aktivitami a novým kolektivem. V rámci zkoumání nás zajímá, co přesně považují účastnice soustředění za hlavní přínos a co si ze soustředění odnášejí.

Pozitivní zkušenosti

Všechny respondentky zmínily pozitivní zkušenosti s Běstvinkou, a to zejména psychické, ale u A. zde dochází i ke zdravotnímu zlepšení: „*Mně se jako vždycky zlepši třeba alergie.*“. Dívky byly na Běstvince už po několikáté, věděly tedy, co čekat. Zmiňovaly, že se vždy na Běstvinku těší, jako např. K: „*Vždycky je tady pěkně a vždycky je to úžasný zážitek, na kterej se člověk těší celej rok, takže se tady nejde nemít báječně.*“ Nebo A.: „*To je vlastně 14 dní zábavy, takže se na to vždycky těším strašně moc.*“. Pro některé respondentky je Běstvinka dokonce jakýsi pozitivní únik z jinak ne vždy příjemné reality, jako pro A.: „*Já už jsem se bála hrozně, že co když se sem nedostanu, protože jsem si to přála celej rok, a vždycky, když se stalo něco špatnýho, tak jsem se uklidňovala tím, že pojedu sem a tady to bude dobrý.*“ Nebo také pro J.: „*Celej rok je v podstatě takové dlouhé přežívání, aby jsem sem potom mohla jet.*“ U J. zde dochází navíc také k přiblížení ke své identitě: „*Já jsem tady víc sama sebou než jakoby v normálním životě.*“

V souvislosti s budoucí časovou perspektivou je zajímavé zmínit, že K. nazvala Běstvinku jako jakýmsi „spouštěčem myšlenek o budoucnosti“: „*Běstvinka byl hlavní spouštěč přemejšlení o vejšce, o budoucnosti, o všem.*“

Nové vědomosti

Dále také respondentky ve stejné míře oceňují přínos, co se odborného programu týče. Zvlášť si váží přístupu vedoucích a přednášejících. Zajímavé je zejména porovnání přístupu vedoucích na Běstvince s učiteli ze školy. K. porovnává, co se naučí ve škole

a co na Běstvince, takto: „*Jednak tady to jde samozřejmě mnohem víc do hloubky a ty přednášející to baví. A prostě je to strašně znát, že je to baví. A určitě jako to se vůbec nedá srovnávat, co se naučím ve škole a tady. I když jako ve škole máme poměrně fajn učitelku biologie, tak prostě nemůže se to nikdy jako dorovnat tomu nadšení a elánu, co tady mají jako všichni ti přednášející a co nám jako předávají.*“

J. dodává, že až odborný program na Běstvince ji dokázal do biologie opravdu vtáhnout: „*Běstvinka mi až teprve ukázala, jaká je ve skutečnosti ta věda a ta biologie a jako i chemie a že prostě... ono totiž věda ve škole není věda, je to prostě jenom nudnej předmět, protože většinou ti učitelé, který vyučujou ty předměty, tak nemají k tomu předmětu zas takový vztah a je to prostě... nebo mně to tak přijde, že je to prostě jen předmět, který učí, který třeba měli rádi, ale není to tak, že by do toho byli tak jako zaujatí. Kdežto tady na Běstvince ty vedoucí, který nám přednášejí nebo i ti lidé, co sem dojíždějí, tak to je prostě jejich vlastně život, jejich koníček a zároveň jejich povolání a umí to mnohem líp jakoby podat a protože to je věc, která je zajímavá, chtějí jakoby nás jako vtáhnout, aby nás také zajímala...*“

Vztah s kolektivem na Běstvince

Jak již bylo zmíněno, ani jedna z dívek nebyla na soustředění poprvé. Měly tedy možnost poznat i ostatní účastníky a tento rok se těšily kromě vzdělávacího programu také na své přátele, které na Běstvince poznaly. Na ostatních účastnících tábora se jim zejména líbí, že jsou si s nimi více podobné než např. s lidmi ve třídě, více si s nimi rozumí, což popisuje např. N: „*Se mi to tady hrozně líbilo, protože jsem tady potkala lidi, co jsou aspoň v něčem stejní jako já.*“ Dále J.: „*Tady prostě jsou lidi, který mi rozumí.*“ Velkou váhu připisují podobné inteligenci, jak dodává A.: „*Tady jsou lidi, který baví stejny věci jako mě, a proto si s nimi víc rozumím, i si myslím, že třeba jako s inteligencí a tak jsme na tom jako podobně, takže si můžem spolu povídat a podobně a je tady taková příjemná atmosféra i mimo to učení, protože jsou tu prostě lidi, který jsou mi podobný.*“

ŠKOLA

Z rozhovorů dále vyplynul vztah ke škole. Dívky se zmiňovaly zejména o jejich přístupu k učení, o vztahu ke spolužákům, ale také, zda již mají představu o studiu na vysoké škole.

Přístup k učení

Učení biologie dívky vesměs baví, berou ji jako koníček, jak uvádí A.: „*Ono vlastně to není jako učení, jako rozděleně učení a zábava, ale je to vlastně jenom zábava, protože*

to učení tý biologie je moje zábava.“. Dodává, že se mimo učení na olympiádu příliš neučí: *„Já se učila krátce, fakt jako těsně před tím, fakt jako celý rok takhle ne vůbec.*“ Dále J. popisuje, že staví na své dobré paměti: *„Když já se něco naučím, tak si to pamatuju docela dlouho“*. Kromě zájmu o biologii, případně jiné přírodovědné předměty, N. zmiňuje i svůj zájem o studium jazyků.

Vztah s kolektivem ve škole

Dívky všeobecně vnímají, že kolektiv na Běstvince je jim bližší než kolektiv ve školní třídě. N. vztahuje tuto situaci ke zkušenosti, kterou získala při přechodu ze základní školy na víceleté gymnázium: *„Zjistila jsem, že tu jsou lidi, který mi jsou jako bližší, jako třeba když jsem šla na gymnázium, tak tam taky byli lidi, co mi byli bližší než na základce.“* Můžeme se domnívat, že se opět jedná o faktor „podobnější inteligence“, jak již bylo v rozhovorech zmíněno. Na Běstvince považuje za pozitivní, dodává N., že v rámci třídního kolektivu má potom víc vědomostí: *„Ve škole pak vím něco víc než všichni ostatní.“*

Vysoká škola

Obecně se dá říct, že dívky vnímají užitečnost vysoké školy a plánují ji studovat, vzhledem k tomu, že je vysoká škola pro jejich budoucnost důležitá. Tuto důležitost zmiňuje např. N.: *„Já si myslím, že je to velmi důležité, protože... jak náš učitel řekl, nejlepší je investovat do vzdělání už jen z toho důvodu, že člověk získá ty kontakty, ví víc věcí a může se uplatnit ve více věcech jakoby a vrátí mu to ty peníze, co do toho investoval.“* Na školu se ale také těší kvůli studentskému životu a novým přátelům, což popisuje J.: *„Přemýšlím i také o tom, jak si budu užívat vysokou školu, jak... tam poznám nové lidi, jak budu žít takový ten ujetý vysokoškolský život a takovéhle věci.“*

Na vysokou školu se nijak specificky nepřipravují, ale dalo by se říct, že činnosti, do kterých se zapojují už dnes, jsou jistá příprava a předpoklad pro vyšší vzdělání, jak to vnímá J.: *„Jsem si prostě říkala, že bych se tomu mohla víc věnovat, že ty čtyři roky vlastně utečou rychle a že pro jistotu už bych vlastně měla začít. Ale ono Běstvinka sama o sobě je vlastně dost velká příprava. A potom biologická olympiáda a chemická olympiáda vlastně taky.“* J. dále dodává, že by se chtěla zúčastnit Středoškolské odborné činnosti, kterou vnímá jako jeden z kroků možné přípravy na vysokoškolské učení: *„Bych se strašně chtěla zapojit do takové té středoškolské odborné činnosti, což třeba nevím, jestli to bude pro mě úplně možné, ale strašně moc bych si to chtěla vyzkoušet, protože... by mi to vlastně ukázalo, jestli to, co chci dělat, jestli je to opravdu to, co chci dělat.“* K. zmiňuje, že je nyní rozhodnutá na vysokou školu jít a snažit se, ale dříve ji trápily pochybnosti ohledně schopností: *„Jsem se zaobírala tím, jestli na to mám,*

jestli bych to dokázala, ale teď spíš si říkám, že kdyby mě to bavilo, tak to dělat budu. Což mě to jako nejvíc baví... A pokusím se v tom nějak víc přivzdělat, abych na to i měla.“

VZTAH K BIOLOGII

Vztah dívek k biologii je velmi kladný. Ovšem nebylo tomu tak u všech vždy, jak vzpomíná např. J.: *„Já jsem třeba jako malá úplně nenáviděla takové ty přírodovědy nebo tak, protože mně to přišlo takové jako špatně vysvětlené jako pro malé děti, přišlo mi to takové nezajímavé a takové, že jsem měla pocit, že tomu nerozumím a že mě to prostě nebaví.“* Také K.: *„Na základce, tak jsem měla vůči biologii velké odpor, jako i odmala mě to nějak zvlášť nefascinovalo, chtěla jsem se věnovat tý hudbě prostě vždycky. Ale co jsem přišla na gympl, tak nevím, co se stalo...“* Zlom tedy nastal s příchodem na novou školu anebo s účastí na biologické olympiádě, o čemž se budeme zmiňovat níže. Mezi obory, které dívky považovaly za nejvíce zábavné, patří např. genetika a entomologie.

Láska k přírodě a ke zvířatům

Respondentky uváděly, že je baví přírodu studovat (A.: *„Přijde mi tím lepší, čím více jí rozumím.“*), také ale, že berou přírodu jako odpočinek, což popisuje např. A.: *„Já se právě v tý přírodě cítím dobře a tak je pro mě důležitý si to právě i užít, odpočinout si tam a tak, ale zároveň čím víc budu o té přírodě vědět, tak se mi to vlastně může hodit a budu víc schopná nějakým způsobem víc jako fungovat, víc jí rozumět a... je to prostě lepší.“*

Biologická olympiáda

Biologická olympiáda byla např. pro K. zlomový moment ve vztahu k biologii: *„Já jsem to vlastně ze začátku strašně flákala, tu biologii. Ale pak přišla jako nabídka o tý biologický olympiádě, že jako... to, bych to mohla zkusit.“* ... *„A vlastně, když jsem začala dělat tu biologickou olympiádu a zjistila jsem, že to jako není jenom to, co se učí v tý škole, ale jsou tam strašně zajímavý věci navíc, tak to byl takovej jako spínač, kdy mě to jako začalo bavit.“* Na biologickou olympiádu se připravují ve velké míře, protože pro ně hodně znamená, jak popisuje např. J.: *„Já se třeba před tou olympiádou připravuju strašně moc, ale ne z toho důvodu, že bych prostě chtěla být ten, co tu olympiádu vyhraje, ale kvůli tomu, že já prostě potřebuju jet na Běstvinku.“* Nebo A.: *„A pak jsem vlastně zkusila tu první biologickou olympiádu a na tu jsem se hodně připravovala a pak jsem se dostala sem, tady jsem poznala spoustu dobrých lidí a zjistila jsem, jak je to zajímavý“.* N. a J. dále zmiňují, že by se jednoho dne chtěly zúčastnit i mezinárodního kola olympiády.

MINULOST

Minulost je nutnou součástí našich životů a zajímalo nás, jak se k ní staví nadané děti.

Důležitost minulosti

K. sděluje, že pro ni minulost nebyla vůbec jednoduchá, zároveň ji ale bere tak, jak je: *„Já to mám s minulostí takový, že já jsem se jí dlouho bála, jelikož se mi stalo pár jako dost nepříjemných věcí, se kterými jsem se dlouho vyrovnávala.“* ... *„Já minulost беру tak, že je to prostě něco, co se stalo, něco, co mi jako něco dalo, беру ohled na to, že jsem díky tomu získala nějaký zkušenosti, ale tolik se tím nezaobírám, protože stejně s tím už nic neudělám, jenom si z toho беру to podstatný“*. Dále popisuje, že se v závislosti na prožitých událostech začala více upínat k budoucnosti: *„... takže jsem se vždycky spíš upínala k té budoucnosti, kterou jsem jako viděla... nebo doufala jsem, že bude hezčí.“*

Podobně pojímá minulost i A., která ji označuje za velmi důležitou ve vztahu k přítomnosti a budoucnosti. Bere nepříjemnosti z minulosti jako motivační zdroj do budoucna: *„Jako nesmíme se nechat porazit, když se stane něco nepříjemného, a musíme pak to brát jako výhodu. A když to jako zvládneme, tak potom zvládneme třeba i něco těžšího.“* ... *„Myslím si, že nás jako posouvá dál i co se stane nepříjemného.“*

BUDOUCNOST

V tomto tématu se ukázalo, jak je pro dívky budoucnost důležitá a o jak vzdálené budoucnosti přemýšlejí. Zaznamenaly jsme zde subtémata, jako myšlenky na dospělost a stáří, cíle do budoucna, ale také nerozhodnost a strach.

Náhled na budoucnost obecně

Všechny dívky zmínily, že je pro ně budoucnost velmi důležitá. K. zmiňuje, že je to pro ni *„děsivý pojem“* a dále vysvětluje proč: *„Co se budoucnosti týče, tak je podle mě strašně důležitý, aby se jako o ní mluvilo víc. Protože znám strašně moc lidí, který jako vyloženě ta budoucnost prostě děsí, protože maj taky moc zájmů, nedokážou si vybrat, prostě nevěděj, co budou dělat.“* Pro N. také není vždy jednoduché o budoucnosti přemýšlet: *„Mi to potom přijde takové jakože... je to takové jakože depresivní, že najednou ve dvaceti šesti začít řešit, co budu dělat za padesát let“*. Pro A. znamená budoucnost naději: *„Znamená to hodně jako naději, že se může splnit něco, co zatím se mi nepodařilo a přála bych si to.“*

Myšlenky na dospělost a stáří

Dalo by se říct, že dívky o dospělosti někdy přemýšlejí. J. si klade otázky: *„Co budu dělat, až prostě... dostuduju školu... co chci vlastně dělat?“* ... *„Co budu dělat, až už budu*

prostě stará a... a už prostě nebudu prostě pracovat a už budu prostě v důchodě... Tak co chci dělat potom?“ K. ve svých úvahách také dochází k období dospělosti: *„Já se dostávám někam jako do fáze dospělosti a rodiny a... práce, kariéry“*.

Cíle do budoucna

Dívky reflektují, že jejich představy do budoucna se jim mění, jak zmiňuje např. J.: *„Jsem přišla na to, že se mi to dost často mění, jak vnímám tu svojí vzdálenou budoucnost.“* Podobně jako K.: *„Často jako docházím k rozličným... k rozličným nějakým východiskům, co si s tou budoucností počít.“* Proto se snaží stanovovat si spíše bližší cíle, které se obvykle točí kolem školy nebo Běstvinky (např. přání zúčastnit se již dříve zmíněné Středoškolské odborné činnosti nebo jet příští rok zase na Běstvinku).

I rozhodnutí ohledně budoucího povolání se dívkám mění. Všeobecně tuší, že budou směřovat k biologii. A. chce pravděpodobně pracovat se zvířaty, J. by se prozatím chtěla věnovat výzkumu, K. přemýšlí, zda se věnovat biologii nebo hudbě, ve které je také úspěšná.

OKOLÍ

V rozhovoru jsme se s respondentkami také dostaly k tématu vlivu okolí, zejména rodičů a učitelů, ale také spolužáků, o čemž již bylo psáno výše.

Vliv rodičů

N. i K. popisují pozitivní vliv matky v otázce učení. Zejména matka N. ji motivovala a podporovala v učení na olympiádu. Naopak J. by ocenila větší podporu ze strany rodičů, když zmiňuje následující: *„To je takové, že jakoby nemá mě kdo podporovat. Což mi občas tak jako chybí, protože jako jo, rodiče mají radost, že se mi jako něco povedlo, že mě baví Běstvinka a jsou rádi, že sem už jezdím, protože když jsem jim vyprávěla, jak jsem byla šťastná, tak se jim to asi líbilo...“*.

Vliv učitelů

Některé dívky přistupovaly ke svým učitelům spíše kriticky. Zejména v porovnání s vedoucími na táboře, jak již bylo zmíněno. Např. N. vadí zejména podání výkladu učitelů na její škole: *„Já musím za sebe říct, že učitelé na to hodně, jakože hrozně moc mají vliv, protože já jsem třeba úplně levá na zeměpis a jelikož jsme měli docela blbou učitelku na zeměpis, tak z toho zeměpisu umím ještě míň, než by jsem uměla asi normálně. Takže si myslím, že to má hodně... jakože dost člověka ovlivní, jak to ten učitel podá, i když třeba na začátku to vypadá, že je to úplně blbý. To je stejně jako s fyzikou, toho učitele to vůbec nezajímalo, on ani neví, co má v té prezentaci...“*

Pozitivní vliv ale vnímá např. J., která nemá takovou podporu od rodičů a neměla ani jisté, že pojede na Běstvinku z důvodu, že její rodiče neviděli smysl v tom, aby tam jela. Nakonec rodiče ale přesvědčil její učitel.

VOLNOČASOVÉ AKTIVITY

V rámci rozhovoru nás také zajímalo, zda tyto děti mají zájem a také čas pro další aktivity mimo učení.

Různorodé aktivity

Byla zaznamenána velká různorodost volnočasových aktivit, od sportu přes výtvarné umění až k hudbě. Nejvíce dívky sportují, v rozhovoru se objevily sporty jako florbal, běhání, agility se psem a další. Téměř všechny hrají na nějaký hudební nástroj, nejvíce na klavír a také na kytaru. Některé se také považují za velmi tvořivé, baví je výtvarné činnosti.

Shrnutí analýzy rozhovorů

V rozhovorech se objevilo celkem 7 hlavních témat: Běstvinka, škola, biologie, minulost, budoucnost, okolí a volnočasové aktivity. Na následujících řádcích bude shrnuta analýza rozhovorů a témat, která se v nich objevila.

Dívky se na Běstvinku vždy těší, protože už mají pozitivní zkušenosti z minulých let. Běstvinka pro ně znamená zejména nové vědomosti, ale také odpočinek a získání nových přátel. Socializace na Běstvinci je pro ně velmi důležitá, protože zde pocítují s ostatními takové pouto, které jen tak ve své školní třídě nenajdou – s dalšími dětmi na Běstvinci jsou tzv. „na jedné vlně“, ať už zájmově anebo intelektově. Proto se zde i mohou cítit více samy sebou než ve svém běžném prostředí, jak zmiňuje jedna z dívek. Mimo jiné zde oceňují i vedoucí a přednášející, kteří mají jiný přístup než učitelé ve škole. Styl předávání poznatků učiteli ve škole dívkám v zásadě moc nevyhovuje. Pro jednu z dívek příjezd na Běstvinku také znamenal začátek přemýšlení o budoucnosti.

Učit se biologii je pro dívky zábavné a k úspěchu na biologické olympiádě je motivuje především vidina Běstvinky. Vztah k biologii pro ně ale nebyl vždy pozitivní, některé dívky si k ní musely hledat cestu. U jedné z dívek měla velký podíl na motivaci k učení biologie její matka. Dívky obecně chtějí jít na vysokou školu, protože vědí, že je důležitá pro to, co chtějí dále v životě dělat. Jedna dívka uvádí, že si dříve nebyla jistá, jestli by vysokou školu zvládla. Můžeme zde tedy vidět prvek určité nejistoty a nedůvěry ve své schopnosti.

Vnímají důležitost minulosti i budoucnosti. Z minulosti si ne vždy odnášejí kladné vzpomínky, ale vědí, že život jde dál a možná berou to, co prožily, jako výhodu – minulost je posílila. Budoucnost vnímají jako zásadní a je podle nich důležité nad ní přemýšlet. Zároveň je tyto myšlenky mohou děsit, zvláště proto, že vnímají váhu budoucnosti a že se jejich představy tolik mění. Ve svých úvahách se dostávají do období dospělosti, ale mohou už i lehce abstraktně směřovat do myšlenek na stáří. Již vědí, že v dospělosti se pravděpodobně i nadále budou chtít věnovat biologii.

I přes to, kolik času a úsilí dívky musí věnovat do příprav na biologickou olympiádu, mají ještě čas na další volnočasové aktivity. Věnují se zejména sportu, ale také hudbě a dalším koníčkům.

8 Diskuse

Cílem empirické části bylo popsat nadané děti, a to konkrétně z hlediska jejich časové perspektivy a motivace. Zásadní bylo zjistit více o konkrétním zaměření časové perspektivy těchto dětí (včetně časové i obsahové dimenze). Konkrétněji se potom práce zaměřila na budoucí časovou perspektivu, jež byla ústředním tématem. Dalším důležitým prvkem výzkumu byla motivace. V druhém úseku výzkumné části tedy byla pozornost věnována právě žákovské motivaci a také motivaci k účasti na táboře Běstvinka, na němž byl samotný výzkum proveden. Na následujících řádcích se zaměřím na to, zda se mi podařilo zodpovědět výzkumné otázky.

Prvním výzkumným cílem bylo popsat časovou perspektivu. Bylo zjištěno, že nejvíce u dětí dominuje minulá časová perspektiva. Z toho můžeme usuzovat, že minulost, ať už pozitivní nebo negativní, je vnímána jako důležitá komponenta nadaných dětí a do velké míry ovlivňuje další život těchto dětí. Jak již bylo zmíněno v kapitole Časová perspektiva, lidé s vysokou pozitivní minulostí se řídí heslem „co tě nezabije, to tě posílí“. Obecně můžeme konstatovat, že děti mohou vnímat určité těžkosti, které v dětství prožily (vyšší míra negativní minulosti). Tyto myšlenky mohly některé z nich naplnit obavami z budoucnosti (vyšší míra negativní budoucnosti), nicméně spousta z nich tato minulost mohla motivovat ke splnění jejich životních snů a plánů (stále relativně vysoká hodnota pozitivní budoucnosti). Toto tvrzení mohou potvrdit i rozhovory, kde dívky zmiňují, že je pro ně minulost důležitá a i když nebyla vždy pozitivní, určitě je do budoucna posílila.

Z výsledků Cottleho inventáře vidíme, že nejvíce důležitých momentů prožily děti v minulosti, což odpovídá silnější vazbě na minulost, kterou jsme zjistili již z dotazníku S-ZTPI. Počet událostí v blízké minulosti a vzdálené budoucnosti je téměř vyrovnaný, zatímco cílů v blízké budoucnosti je značně méně, což spíše neodpovídá výsledkům z ostatních použitých metod. Z mého pohledu může mít na danou záležitost vliv samotná definice „blízké budoucnosti“ – dá se definovat subjektivně různými způsoby.

Celkově nejnižší skór má přítomná časová perspektiva. Lidé s dominující přítomnou časovou perspektivou např. cítí menší zodpovědnost za své činy, umějí se hůře ovládat, obecně mají negativnější přístup ke studiu nebo k práci. Fatalistická přítomnost, která byla zastoupena nejméně, souvisí s názorem, že nemá cenu se o nic snažit, jelikož se toto úsilí nevyplácí. U dětí z našeho vzorku nepozorujeme tento pocit bezmoci – děti věří ve své úsilí, a proto jsou mimo jiné schopny účastnit se a uspět na biologických a chemických olympiádách. Můžeme se domnívat, že hédonistická přítomnost se ve výsledcích objevovala více než fatalistická

z důvodu, že tyto děti na život nahlízejí spíše pozitivněji a jsou např. více energické (Zimbardo & Boyd, 2008). Hédonistická přítomnost se může projevat také stanovováním si bližších cílů spíše než vzdálenějších, což se částečně projevilo i později v rozhovorech, kde bylo zmiňováno, že si stanovují bližší cíle z důvodu často se měnících představách o budoucnosti. Další charakteristikou může být větší ochota riskovat, což se následně dá odvodit i z výsledků motivačního dotazníku (z tohoto dotazníku vyplynula nižší míra potřeby vyhnout se neúspěchu, tudíž můžeme předpokládat i větší ochotu riskovat). Hodnota hédonistické přítomnosti dokonce převyšuje budoucí časovou perspektivu (ať už pozitivní nebo negativní). Nicméně celkové zaměření na přítomnost je u našeho vzorku o něco nižší než zaměření na budoucnost.

Na budoucí časovou perspektivu jsme se potom zaměřili výrazněji v dotaznících MIM a Cottleho inventáři. Z časové analýzy MIM vyplynulo, že děti nejvíce přemýšlejí v otevřené přítomnosti – jejich sny, přání a obavy jsou nejvíce umístovány do oblasti spojené s osobnostními rysy, schopnostmi apod., které mohou být v přítomnosti anebo pokračovat v budoucnosti. Z úvah do budoucna se nejvíce objevovaly obsahy z období dospělosti, období vzdělávání a z historické budoucnosti. Obecně můžeme shrnout, že děti ve svých úvahách směřují ke krátce až středně dlouhodobým cílům spíše než k těm zcela bezprostředním nebo naopak velmi vzdáleným. Jejich myšlenky zahrnovaly i některé myšlenky na velmi vzdálenou budoucnost (úvahy o stáří zmíněné v dotaznících a také lehce v rozhovoru). Celkově ale nejkonkrétnější představy do budoucna zůstávaly u období vzdělávání a dospělosti.

Analýza obsahů MIM nám ukázala, že pro děti je ve světě velmi důležitý vztah s druhými lidmi, myslí také na globální problémy lidstva a planety, a to v souvislosti s otevřenou přítomností a historickou budoucností. Otázky globálního oteplování a dalších přírodních jevů byly poměrně časté, což nás vzhledem k jejich přírodovědeckému zaměření nepřekvapuje. Kategorie kontakt se umístila na prvním místě. Tyto výsledky nekorrespondují s výzkumem High (2018), kde zvítězila kategorie self a kategorie kontakt skončila na druhém místě. Náš výsledek tedy odpovídá spíše starším studiím (Pavelková, 2002). Můžeme se domnívat, že zásadní podíl na vyšším počtu obsahů v kategorii kontakt mohla mít i pandemie koronaviru, která kontakty mezi lidmi značně omezila, čímž stoupla jejich významnost. Vliv může mít i větší počet dívek v našem vzorku. High (2018) zmiňuje, že dívky tematizovaly kontakt více než chlapci – při podobném předpokladu u našeho vzorku by tedy mohlo dojít k nárůstu obsazení kategorie kontakt. I již popsání přírodovědné zaměření v souvislosti s globálními problémy má vliv na velký počet myšlenek v této kategorii. Kategorie self se u našeho vzorku také vyskytovala velmi často, nejčastěji se týkala schopností dětí, jejich zdraví

apod. Dále se děti ve svých myšlenkách také vztahují k realizaci (v období vzdělávání a v dospělosti). Velmi často se již objevovala konkrétní zaměření, kterému by se děti chtěly v budoucnu věnovat (vymezení oborů, které by chtěly studovat, ale také profesí, které by chtěly vykonávat). Z rozhovorů vyplynul podobný závěr: děti již přemýšlejí nad svou profesní budoucností a plánují jít na vysokou školu, aby se vysněnému povolání mohly věnovat. Jako důležité události života děti určily zejména události týkající se školy, rodiny, volnočasových aktivit, práce atd., což koresponduje s dříve popsány zjištěními.

Naším dalším cílem bylo popsat motivaci nadaných dětí. Z Dotazníku motivačních zdrojů učební činnosti vyplynulo, že tyto děti mají velmi silnou potřebu úspěšného výkonu. Jsou tedy cílově orientované, pracovité, mívají tendenci se nevzdávat, překonávají překážky, rády soutěží s rovnocennými partnery (Pavelková, 2002). Takový výsledek nás nepřekvapil, protože přesně takoví žáci mají větší pravděpodobnost úspěchu na soutěžích a olympiádách. Za potřebou úspěšného výkonu se drží perspektivní orientace, což podporuje myšlenky na budoucí povolání, které děti zmiňovaly v rámci jiných metod. Rozvinutá poznávací motivace vypovídá o tom, že se tyto děti učí rády, jelikož je učení opravdu zajímá a přináší jim radost. Učení jim jde tedy „lépe od ruky“, a možná jim i toto zaměření na poznání zvyšuje šanci na úspěch při olympiádách. Z výsledků plyne, že děti v relativně velké míře také vědí, že učení je jejich povinnost. Další motivační pohnutkou je do jisté míry sociální motivace, konkrétně touha po vyniknutí a prestiži ve vztahu k ostatním spolužákům. Tyto děti tedy pravděpodobně rády soutěží, což umocňuje a potvrzuje i vysoká potřeba úspěšného výkonu. Méně potom záleží dětem na vyhnutí se neúspěchu, na tom, do čeho je tlačí nebo co chtějí rodiče, a úplně nejméně jsou poháněny potřebou pozitivního vztahu s učitelem. Jednou z charakteristik, kterými se dá nadané dítě popsat podle Centra pro rozvoj nadání (The Gifted Development Center; Silvermanová, 1993, in Havigerová, 2011), může být i tendence zpochybňovat authority, čímž bychom tuto nízkou hodnotu mohli vysvětlit. Je také možné, že tyto děti nedávají takovou váhu ocenění od učitele, jelikož samy jsou dostatečně vnitřně motivované a poháněné spíše jinými pohnutkami.

Pokud bychom chtěli porovnat výsledky dotazníku s výsledky původního výzkumu Pavelkové et al. (2010), zjistili bychom jisté podobnosti, ale i odlišnosti:

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
průměr	2,58	2,60	3,39	3,42	3,79	2,86	4,52	3,70
směrodatná odchylka	1,26	1,19	1,10	1,26	1,20	1,31	0,95	1,33

Tabulka 5: Průměry a směrodatné odchylky jednotlivých motivačních zdrojů výzkumu Pavelkové

(zpracováno dle Pavelková, Hrabal & Hrabal, 2010)

U našeho vzorku se nejčastěji vyskytovala výkonová motivace, perspektivní orientace a poznávací motivace. Ve výzkumu Pavelkové vítězí perspektivní orientace, výkonová motivace a motivační tlak rodičů. Poznávací motivace je až na pátém místě. Tento rozdíl můžeme vysvětlit nejspíše typem vzorku: v našem vzorku nadaných dětí hrají poznání a vědomosti velkou roli. S výběrem vzorku nejspíše souvisí i jiná míra motivace ze strany rodičů (3,70 z výzkumu Pavelkové oproti 2,81 z výsledků našeho výzkumného vzorku) – děti, které jsou méně vnitřně motivované touhou po poznání, mohou být více poháněny právě rodiči. Hodnoty se nejvíce podobají v potřebě vyhnout se neúspěchu: 2,86 (výzkum Pavelkové) x 2,85 (naš vzorek), v potřebě pozitivního vztahu s učitelem: 2,58 (výzkum Pavelkové) x 2,63 (naš vzorek) a dále např. v morální motivaci: 3,42 (výzkum Pavelkové) x 3,54 (naš vzorek). U nadaných dětí je tedy zásadní motivace výkonová, perspektiva do budoucna, ale také je více motivuje touha po samotném poznání, čímž se liší od vzorku běžných dětí z výzkumu Pavelkové. Tyto faktory poznání, budoucnosti a výkonu jsou v jejich motivaci k učení více důležité než potřeba pozitivního vztahu s učitelem a jsou silnější než např. obava z neúspěchu.

Předpokládáme podobnost s výzkumem Němce (2018), který použil stejný dotazník na LOS Běstvínska:

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
průměr	2,65	3,89	4,08	3,38	4,03	2,62	4,57	3,49
směrodatná odchylka	1,14	1,10	0,94	1,34	1,17	1,22	1,03	1,29

Tabulka 6: Průměry a směrodatné odchylky jednotlivých motivačních zdrojů výzkumu Němce

(zpracováno dle Němec, 2018)

Téměř totožné hodnoty byly naměřeny v potřebě pozitivních vztahů s učitelem (č. 1), v míře poznávací motivace (č. 3), velmi podobné jsou také výsledky v otázce morální motivace (č. 4), v potřebě vyhnout se neúspěchu (č. 6) a v perspektivní orientaci (č. 7). Rozdíly potom nacházíme v touze po prestiži (u našeho vzorku nižší), v potřebě úspěšného výkonu (u našeho vzorku vyšší) a v motivačním tlaku rodičů (u našeho vzorku nižší). Celkově můžeme ale shrnout, že zde vidíme shodu, která odpovídá podobnému zaměření respondentů těchto výzkumů, a nevelké rozdíly jsou dány pouze individuálním zaměřením daných jedinců.

Vliv poznávací motivace dokazují informace zjištěné pomocí rozhovorů. Dívky bavi studium biologie a na Běstvinku se vždy těší na odborný vzdělávací program. Dokáží zde zejména ocenit odlišný přístup lektorů oproti přístupu učitelů ve škole. Že je získávání nových vědomostí baví, můžeme vyčíst už jen z toho, že ve svém volnu o prázdninách jedou právě na toto soustředění. Jejich další motivací jezdit na Běstvinku jsou také ostatní účastníci. S podobně laděnými dětmi si více rozumí a cítí se mezi nimi lépe než mezi spolužáky ve třídě. Běstvinka jim také obecně pomáhá k pozitivnímu naladění a slouží jako příjemný únik před občas nevlídnou realitou. Tato zjištění potvrzují práci Gajdoše (2018), který také realizoval rozhovory na LOS Běstvinka.

V následujícím odstavci bude shrnuto zodpovězení výzkumných otázek. U nadaných dětí převládá minulá časová perspektiva. Vliv minulosti může mít dopad na smýšlení do budoucna, což potvrzují nadané děti v rozhovorech. Budoucnost je pro děti zásadní a vztah k ní je poměrně ambivalentní: na jednu stranu vnímají důležitost přemýšlení o budoucnosti, ale na stranu druhou z ní mají trochu obavy, protože nevědí, co od ní očekávat a jejich představy se často mění. Stanovují si tedy do budoucna spíše bližší cíle. Zároveň ale mají plány až do období dospělosti, přičemž některé z nich jsou velmi konkrétní a promyšlené. Pokud bychom měli stanovit, kam až jejich budoucí časová perspektiva sahá, mohli bychom zmínit i některé myšlenky na stáří. Reálnější sny a plány se ale spíše objevují v období vzdělávání nebo v dospělosti. Často se objevovaly obsahy se zaměřením na sebe, na druhé lidi, na své vzdělání a pracovní uplatnění. Motivace nadaných dětí je nejvíce ovlivněna potřebou úspěšného výkonu, ale také perspektivní orientací a potřebou poznání, nejméně naopak motivačním tlakem rodičů a potřebou pozitivního vztahu s učiteli. K účasti na soustředění Běstvinka je potom motivují zejména vzdělávací přednášky a zdejší kolektiv.

Výzkumné otázky se tedy podařilo zodpovědět. Výsledky korespondují s některými teoretickými východisky. Naopak překvapivé mohou být poznatky o časové perspektivě z dotazníku S-ZTPI, kde bylo zjištěno, že u dětí převažuje minulá časová perspektiva a po ní následuje hédonistická přítomnost, která k charakteristice nadaných dětí tak zcela nepatří. Nicméně o vysvětlení těchto výsledků jsem se pokusila výše. Osobně za významné zjištění této práce považuji vyprávění dívek o tom, co jim Běstvinka přináší. Zejména mě zaujalo porovnání lektorů na soustředění s učiteli ze školy. Domnívám se, že kdyby si učitelé přírodovědných oborů dokázali osvojit nadšení přednášejících z Běstvinky, možná by i všeobecně vzrostl zájem žáků o dané předměty. Vzhledem k tomu, že i přírodovědně nadané děti vyjádřily, jak je ve škole tyto předměty nebaví, je patrné, že běžné děti pociťují daleko větší odpor. Pro podporu

rozvoje nadání těchto dětí by bylo potřeba změnit přístup celého systému, abychom o nadané zbytečně nepřicházeli. Ideálního pedagoga podle nadaných dětí popisuje např. Gajdoš (2018): z rozhovorů plyne, že by učitel měl mít respekt, měl by umět zaujmout, spojit teorii s praxí atd.

Závěrem budou shrnuty limity a pozitiva této práce a zároveň návrhy pro další zkoumání této problematiky. Za nedostatek můžeme považovat relativně malý výzkumný vzorek a genderovou nevyváženost vzorku. Vzhledem k tomu, že byla zkoumaná motivace, by také mohl být diskutabilní výběr výzkumného vzorku – vzhledem k dobrovolnosti zapojení se již předem selektovaly ty více motivované děti. Také samotná Metoda motivační indukce může být problematická, např. kvůli tomu, že některé motivační obsahy lze kódovat do vícero kategorií (zvláště obtížné může být rozlišit např. období vzdělávání a dospělosti).

V dalších podobných výzkumech by mohlo být užitečné nejprve vyhodnotit dotazníky a na základě nich teprve zvolit vybrané účastníky k rozhovoru – např. porovnat nadané děti s výraznou minulou časovou perspektivou s dětmi s přítomnou nebo budoucí dominující perspektivou, aby se mohly lépe prozkoumat tyto rozdíly.

Mezi dětmi byly poměrně velké věkové rozdíly. Výzkumu se zúčastnily děti různého věku, konkrétně od 11 do 15 let, což je období změn a v tomto věkovém rozptýlu se mohou objevovat značné rozdíly. Vyskytují se zde dvě různé skupiny adolescentů, podle Macka (2003) se jedná o období rané adolescence (11-13 let) a období střední adolescence (14-16 let), přičemž obě tato stádia mají vlastní specifika. Do budoucna by bylo určitě zajímavé zúžit výzkumný vzorek a případně porovnat časovou perspektivu u obou skupin.

V této práci nebyly zmíněny rozdíly mezi dívkami a chlapci, na což by se dalo navázat v příštích pracích.

Dále by mohlo být přínosné zaměřit se na sebepojetí nadaných dětí, konkrétně třeba i na rozdíl v sebepojetí nadaných dívek a chlapců. Loeb a Jay (1987) se zabývali tím, jak se liší nadaní chlapci a dívky, a z jejich šetření vyplynulo, že se mezi nadanými a intaktními dívkami vyskytují větší rozdíly v sebepojetí než mezi nadanými a intaktními chlapci. Sebeпоjetí může mít zásadní podíl na tom, zda se nadání u jedince projeví. Mohlo by být zajímavé zjistit, jestli a jaký má vliv sebepojetí na časovou perspektivu těchto dětí.

Za klad této práce považuji smíšenou metodologii, která sahá od kvantitativních dotazníků přes dotazníky kvalitativní až k polostrukturovaným rozhovorům, což zajistilo velkou komplexitu dat: tento postup mi umožnil zachytit časovou perspektivu a motivaci nadaných dětí ve velkém měřítku, ale také blíže popsat motivační obsahy jednotlivců.

Závěr

Závěrem bude shrnuto, čemu se bakalářská práce věnovala. Cílem této práce bylo popsat budoucí časovou perspektivu nadaných dětí. Účelem bylo komplexně vystihnout charakteristiku nadaných dětí z hlediska jejich časové orientace a také motivace, která s ní souvisí. Důležité bylo nejen obecně zjistit, k jaké časové perspektivě děti nejvíce inklinují, ale také se konkrétněji zaměřit na jednotlivé obsahy, jenž se objevují v myšlení těchto dětí. Obecně se dá shrnout, že jsem díky zvoleným metodám měla možnost alespoň částečně nahlédnout pod pokličku uvažování těchto dětí a zjistit, na co se v budoucnu nejvíce těší, co plánují, v co doufají, ale zároveň co si nepřejí a čeho se bojí.

V teoretické části byla pozornost věnována nadání a specifikům nadaných dětí včetně jejich sebepojetí, vzdělávání a dalších charakteristik. V kapitole o časové perspektivě byl představen daný koncept jako takový, včetně výčtu několika způsobů operacionalizace tohoto fenoménu a zároveň popisu konkrétních metod zkoumání časové perspektivy. Následně jsem se věnovala motivaci, a to s konkrétním zaměřím na motivaci žáků ve škole, kde bylo posléze popsáno, jak motivace souvisí s oběma psychologickými fenomény – nadáním i časovou perspektivou. Byly zde popsány výzkumy, které předcházely této bakalářské práci a na jejichž zjištění jsem navázala.

Ve výzkumné části byly popsány výzkumné cíle a výzkumné otázky, použitá metodologie a výzkumný vzorek. Pro lepší zachycení tohoto tématu byl zvolen smíšený design v podobě kvantitativních i kvalitativních dotazníků, které byly doplněny o rozhovory. Následně jsem prezentovala výsledky výzkumu a v části diskuse byly tyto poznatky shrnuty a doplněny o komentáře, včetně limitů práce a doporučení pro navázání při zkoumání této problematiky.

Nadání skýtá ještě spoustu témat, která čekají na své prozkoumání. Věřím, že díky detailnímu zkoumání nadaných dětí se postupně podaří více je pochopit a následně se naučíme s nimi lépe pracovat, efektivně je motivovat a co nejlépe je podporovat.

Seznam použité literatury

1. Block, R. A. (1990). *Models of psychological time*. In R. A. Block (Ed.), *Cognitive models of psychological time* (pp. 1–35). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
2. Carelli, M. G., Wiberg, B., & Wiberg, M. (2011). *Development and construct validation of the Swedish Zimbardo Time Perspective Inventory*. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(4), 220–227. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000076>
3. Clinkenbeard, P. R. (2012). *Motivation and gifted students: Implications of theory and research*. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622–630. <https://doi.org/10.1002/pits.21628>
4. Coleman, L. J., & Cross, T. L. (1988). Is Being Gifted a Social Handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11(4), 41–56. <https://doi.org/10.1177/016235328801100406>
5. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
6. Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). *Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective*. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 45–63. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3302&3_1
7. De Volder, M. L., & Lens, W. (1982). *Academic achievement and future time perspective as a cognitive–motivational concept*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566–571. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.3.566>
8. Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: Lidové noviny.
9. Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C., & Henry, C. (2008). *Time Perspective and Correlates of Wellbeing*. *Time & Society*, 17(1), 47–61. <https://doi.org/10.1177/0961463X07086304>
10. Dvořák, L. (2008). *Lze učit fyziku zajímavěji a lépe? Příručka pro učitele*. Praha: MatfyzPress.
11. Gajdoš, J. (2018). *Chemie v životě účastníků Běstvinky*. (Bakalářská práce, Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, Ústav učitelství a humanitních věd). <https://repozitar.vscht.cz/api/presentation/1.0/download/938b4cc9-e174-4067-8d0b-20a1ce6ea19c/>
12. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

13. Greene, B. A., & DeBacker, T. K. (2004). *Gender and Orientations Toward the Future: Links to Motivation*. *Educational Psychology Review*, 16(2), 91–120.
14. Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada.
15. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání)*. Praha: Portál.
16. High, R. (2018). *Diagnostika časové perspektivy u středoškolské mládeže*. (Rigorózní práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie). <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/105516/150044750.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
17. Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
18. Hrabal, V., Pavelková, I., & Man, F. (1998). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
19. Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadání. Pedagogické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000026608.50611.b4>
20. Jančaříková, K. (2011, 1. února). *Přírodovědná inteligence, její diagnostika a podpora*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8851/prirodovedna-inteligence-jeji-diagnostika-a-podpora.html/>
21. Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). *Self-Concept, Self-Esteem, and Peer Relations Among Gifted Children Who Feel “Different.”* *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78–82. <https://doi.org/10.1177/001698628502900207>
22. Kauffman, D. E., & Husman, J. (2004). *Effects of Time Perspective on Student Motivation: Introduction to a Special Issue*. *Educational Psychology Review*, 16(1), 1–7. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012342.37854.58>
23. Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Dizertační práce. Brno: Psychologický ústav FF MU.
24. Lennings, C. J., & Burns, A. M. (1998). *Time perspective: Temporal extension, time estimation, and impulsivity*. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 132(4), 367–380. <https://doi.org/10.1080/00223989809599271>
25. Loeb, R. C., & Jay, G. (1987). *Self-Concept in Gifted Children: Differential Impact in Boys and Girls*. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 9–14. <https://doi.org/10.1177/001698628703100102>
26. Lukavská, K., Klicperová-Baker, M., Lukavský, J., & Zimbardo, P. G. (2011). *ZTPI – Zimbardův dotazník časové perspektivy*. *Československá psychologie* 55(4), 356–373.

27. Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
28. MacLeod, A. K., & Byrne, A. (1996). *Anxiety, depression, and the anticipation of future positive and negative experiences*. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(2), 286–289. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.105.2.286>
29. Machů, E. (2005). *Nadané děti, jejich identifikace a zařazení do vzdělávacího programu*. *Pedagogická orientace*, 15(2), 22–34.
30. Mudrák, J. (2015). *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada.
31. Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
32. Němec, J. (2018). *Motivační struktura účastníků Běstvinky*. (Bakalářská práce, Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, Ústav učitelství a humanitních věd). <https://repozitar.vscht.cz/api/presentation/1.0/download/4a9d9ba1-8ec8-4497-88b4-8e24923082f9/>
33. Nuttin, J. (1980). *Future Time Perspective and Motivation: Theory and Research Method*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
34. Paixao, M. P., Abreu, M. V., & Lens, W. (2012). *Motivation, future time perspective, and vocational planning behavior*. In D. A. Leontiev (Ed.), *Motivation, consciousness and self-regulation* (pp. 41–63). Nova Science Publishers.
35. Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
36. Pavelková, I., Hrabal, K., & Hrabal, V. (2010). *Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků*. *Pedagogika*, 60(3-4), 292-302.
37. Pavelková, I., Purková, V., & Menšíková, V. (2010). *Časová perspektiva jako významný regulativ v lidském životě a žákovské motivaci*. *Studia Pedagogica* 15, 31-48.
38. Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
39. Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). *The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?* *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152–170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
40. Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). *Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective*. *Educational Psychology Review*, 16(2), 121–139. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f>
41. Slijper, J., Kunnen, E. S., Onstenk, J., & van Geert, P. (2016). *The Role of Time Perspective, Motivation, Attitude and Preparation in Educational Choice and Study Progress*. *Education Research International*, vol. 2016. Article ID 1382678, 15 pages, 2016. <https://doi.org/10.1155/2016/1382678>
42. Sokol, J. (2004). *Čas a rytmus*. Praha: Oikoymenh.

43. Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). *Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>
44. Zimbardo, P. G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). *Present time perspective as a predictor of risky driving*. *Personality and Individual Differences*, 23(6), 1007–1023. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00113-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00113-X)
45. Zimbardo, P., & Boyd, J. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. Free Press.

Seznam internetových zdrojů

1. bestvina.cz
2. bestvinka.vscht.cz/o-soustredeni
3. biologickaolympiada.czu.cz
4. olympiada.vscht.cz
5. prf.osu.cz
6. soc.cz
7. talnet.cz

Seznam příloh

Příloha: Přepisy rozhovorů