

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ



Bakalářská práce

Psychologické a sociální aspekty nadání

Autor práce: Pavel Branda

Vedoucí práce: Mgr. Radka High

Praha 2017

Prohlášení autora práce:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval samostatně a s použitím pramenů a literatury řádně citovaných a uvedených v seznamu literatury. Práci jsem nevyužil k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Poděkování:

Děkuji paní Mgr. Radce High za to, že mi během zpracovávání bakalářské práce poskytovala cenné rady a podporu.

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST.....	5
1. Úvod	5
2. Talent a nadání.....	6
2.1. Definice nadání.....	6
2.2. Teoretické modely nadání.....	7
2.2.1. Renzulliho model.....	7
2.2.2. Tannebaumův model	9
2.2.3. Mönksův model.....	10
2.2.4. Sternbergův model.....	11
2.2.5. Gagného model	12
2.3. Druhy nadání	14
2.3.1. Sportovní nadání	15
3. Inteligence.....	18
3.1. Definice a teoretické modely inteligence.....	18
4. Aspekty ovlivňující rozvoj nadání	21
4.1. Nature vs. nurture	21
4.1.1. Genetické podklady mimořádného výkonu	21
4.1.2. Teorie cíleného nácviku.....	22
4.1.3. Psychologické a enviromentální faktory nadání	24
4.2. Nadání a motivace.....	25
4.2.1. Definice motivace.....	25
4.2.2. Motivace k výkonu	26
4.3. Nadání a rodina	27
4.4. Mentoři a vzory	29
4.5. Nadání ve školním prostředí	31
PRAKTICKÁ ČÁST.....	34

1. Úvod	34
2. Cíle výzkumu a výzkumné otázky	35
2.1. Cíle výzkumu.....	35
2.2. Zkoumané otázky	35
3. Výběr a charakteristiky výzkumného vzorku.....	38
4. Použité metody šetření	39
5. Popisná charakteristika vzorku	40
6. Analýza dat	44
6.1. Vzdělání a jeho vliv na nadání.....	44
6.2. Já a moje nadání.....	48
6.3. Nadání a rodina	54
6.4. Nadání a trénink/vlastní pílě	60
6.5. Krizové situace.....	66
6.6. Vývoj a budoucnost.....	70
7. Diskuze	75
8. Závěr.....	78
9. Použitá literatura.....	79
10. Seznam příloh.....	84
11. Seznam tabulek	85

TEORETICKÁ ČÁST

1. Úvod

Lidé, kteří se dostanou ve svém oboru až na nejvyšší příčku odbornosti jsou, a napříč historií vždy byli, pro širokou veřejnost určitým způsobem fascinující. Pohled na ty nejlepší jedince napříč obory se během historie měnil a vyvíjel. To, jak vnímáme takové jedince, se utváří ruku v ruce s pokroky v oblasti vědy. Co se však jistě nemění, je právě ona fascinace těmito osobami. To dokazuje množství populárně naučných knih, které byly na toto téma napsány za poslední tři desetiletí. Výzkum v této oblasti se stále vyvíjí. Lze říci, že tito lidé jsou ve společnosti vzácní, protože pokud se zaměříme opravdu jen na ty úplně nejlepší, tak jejich počet v jednotlivých oborech lidské činnosti není vysoký, přihlédneme-li k celkovému počtu lidí věnujících se danému oboru. Přirozeně nás napadá, jak se jim to povedlo. Opravdu jsou tak nadaní a příroda jim nadělila takové dary? Jsou tedy takoví už od počátku?

Jedním z oborů, který se dá poměrně vhodně zkoumat, je sport. Laická veřejnost často vnímá ty nejlepší profesionální sportovce jako ideál, dokonalý příklad přeborníka, který se dostal na vrchol svého oboru, a to ať už díky tvrdé dřině, nezměrnému talentu nebo kombinací obojího.

Od sedmdesátých let minulého století proběhlo, ve snaze zodpovědět tyto otázky, několik klíčových výzkumů. Takzvané „mistrovství“ je společensky atraktivní téma a většina lidí alespoň tajně sní o tom, že budou v něčem nejlepší. Nejlepším lidem v daném oboru se často dostává veřejného uznání a řady poct, které „běžný“ člověk neokusí. Je však zřejmé, že jen snít nestačí, k dosažení nejvyšší úrovně odbornosti je nutná dlouhá doba tréninku, stejně jako vhodný učitel a dobré rodinné zázemí a sociální aspekty. Obecná veřejnost se často může chybně domnívat, že nejlepší lidé ve svých oborech jsou tak dobří zkrátka jen proto, že se takoví již narodili, a jejich vývoj byl několikrát rychlejší a na dosažení úspěchu potřebovali mnohem menší, ne-li téměř nulovou snahu. Je to ale opravdu tak? Stačí jenom zdědit ty „správné geny“? Co sociální aspekt, který na rozvoj nadání také nepochybně působí? Otázek, které vyvstávají na povrch, je mnoho, avšak ty základní a zásadní se nemění: Co je příčinou toho, že někteří lidé dojdou ve svém oboru dále než ostatní? Jak a do jaké míry je možné tento proces ovlivnit? Je vůbec možné mluvit o příčinách, či je vývoj výjimečných lidí utvářen nepředvídatelnými a nekontrolovatelnými interakcemi mnoha proměnných?

V bakalářské práci se v teoretické části zaměřím na základní pojmy, které jsou s tématem nadání spjaty. Praktická část je poté analýzou kvalitativních rozhovorů s několika nadanými lidmi.

2. Talent a nadání

2.1. Definice nadání

Definice nadání a nadaného člověka v literatuře není jednotná, a existuje tak velké množství definic, které jsou buď velmi úzce koncipovány, nebo jsou naopak pojímány co nejvíce zeširoka. Široké multidimenzionální definice nadání berou, na rozdíl od jednodimenzionálních, v úvahu také osobnostní faktory a faktory sociálního prostředí (Hříbková, 2009). Jednotlivé definice nicméně nejsou odděleny jedna od druhé, ale mnohdy nich můžeme spatřovat některé společné rysy.

Definice nadání můžeme nalézt v psychologickém slovníku, pedagogickém slovníku i speciálně pedagogickém slovníku. Psychologický slovník vnímá nadání jako vlohy, které jsou předpokladem pro určitou činnost, slovník pedagogický na nadání nahlíží jako na „výjimečnou složku“ osobnosti jedince, a konečně slovník speciálně pedagogický uvádí, že nadání je „dispozicí“ k určitému jednání, přičemž nadané chování pak tyto dispozice rozvíjí (Havigerová, 2011). Zdá se, že všechny tři slovníkové definice vnímají nadání jako něco, co je jedinci dáno, a co je potřeba rozvíjet.

Téměř každý autor, který se zabývá problematikou nadání, se pokouší definici aktualizovat a dotvářet.

Mönks a Ypenburgová (2002) rozdělují přístupy ke zkoumání nadání do čtyř modelů, podle kterých se vychází v definicích nadání a v samotném přístupu k němu:

- a) Modely založené na schopnostech-Autoři, kteří se orientují na základě těchto modelů tvrdí, že nadání je faktorem, který je přítomný u dítěte již od narození, a neprochází během života přílišnými změnami. Mezi zastánce teorie patří například L.M. Terman.
- b) Modely kognitivních složek-Tyto modely kladou důraz na zpracovávání informací. Autoři zde nejsou zaujati samotným výsledným nadáním, ale spíše procesem, který k tomuto cíli vede, a především kognitivními procesy, které odlišují nadané jedince od ostatních.
- c) Modely orientované na výkon-Výkonnostní modely tvrdí, že ne každá vlohá, kterou jedinec má, je vždy nutně proměna v činnosti či ve výkon. Vlohy jsou základním prvkem pro pozdější mimořádný výkon, nicméně bez dalších faktorů, které mohou těmto vlohám napomoci se rozvinout, je pravděpodobnost jejich rozvinutí nevelká.
- d) Sociokulturně orientované modely-Poslední model klade značný důraz na psychologické a sociální faktory jedince, a také na kulturní aspekty, které rozvoj nadání mohou podněcovat či naopak znemožňovat.

Laznibatová (2007) také nabízí přehledné rozdělení nadání do skupin, podle přístupu k jeho zkoumání:

- a) Ex-post-facto definice-odvívá se od již viditelného nadání, kdy se zpětně hodnotí dítě, které již projevuje nadprůměrný výkon v některé oblasti
- b) Sociální definice-nadání je vnímáno jako potenciál pro nadprůměrný výkon
- c) IQ definice-nadání je ten, kdo má vysokou hodnotu IQ
- d) Procentuální definice-nadání je ten, kdo patří mezi 2,14 % nejlepších v daném oboru
- e) Definice zdůrazňující kreativitu-nadání je ten, kdo má potenciál tvořivě se rozvíjet
- f) Definice vzniknuvší z modelů inteligence

Různí autoři se při definicích nadání pohybují v předchozích jmenovaných modelech, podle toho, který přístup zastávají. Ačkoli se definice nadání různí, jsou již překonány přístupy, které kladou důraz pouze na výši IQ, a většina odborníků se v současnosti shoduje na tom, že nadání je souborem vrozených vloh, které jedinec rozvíjí za pomoci svých psychologických charakteristik (motivace, sebevědomí aj.) a sociálního prostředí (škola, rodina, vrstevníci). Ke strukturovanějšímu pohledu na nadání slouží modely, uvedené v následující kapitole.

2.2. Teoretické modely nadání

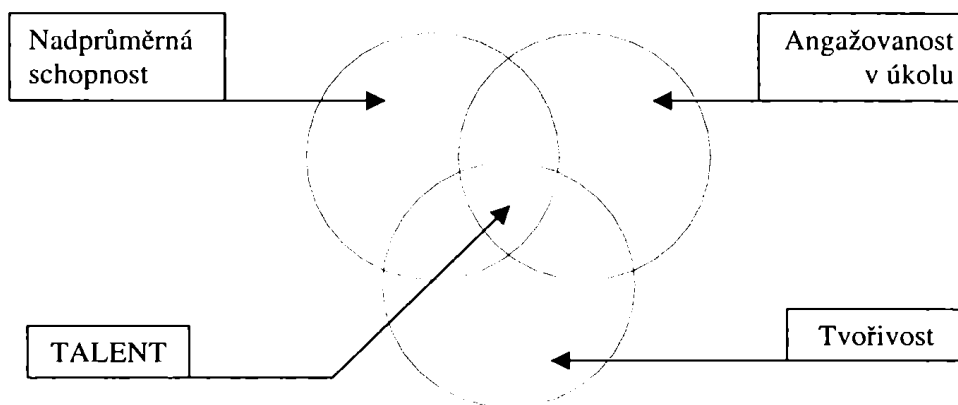
Existuje několik modelů nadání, které představují teoretický rámec pro další zkoumání v této oblasti. Modely jednosložkové, které berou v potaz pouze inteligenci, měřitelnou IQ testy, i modely složitější, tedy vícesložkové, které zohledňují širší pole oborů, v nichž lze uplatnit nadání, a také kladou větší důraz na množství aspektů, které nadání ovlivňují.

2.2.1. Renzulliho model

Renzulli (1978) se domnívá, že nadání je tvořeno třemi hlavními faktory, které je možné uspořádat do modelu tří vzájemně se prolínajících kruhů. Patří sem:

- a) nadprůměrné všeobecné schopnosti
- b) osobní angažovanost v úkolu
- c) tvořivost

(Renzulli, 1978, in: Svět nadání, s.6)



Renzulliho tříkruhový model ¹

Všechny tři faktory považuje za nezbytně nutné pro rozvoj nadání, a proto je graficky znázorňuje jako tři kruhy, které se protínají. Jejich průnik pak značí právě nadání/talent. Nadání vzniká jako kombinace všech tří faktorů, a proto ani jeden nesmí chybět. Bez nadprůměrných schopností nestačí ani nadměrná angažovanost v úkolu, zároveň ale bez angažovanosti mohou nadprůměrné schopnosti zakrnět.

Kruhy jsou navíc zasazeny do čtvercového pozadí, které značí interakci mezi jedincem a prostředím, které je nezbytné pro vývoj jmenovaných tří faktorů (Renzulli, 2002).

Nadprůměrné schopnosti se mohou dělit do dvou podsložek. Patří sem schopnosti všeobecné a specifické (Renzulli, 1984, s.14). Mezi všeobecné schopnosti se řadí veškeré aspekty, které mohou pomoci rozvíjet nadání, a to bez ohledu na konkrétní oblast. Patří sem například verbální schopnosti či paměť. Specifické schopnosti jsou pak ty, které jedinci pomáhají získávat znalosti a dovednosti k vykonávání konkrétní specializované činnosti. Řadíme sem již konkrétní oblasti zájmu jedince, například tanec, fotografování, malování a další.

Angažovanost v úkolu považuje Renzulli (1978) za formu motivace. Na rozdíl od klasického pojetí motivace se ale angažovanost projevuje zaujetím jedním konkrétním jednáním, jednou činností či úkolem. Renzulli (1978) tvrdí, že: „jedním z klíčových prvků, charakterizujících práci nadaných jedinců, je schopnost zcela se po delší dobu ponořit do určitého problému či oblasti“ (Renzulli, 1978, s.8). Angažovanost se pak v konkrétních vlastnostech projevuje jako tvrdá práce, vytrvalost, sebevědomí, záměrné cvičení a další (Renzulli, 1984).

Posledním aspektem je tvořivost, která je ze všech tří nejhůře měřitelná. Zajímavé je, že tvořivost a nadání jsou často posuzovány jako synonyma (Renzulli, 1984). V případě Renzulliho modelu je

¹ Portešová, Š. (2003). Některé teoretické koncepce talentu a nadání. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity. S. 47. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114270/P_Psychologica_07-2003-1_5.pdf?sequence=1

tvůrčivým jedincem ten, který: „je oceňován za své kreativní dovednosti, či osoba, která má schopnost vytvářet mnoho zajímavých a realizovatelných nápadů“ (Renzulli, 2002).

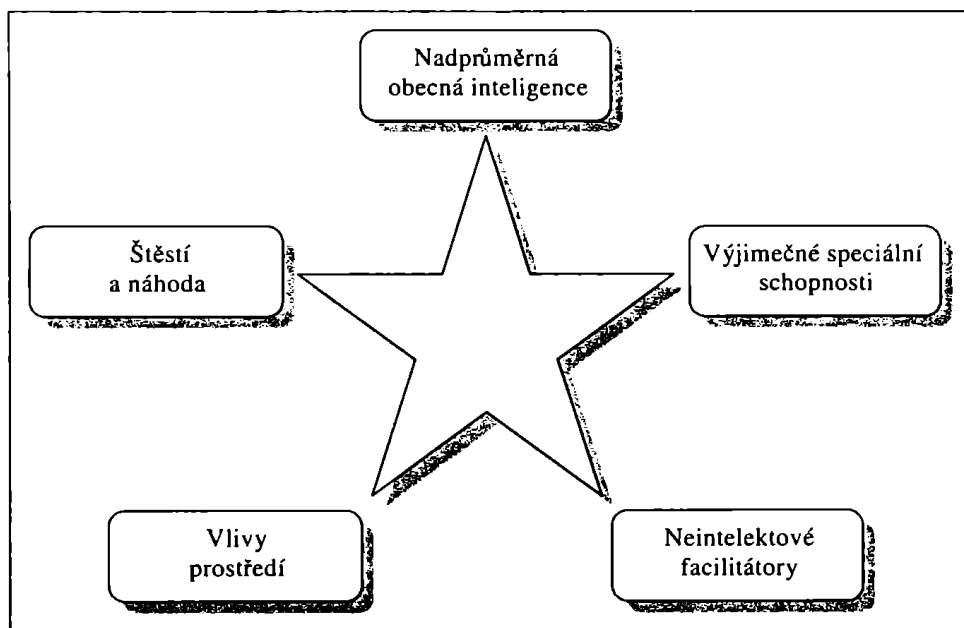
Na základě předchozích závěrů Renzulli definuje nadání takto:

„Nadání se skládá z interakcí mezi třemi základními shluky lidských vlastností - tedy nadprůměrné obecné schopnosti, angažovanosti v úkolu a vysoké úrovně tvořivosti. Nadané a talentované děti jsou ty, které mají nebo jsou schopny rozvinout tuto sadu schopností a použít je v jakékoliv společensky hodnotné oblasti. Děti, které manifestují nebo jsou schopny vyvinout interakci mezi těmito třemi shluky, vyžadují velkou šíři vzdělávacích příležitostí a služeb, které nejsou běžně poskytovány v normálních programech.“ (Renzulli, 1986, S.54, in: Portešová, 2003, s.48).

2.2.2. Tannebaumův model

Abraham J. Tannebaum (1986) je otcem takzvaného hvězdicovitého modelu nadání. Tento model je jedinečný v tom, že bere v úvahu vztah mezi možností talentu a jeho skutečným naplněním (Portešová, 2003). Vnímá tedy talent jako něco, co je přítomno ještě předtím, než se objeví skutečné jednání, kterým bude moci být talent zvnějšku identifikován. Tannebaum jmenuje pět možných psychosociálních aspektů, které jsou všechny předpokladem k tomu, aby se z možnosti stal naplněný talent. Patří sem:

- a) nadprůměrná obecná inteligence (Obecná inteligence je schopnost, která je měřitelná za pomoci testů, a není přítomna vždy ve stejné míře)
- b) výjimečné speciální schopnosti (Tannebaum (1986, in: Portešová) tvrdí, že nadání vždy musí být navázáno na nějakou činnost. Proto jsou výjimečné schopnosti ještě důležitější než obecná inteligence, protože právě ony jedince předurčují k excelentnímu výkonu v konkrétní činnosti.)
- c) neintelektové facilitátory (V největší míře sem lze zařadit Renzulliho osobní angažovanost v úkolu. Jedná se tedy o faktory, které nelze objektivně měřit, a které závisí na našem vlastním přičinění)
- d) vlivy prostředí (Protože nežijeme v izolované bublině, nadání se nikdy nerozvíjí zcela samostatně, ale interaguje s prostředím. Jak upozorňuje Mönks (1992) mezi nejdůležitější faktory vnějšího prostředí patří vliv rodiny, školy a vrstevníků.)
- e) štěstí a náhoda (Do této kategorie lze zařadit například zdravotní aspekty, sociální vlivy a další. Jak Portešová (2003) dodává: „Jedná se vždy o komplexní skutečnosti, které mohou pomoci talenty protlačit vpřed, nebo je naopak zcela potlačit“ (Portešová, 2003, s. 46).)

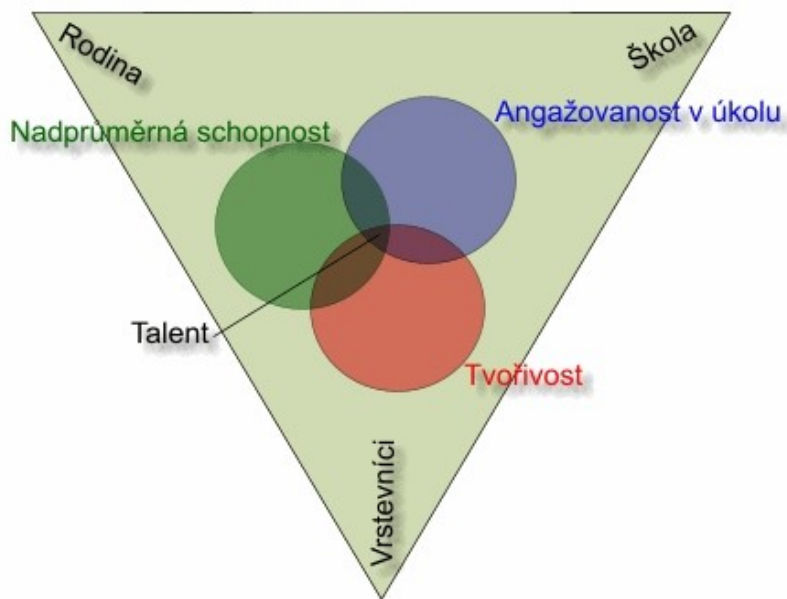


Tannebaumův model ²

2.2.3. Mönksův model

Franz Mönks (1992) reaguje na Renzulliho a přichází s vlastním „triadickým modelem vzájemné závislosti“ (In: Portešová, 2003). Domnívá se, že klást přílišný důraz na osobnostní rysy jedince a přehlížet faktory vnějšího prostředí je chybné, a proto vytváří jakýsi multidimenzionální model. Přeformulovává tak původní model dle Renzulliho. Zanechává jeho tříkruhový model, ve kterém přejmenovává jednotlivé faktory a zároveň jej doplňuje o vnější faktory, které na nadaného jedince působí. Renzulliho nadměrné schopnosti přejmenovává na vysokou intelektovou schopnost a angažovanost v úkolu nahrazuje širším pojmem motivace. Faktor tvořivosti zanechává nezměněný. Mönks tvrdí, že: „Nadání ve smyslu mimořádných výkonů může být rozvíjeno pouze v případě plodné interakce mezi různými dimenzemi“ (Mönks & Katzko, in: Sternberg & Davidson, 2005, s. 191). Mezi tyto dimenze pak řadí rodinu, školu a vrstevníky, kteří největší měrou ovlivňují výkon nadaného jedince.

^{2 2} Portešová, Š. (2003). Některé teoretické koncepce talentu a nadání. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity. s. 45. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114270/P_Psychologica_07-2003-1_5.pdf?sequence=1



Mönksův model ¹³

2.2.4. Sternbergův model

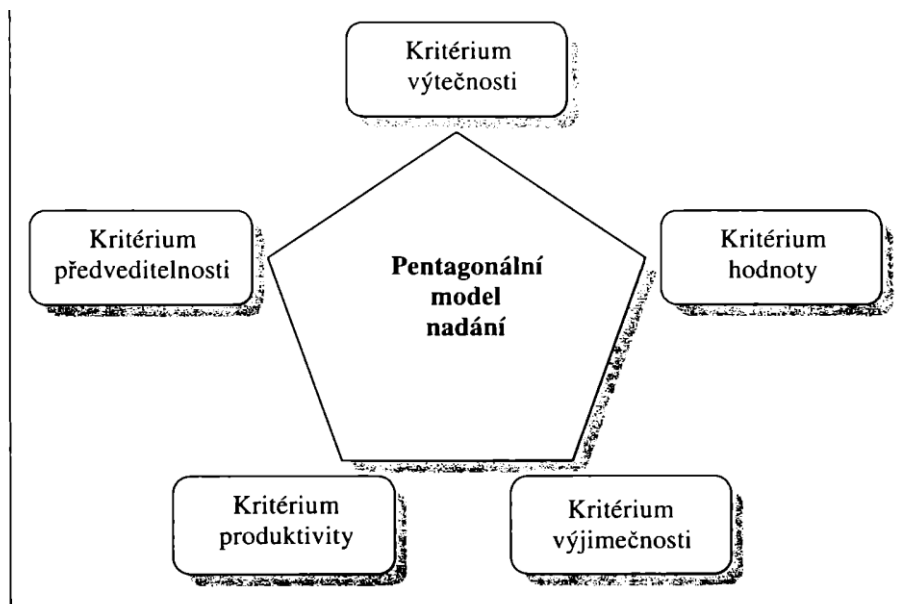
Sternberg vytváří takzvaný pentagonální model nadání, který je založený na kombinaci pěti faktorů. Každý jednotlivý faktor je nutný předpoklad k identifikaci nadání u jedince.

Faktory jsou následující:

- a) výtečnost (excellence)- „Jedinec je jedinečný v jisté dimenzi nebo sadě dimenzí“ (Zhang a kol. 1998)
- b) výjimečnost (rarity)- Důležité je, aby jedinec vynikal v určité činnosti mezi svými vrstevníky, protože jinak by jeho činnost výjimečná nebyla. Sternberg (1993) podotýká: „Dříve, než označíme někoho za nadaného, musí tento jedinec mít výjimečné schopnosti, které se vyskytují u vrstevníků jen zřídka.“ (Sternberg,1993, s. 186, in: Portešová, 2003, s. 51).
- c) předveditelnost (demonstrability)- Nadaný jedinec musí být schopný svůj výkon, pro který je hodnocen jako nadaný, předvést v rámci nějaké činnosti.
- d) produktivita (productivity)- Jednání talentovaného jedince musí být produktivní a jedinec musí být schopen jej předvést znovu (Zhang a kol., 1998).
- e) hodnota (value)- Excelentní výkon jedince musí být v rámci oblastí, které jsou hodnotné pro jedince samotného nebo pro společnost.

³ <http://www.nadanizaci.cz/vedet-vic-temat> **Chyba! Pouze hlavní dokument.**

(Portešová, 2003; Zhang a kol., 1998)



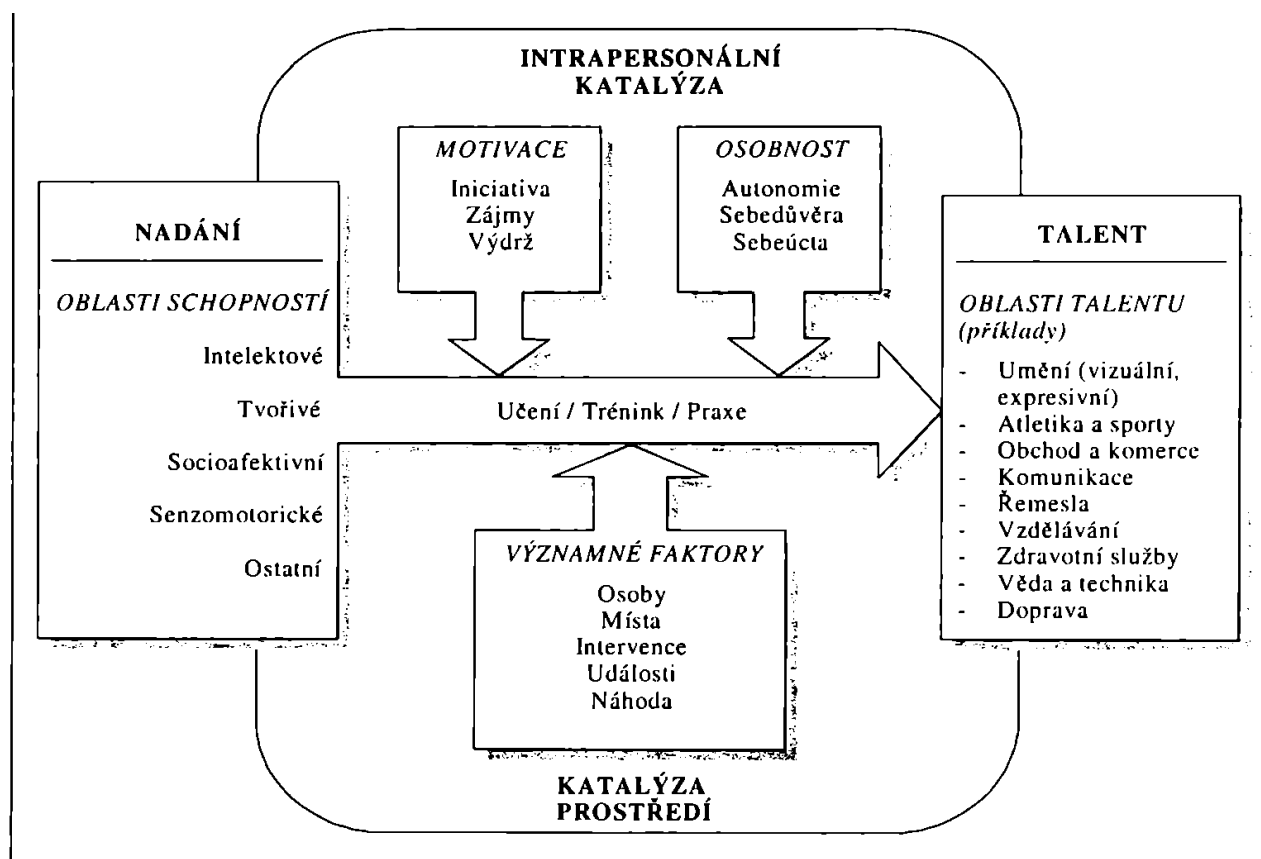
Sternbergův model ⁴

2.2.5. Gagného model

Francois Gagné (1993) vytváří takzvaný diferencovaný model nadání a talentu (Portešová, 2003). Model vychází částečně z kritiky Renzulliho tříkruhového modelu.

Gagného model představuje určité vysvětlení rozdílů mezi nadáním a talentem. Zatímco nadání vnímá jako „přirozeně či nesystematicky rozvíjené lidské schopnost „ (Gagné, 1993, in: Heller a kol., s. 72), talent je pak opakem, tedy schopností systematicky rozvíjenou, která se navíc soustředí na konkrétní lidskou činnost. Talent závisí na uplatnění schopností v dané oblasti, které může být posíleno „intrapersonální katalýzou (např. motivace, sebevědomí) či katalýzou prostředí (např. rodina, škola, komunita)“ (Gagné, 1993, in: Heller a kol., s. 72). Vše musí být doplněno o systematické učení a trénink. Gagné (1985) podotýká, že jeho odlišení nadání a talentu implikuje, že každý talentovaný člověk je nutně i nadaný, zatímco opačně tomu tak není (Gagné, 1985, s. 88).

⁴ Portešová, Š. (2003). Některé teoretické koncepce talentu a nadání. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity. S. 51. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114270/P_Psychologica_07-2003-1_5.pdf?sequence=1



Gagného model⁵

Gagné (1993) předpokládá, že schopnosti (vlohy) jsou přirozené pro každou lidskou bytost.

V modelu definuje pět druhů schopností:

- a) intelektové (fluidní inteligence, krystalická inteligence, verbální paměť, prostorová paměť, smysl pro pozorování, usuzování, metakognice)
- b) tvořivé (invence, imaginace, originalita)
- c) socioafektivní (sociální inteligence, komunikace, vliv)
- d) senzomotorické (vizuální, auditivní, taktilní, olfaktorické, síla, výdrž, reflexy, koordinace)
- e) ostatní

(Portešová, 2013)

Mezi intrapersonální vlastnosti ovlivňující nadání se pak řadí jak motivace, tak aspekty osobnosti (například sebedůvěra). Faktory prostředí pak Gagné (1993) rozděluje do pěti kategorií:

- a) důležité osoby (studie prokazují důležitost rodiny, sourozenců, vrstevníků, učitelů a dalších osob v rozvoji talentu)
- b) důležité fyzické prostředí (ve smyslu například geografického prostředí, kde jedinec žije)

⁵ Portešová, Š. (2003). Některé teoretické koncepce talentu a nadání. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity. S. 50. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114270/P_Psychologica_07-2003-1_5.pdf?sequence=1

- c) důležité intervence (tzn. nejruznější programy pro rozvoj nadaných jedinců-tábory, kurzy, kluby)
- d) důležité události (specifické životní události, které mohou mít na rozvoj talentu vliv)
- e) šance (zde je zdůrazněna i role štěstěny)

V navrženém modelu je zjevně viditelné propojení mezi talentem/nadáním a jednotlivými faktory prostředí, intrapersonálními faktory a tréninkem/učením. Všechny aspekty se mohou vzájemně ovlivňovat.

2.3. Druhy nadání

V současných modelech je možné vnímat tendenci k co nejširšímu pojetí nadání, ve smyslu obsáhnutí veškerých možných aspektů, které nadané jedince ovlivňují, a co největšího množství oborů, ve kterých se nadání může projevovat. Druhy nadání představují širokou škálu činností, v nichž lze vyhledávat nadané jedince. Každý z autorů rozlišuje nadání různě. Umění ani sport nebyly ve starověkém Řecku či ve středověku oblastí, která by si zasluhovala většího uznání, umělci vždy patřili k nižší vrstvě společnosti. Za oblast hodnou ocenění se vnímalo pouze intelektuální nadání. V 18. a 19. století, s nástupem renesance a humanismu, lze najít důležitý mezník ve vývoji nadání. Nadání se začalo tradičně dělit do tří kategorií: rozumové, umělecké a pohybové (Dočkal, 2005, s. 50).

Dočkal (2005) dále navazuje na toto původní tradiční rozdělení, k němuž přidává ještě jednu položku. Vytváří následující čtveřici druhů nadání:

- Pohybové (sportovní a taneční)
- Umělecké (hudební, výtvarné, literárně-dramatické)
- Intelektové (jazykové, matematické, vědecké a technické)
- Praktické (manuální a sociální)

Každý z podruhů nadání se pak dále dělí na další poddruhy, a ty dále na další. Jednotlivé složky schématu jsou navíc vzájemně různorodě propojeny. Můžeme tak vidět, že například taneční nadání řadí Dočkal (2005) primárně do pohybové kategorie, vnímá ale jeho přesah do kategorie umělecké. Stejně tak k nadání praktickému řadí podkategorii manuální nadání, které ale souvisí s podkategorií technické nadání, které řadí do kategorie intelektové. Kromě toho, že schéma je složité a jednotlivé aspekty mezi sebou různým způsobem souvisejí, upozorňuje také Dočkal (2005) na to, že schéma není a nemůže být vnímáno jako vyčerpávající, neboť se stále vyvíjejí nové různé druhy činností, které by bylo možné do schématu zařadit.

Hříbková (2005) uvádí, že nadání lze dělit dvěma způsoby, horizontálně a vertikálně. První jmenované je dělení podle druhu činnosti, která je vykonávána. Lze sem zařadit nadání hudební,

matematické, sportovní, výtvarné aj. Vertikální dělení pak nadání rozděljuje dle „stupně aktualizace“ (Hříbková, 2005, s. 39). Zjednodušeně jde tedy o nadání, které se již plně projevuje v nějaké činnosti a na druhé straně nadání, které je zatím neprojevené. U potenciálního nadání pak záleží na sociálních podmínkách, aktivitě osobnosti a na učení (Hříbková, 2005, s.39). Ty určují, zda se nadání projeví v dané konkrétní činnosti.

Dle Tannebauma (1983) se nadání dělí do čtyř kategorií (in: Hříbková, 2005; Portešová, 2003).

- a) Vzácné nadání (Hříbková, 2005) / Zřídkaivé talenty (Portešová, 2003) -Objevuje se pouze zřídka, ale jeho činnost vede k reformaci společnosti (Hříbková, 2005, s. 40). Patří sem například Martin Luther King, Sigmund Freud nebo Abraham Lincoln (Portešová, 2003).
- b) Obohacující nadání (Hříbková, 2005) / Nadbytečné talenty (Portešová, 2003) -Patří sem činnosti, které „kultivují myšlení, komunikativnost, a senzitivitu lidí“ (Hříbková, 2005, s. 40). Jedná se zde většinou o kreativní typy nadání jako malířství, hudba, literatura aj.
- c) Vymezené nadání (Hříbková, 2005) / Talenty omezené počtem oceňujících (Portešová, 2003)- Řadíme sem především intelektuálně zdatné jedince, kteří vynikají v oblastech jako je učitelství, sociální práce či lékařství.
- d) Neobvyklé nadání (Hříbková, 2005) / Portešová (2003)- Jedná se o druh nadání, který je až na hranici schopností běžné lidské bytosti. Tyto talenty nemusí mít dle Portešové (2003) hodnotu v praktickém světě, ale mohou sloužit pro pobavení veřejnosti.

Sternberg (2002) definuje tři druhy nadání (In: Fořtíková, 2009). Patří sem nadání analytické, které se nejlépe prokáže testy inteligence. Zahrnuje umění rozebrat problém a porozumět jeho jednotlivostem. Dále pak je nadání syntetické, které představuje „schopnost pochopení problému, intuici a kreativitu“ (Fořtíková, 2009, s.11). Takové nadání se nemusí projevit v rámci testů IQ, nicméně takto nadání jedinci se díky své kreativitě často uplatňují v umění či ve vědě. Poslední je nadání praktické, které představuje uvedení předchozích dvou forem nadání do praxe. Jde tedy o schopnost praktického využití předchozích dvou a o nalezení rychlého a vhodného řešení v konkrétní reálné situaci. Nevýhodou Sternbergova rozdělení je, že se zaměřuje spíše na oblast intelektového nadání, a opomíjí tak například nadání umělecké či sportovní.

2.3.1. Sportovní nadání

Výzkumná část této práce se zabývá psychologickými a sociálními aspekty nadání, přičemž respondenti jsou z nadpoloviční většiny profesionální sportovci. Je proto vhodné, zabývat se na tomto místě sportovním nadáním podrobněji.

Vičar a Válková (2014) definují sportovní talent obecně jako: „potenciál k výkonu či úspěchu v nějaké oblasti lidské činnosti, který může či nemusí být rozvinut v závislosti na působení vnějšího

prostředí, vlastní aktivity a řady dalších faktorů“ (Vičar & Válková, 2014, s.33). Podle Moravce (2004) je pak sportovní talent vnímán jako velmi příznivý soubor vlastností a schopností, a tyto vlastnosti a schopnosti pak jedinci dávají možnost uspět v dané sportovní činnosti. Stejně tak Dovalil (2002) na sportovní talent nahlíží jako na soubor vlastností tělesných, psychických a dalších, přičemž tyto vlastnosti opět vzájemným působením mohou umožnit dosažení výjimečného výkonu v daném sportu.

Hošek (2005) rozděluje sport do kategorií dle času, počtu lidí a organizační struktury. Sporty jsou tak letní či zimní, kolektivní či individuální, halové či venkovní atd. Miroslav Kodým v knize *Psychologická analýza a třídění sportovní činnosti* (Kodým, 1978) vymezuje několik kategorií sportů, rozdělených podle psychologických aspektů:

a) senzoricko-koncentrační-sporty, u kterých je potřebná výrazná koncentrace (například šachy, golf, střelba aj.)

b) funkčně-mobilizační-sporty, kdy je potřeba vynaložení veškerého úsilí k dosažení výkonu (např.cyklistika, plavání aj.)

c) esteticko-koordinační-sporty, které předpokládají u sportovce rovnováhu, orientaci a smysl pro rytmus (např.tanec, gymnastika či krasobruslení)

d) rizikové-sporty, které jsou nebezpečné, a zahrnují v sobě jisté riziko větších zranění, tedy sporty adrenalinové (sportovní lezení, sjezdové lyžování, sjíždění divoké řeky aj.)

e) heuristicko individuální-sporty, kdy proti sobě stojí dva jedinci, kteří se snaží porazit toho druhého (tenis, šerm, badminton, karate)

f) heuristicko-kolektivní-sporty, kdy proti sobě stojí dvě skupiny (týmy) lidí, které se snaží porazit druhou skupinu (basketbal, volejbal, fotbal, hokej, florbal)

(Kodým, 1978)

Kodýmovo psychologické rozdělení sportů je velice důležité, jelikož při výběru a rozvíjení talentovaných sportovců nelze brát nikdy samostatně v úvahu pouze tělesné vlastnosti, ale je potřeba vnímat i vlastnosti psychické, a v neposlední řadě faktory sociálního prostředí. Bailey a kol. (2010) uvádí, že „pouhé fyzické nadání a antropometrické kvality nepostačují k dosažení sportovního vrcholu či špičkového sportovního výkonu. K tomu je zapotřebí dlouhodobější participace ve sportu podpořené řadou dalších faktorů“ (Bailey a kol., 2010, s.90, In: Vičar & Válková, 2014, s.51).

Při identifikaci sportovních talentů jsou vybíráni jedinci, kteří mají předpoklad k budoucímu sportovnímu výkonu (Vičar & Válková, 2014). Takoví jedinci mohou být vybíráni buď v raném dětství v takzvaných „přípravkách“, je ale možný také pozdní výběr talentů, který probíhá draftováním či výběrem a nákupem nových hráčů pro profesionální sportovní týmy.

Riziko výběru sportovních talentů tkví v neprofesionálnosti výběrčích, a potažmo v možnosti výběrové chyby, která sice může plodit ovoce, ale může mít i špatné důsledky. Proto je potřeba, aby sportovci byli vybíráni důkladně a s použitím ověřených metod.

Perič (2006) přichází s termínem jádro výkonu. Tímto jádrem je míněn soubor schopností a vlastností, které jsou žádoucí pro výkon v určitém odvětví sportu. Identifikace těchto předpokladů pro sportovní výkony je pak možné sledovat ze tří hledisek: z perspektivy biologické, motoricko-výkonové a psychologické (Vičat & Válková, 2014, s.38). Biologická perspektiva zahrnuje biologické, antropometrické a fyziologické parametry, a často je dána vrozeně (může se jednat například o tělesnou konstituci, výšku aj.). Motoricko-výkonová perspektiva pak odkazuje na pohybové vloh, tedy schopnost pohybového talentu, koordinace pohybů, rychlosti, pohybové inteligence aj. Nejkomplexnější psychologická perspektiva pak zahrnuje vlastnosti člověka, které jsou důležitým předpokladem toho, zda bude jedinec dostatečně vytrvalý, aby u sportu zůstal a věnoval mu potřebné úsilí. Obecně se jako typické rysy sportovců uvádí sebevědomí, nižší míra úzkosti, oddanost činnosti, motivovanost, soustředěnost a strategie ke zvládnání stresu (Vičat & Válková, 2014, s.47-48). Takové vlastnosti jsou pro sportovce nezbytné a při výběru talentů je nutné na ně nezapomínat.

Baker a Horton (2004) podobně určují faktory, které sportovní nadání ovlivňují. Dělí tyto faktory na primární (genetika, trénink a psychologické faktory) a sekundární (socio-kulturní a kontextuální faktory) (Baker & Horton, 2004, s.212). Kromě genetických faktorů, které mohou určovat například schopnost kardiovaskulárního systému, ale i psychologické aspekty jedinců, je důležitý také trénink a v neposlední řadě faktory psychologické. Psychologické charakteristiky osobnosti jedince pak dělí na ty, které jsou důležité pro dosažení expertního výkonu (motivace) a na ty, které jsou nutné pro manifestaci této expertní úrovně (soustředěnost, sebevědomí aj.) (Baker & Horton, 2004, s.216). Ze sekundárních faktorů autoři zdůrazňují kulturní podmíněnost (tedy fakt, že každý sport má v různých zemích různou tradici, oblibu a možnosti, což může ovlivnit možnost expertního výkonu v daném odvětví), dále vliv instruktorů a koučů na rozvoj talentu, vliv rodiny, druhu sportu (sporty se liší svou komplexností a nutností trénovat a zvládat určité dovednosti) a konečně počet soupeřů v daném odvětví.

Jmenovaní autoři se shodují, že předpokladem pro rozvoj sportovce je tedy v souhrnu soubor morfologických a biologických, psychologických a sociálních (přátelé, rodina, spoluhráči, diváci, soupeř, trenér) charakteristik, které vzájemnou kooperací tvoří živnou půdu pro rozvoj výjimečného sportovního výkonu.

3. Intelligence

Ačkoli slovo intelligence evokuje většinou pouze intelektuální sféru a nezdá se, že by zasahovala do oblasti nadání, není tomu tak. Nadání hudební skladatelé bezpochyby potřebují velkou míru intelligence k poskládání not a k vytvoření mistrovského díla, a malíři oplývají nejen kreativitou, ale i schopností vidět věci a dokázat tento obraz přesně přenést na papír. Stejně tak u sportovců je podle Vičara a Válkové (2014) potřebná jistá míra obecné intelligence, která je ve sportu nutná k vyrovnání se s překážkami, které mohou nastat (adaptace na změny prostředí, schopnost učit se novým věcem). Intelligenci proto není vhodné opomínat.

Pojem intelligence byl poprvé jmenován v 19.století z úst H.Spencera. Ke konci 20. století nastal velký zlom a intelligence se začala měřit a zkoumat (Nakonečný, 2009). Podnětem k tomuto měření byl vznik Binetových a Wechslerových testů intelligence (Plháková, in: Blatný, 2010). Teorií inteligencí je mnoho a autoři se neshodují na jedné konkrétní, která by obsáhla všechny aspekty tohoto širokého pojmu.

3.1. Definice a teoretické modely intelligence

Operacionální definice intelligence E.Boringa (1923) se omezuje na prosté definování intelligence jako „měřitelné kapacity, která se uplatňuje v testech intelligence“ (Nakonečný, 2009, s.203). Takový přístup k inteligenci v počátku zkoumání převládal a intelligence byla ztotožňována s IQ, později se však chápání intelligence začalo vnímat více ze široka.

Blatný a Plháková (2003) inteligenci definují jako „individuální úroveň a kvalitu myšlenkových operací, která se projevuje při řešení rozmanitých problémů, jejichž spektrum sahá od běžných každodenních úkolů, přes řešení nezvyklých praktických situací, až po vysoce teoretické abstraktní otázky“ (Blatný & Plháková, 2003, s. 48).

Hojně používána je definice autora několika testů intelligence W.Sterna, který inteligenci vnímá jako „obecnou schopnost psychického přizpůsobení člověka novým životním podmínkám a úkolům“ (Nakonečný, 2009, s.203).

Široká laická veřejnost vnímá inteligenci jako souhrn praktických schopností řešení problémů, verbálních schopností a sociálních kompetencí (Blatný & Plháková, 2003, s. 48). Vnímání laické veřejnosti je důležité pro každodenní posuzování druhých lidí, jedná se o tzv. implicitní teorii intelligence.

Jako protiklad lze vnímat explicitní teorie intelligence z řad odborníků. V literatuře jsou uváděny dva základní modely, dle kterých se ke studiu intelligence přistupuje (Blatný, 2010; Ruisel, 2000; Vágnerová, 2010;):

a) Faktorově-analytické modely

b) Kognitivní modely inteligence

Ruisel (2000) kromě těchto dvou odlišuje ještě biologicko-fyziologické teorie inteligence, systémové koncepce a vývojové teorie.

Faktorové teorie vycházejí z výkonového pojetí a jsou měřitelné testy inteligence. Do faktorově-analytického modelu se řadí teorie Ch. Spearmana, který na základě Galtonovy teorie inteligence a Binetových testů, vytvořil takzvanou faktorovou analýzu, což je matematická statistická metoda, která se zakládá na tom, že pokud výsledky dvou testů inteligence korelují, měří stejnou základní schopnost, zatímco pokud se korelace neobjevuje, pak je skóre každého z testů ovlivněno specifickou dispozicí (Plháková, in: Blatný, 2010). Na základě těchto zjištění vytvořil Spearman model inteligence, který předpokládá, že inteligence se skládá z tzv. obecného faktoru (*g* faktoru) a ze specifických faktorů (*s* faktorů). Faktor *g* představuje korelaci mezi výsledky testů, zatímco *s* faktor je vysvětlením pro nekorelaci výsledků (Ruisel, 2000). *G* faktor je „komplex kognitivních mechanismů, které lze využívat k porozumění jakékoli situaci a jež se uplatní při řešení jakýchkoli problémů, resp. usnadňují osvojení jakýchkoli informací“ (Vágnerová, 2010, s.225). *G* faktor nicméně tvoří pouze polovinu celkové inteligence, měřitelné IQ testy.

Dalším představitelem faktorové analýzy byl L.L. Thurstone, který nezastával stejný názor jako Spearman, a snažil se jeho teorii vyvrátit. Přepočoval a rozšířil faktorovou teorii, přičemž definoval sedm primárních schopností, determinovaných na základě intelligenčních testů: verbální chápání, verbální plynulost, čísla, prostorovou představivost, induktivní usuzování, paměť a rychlost vnímání (Ruisel, 2000).

Další autoři se nepokoušeli o přidávání dalších faktorů, ale snažili se o hierarchizaci již existujících. Jeden z představitelů těchto hierarchických modelů inteligence byl R.B. Cattell, který rozlišoval tzv. krystalizovanou inteligenci a fluidní inteligenci. Krystalizovaná inteligence je soubor naučených strategií řešení problémů (Vágnerová, 2010) a závisí na informovanosti a slovní zásobě (Ruisel, 2000). Tento druh inteligence je ovlivněn učením a okolním prostředím (Blatný & Plháková, 2003). Naopak fluidní inteligence je závislá na vrozených dispozicích, a lze ji využít i k řešení neznámých problémů (Vágnerová, 2010). Fluidní inteligence tak nepodléhá předchozí zkušenosti, praxi ani školnímu vzdělání (Ruisel, 2000). Kromě toho Cattell předpokládal existenci dalších specifických schopností (Blatný & Plháková, 2003).

Dalším představitelem hierarchického uspořádání byl J.P. Guilford, jehož model obsahuje celkem 120 faktorů inteligence. Guilford tvrdí, že všechny mentální výkony můžeme popsat za pomoci třech dimenzí: operace, produkty a obsahy (Nakonečný, 2009). Model inteligence je pak vytvořen na základě pěti typů operací, šesti typů produktů a čtyř typů obsahů.

Kognitivní teorie inteligence jsou v současnosti používanější. Kognitivní psychologové se, na rozdíl od předchozích, zabývají spíše celým procesem poznávání a řešení problémů. Vycházejí z úloh inteligenčních testů, snaží se ale o izolování procesů, pomocí kterých jsou informace v úlohách zpracovávány a řešeny (Plháková, in: Blatný, 2010). Vágnerová (2010) mezi představitele kognitivního proudu řadí R.Sternberga, který chápe inteligenci jako kombinaci následujících komponent:

Metakomponenty (pochopení problému a volba řešení)

Prováděcí komponenty (realizace onoho řešení)

Komponenty důležité pro získání nových znalostí a zkušeností (začlenění řešení do systému již existujících znalostí)

(Vágnerová, 2010, s. 228)

Každá z těchto komponent má tři měřitelné vlastnosti: trvání, obtížnost a pravděpodobnost uplatnění. Na základě těchto vlastností jsou pak vnímatelné rozdíly v inteligenci mezi jednotlivými lidmi (Blatný & Plháková, 2003).

Ruisel (2000) a Blatný a Plháková (2003) Sternberga dále řadí mezi představitele tzv. systémových koncepcí (Ruisel, 2000, s. 34; Blatný & Plháková, 2003, s. 69). Systémové modely předpokládají, že inteligence je výsledkem působení jak procesů zpracování informací, tak i prostředí a některých osobnostních vlastností jedince (Blatný & Plháková, 2003).

Robert Sternberg je známý pro svou triarchickou teorii inteligence, která předpokládá tři základní formy inteligence: analytickou, kreativní a praktickou (Vágnerová, 2010). Analytická inteligence zahrnuje schopnosti, které využíváme k řešení známých problémů, kreativní inteligence pak napomáhá řešení nových a neznámých situací, které vyžadují hledání nových strategií, a praktická inteligence pak zajišťuje schopnost použití dvou předchozích jmenovaných v každodenním životě.

Druhým představitelem systémových modelů je H.Gardner, který vytvořil teorii rozmanitých inteligencí (Blatný & Plháková, 2003). Gardner pojmenovává sedm druhů inteligence, které se u každého člověka objevují v různém rozsahu. Tyto kompetence jsou lingvistické, hudební, matematicko-logické, prostorové, tělesně-kinetické, interpersonální a intrapersonální (Ruisel, 2000, s. 36-37). Pro vyšší úroveň výkonu je pak třeba jednotlivé složky kombinovat.

4. Aspekty ovlivňující rozvoj nadání

Nadání je velice komplexním jevem, který neexistuje odděleně od okolního světa. Vývoj nadaného jedince je určován prakticky již od dětství. Velkou roli zde hrají samotné schopnosti a předpoklady k činnosti, důležitým aspektem je ale také vlastní zaujetí v činnosti (tedy motivace), píle a úsilí věnované této činnosti, a v neposlední řadě nelze opomenout sociální faktory (rodinu, prostředí školy, vzory a důležité osobnosti v životě nadaného jedince). Na následujících stránkách budou tyto jednotlivé aspekty rozebrány. Nejprve bude krátce představen biologický přístup ke studiu nadání, který předpokládá velký význam genetiky v rozvoji nadaného jedince, v protikladu k němu budou představeny přístupy, které berou v úvahu také faktory prostředí, a nakonec teorie cíleného nácviku. Další kapitoly se již budou věnovat jednotlivým psychologickým a sociálním aspektům rozvoje nadání. Tato kapitola je klíčová pro výzkumnou část práce.

4.1. Nature vs. nurture

Již po dlouhá staletí se ve společnosti vede spor o to, zda vlastnosti člověka určuje biologie (tedy především genetické aspekty) nebo jsou z větší části dány faktory prostředí. Tento spor vychází z filosofického rozporu mezi empiristy (např. John Locke, J.B.Watson) a nativisty (např. R.Spearman). Empiristé jsou toho názoru, že člověk se rodí jako nepopsaná tabule, která se formuje v průběhu vývoje učení. Na druhé straně stojí nativisté, kteří se domnívají, že veškeré aspekty člověka jsou produktem evoluce, a jsou předem určeny geneticky.

V psychologii tento spor nabývá na síle a není zcela jednoznačné, ke kterému paradigmatu se spíše přiklánět.

4.1.1. Genetické podklady mimořádného výkonu

Již od starověku se ve společnosti objevují jedinci, kteří v určitých věcech vynikají. Slovo nadání v mnoha jazycích vychází ze slova dávat. Věřilo se tedy, že nadání je něco, co je člověku „dáno od boha“ (Dočkal, 1987). Vzhledem k vývoji se ale v novodobé společnosti toto vysvětlení nadání od boha dále nemohlo udržovat, později byl proto tento názor přetransformován na prosté: nadání-dáno od přírody.

Prvním badatelem, který vyslovil anglický výraz nature-nurture, a který započal zkoumání genetických složek talentu, byl Francis Galton. Galtonovo zkoumání životopisů významných jedinců (např. Newtona, Darwina aj.) odhalilo, že u 977 zkoumaných jedinců existovalo 739 příbuzných, kteří byli stejně významní. Galton z těchto zjištění vyvodil, že genialita je uložena v rodině, a tedy že je dědičná (Landau, 2007).

Největší měrou ve 20.století k výzkumu genetických podkladů inteligence přispěly výzkumy jednovaječných dvojčat. T. Bouchrad a kol. v roce 1990 zkoumali na vzorku 7000 jednovaječných dvojčat, která vyrůstala odděleně, do jaké míry budou tato dvojčata vykazovat společné rysy (Laznibatová, 2007). Výzkumy dokázaly, že jednovaječná dvojčata vyrůstající odděleně měla sice méně společných rysů, než dvojčata vyrůstající společně, nicméně tyto společné rysy byly i přesto přítomny ve větší míře, než u běžných sourozenců.

Současná vědecká obec se shoduje na tom, že jak faktory prostředí, tak genetická výbava, jsou nutnými aspekty pro rozvoj nadání. Vědci nejsou za jedno, do jaké míry je nadání ovlivněno každým z faktorů, nicméně genetice se připisuje většinou podíl kolem 30-50 % (Laznibatová, 2007). Navíc toto procentuální vymezení není jednotné pro všechny vlastnosti-některé mohou být ovlivněny geneticky ve větší míře, jiné méně (v případě inteligence byl odhalen gen IGF2R, který se našel u většiny dětí s vyšším intelektem) (Laznibatová, 2007). Bouchard a McGue (2003, in: Mudrák & Portešová, 2008, s.34) odhadují míru dědičnosti, na základě zkoumání skupin dvojčat, na zhruba 0,75.

Thompsonová a Plomin (1992, In: Hříbková, 2009) nicméně upozorňují, že je potřeba k genetickému náhledu přistupovat obezřetně, neboť to, že je vlastnost podmíněna geneticky nemusí nutně znamenat, že je tak podmíněna celá, a stejně tak že genetický přenos dané vlastnosti genu nemusí nutně být platný pro každého jedince stejně. Mudrák a Portešová (2008) také zdůrazňují výtky některých autorů k problematice genetického zkoumání inteligence. Mezi tyto problematické aspekty patří zkoumání jedinců pouze v určité populaci, čase i místě a také fakt, že výzkumy jsou primárně prováděny ve středních vrstvách, a neberou tak v potaz krajní případy (ať už vyšší, či nižší vrstvy, ať už extrémně příznivé či extrémně nepříznivé prostředí) (Mudrák & Portešová, 2008, s.34). V souhrnu lze tedy říci, že ačkoli nelze popřít důležitou roli genetiky, nikdy ji nelze uvažovat odděleně od ostatních faktorů. Trefně tento poznatek komentuje Gallager (1994), který říká, že: „ve vztahu mezi genetikou a prostředím, genetika určuje mezní limity (horní a spodní) intelektového výkonu, kterého je daný jedinec schopen dosáhnout. Zda se jedinec nachází blíže svým maximálním či minimálním možnostem je již závislé na okolnostech ovlivňovaných jeho okolím (prostředím)“ (Gallager, 1994, In: Sejalová).

4.1.2. Teorie cíleného nácviku

Nadané děti vyvolávají spoustu otázek a jsou velice vděčným tématem výzkumného zkoumání. I přesto však existují výzkumníci, kteří se zabývají výzkumem dospělých nadaných jedinců.

Počáteční fáze výzkumu dospělých, vykazujících expertní úroveň činnosti, započali Simon a Chase (1973), kteří zkoumali skupinu šachových velmistrů v porovnání s méně úspěšnými šachisty. Zjistili,

že při porovnávání těchto dvou skupin vykazovali šachoví velmistři lepší výsledky pouze tehdy, bylo-li rozmístění šachovnice logické a možné. Pokud tomu tak nebylo, zapamatování si rozmístění šachů na šachovnici se u obou skupin výrazně neměnilo. Z tohoto závěru vyvodili, že podstatou jejich schopností je dlouhodobý trénink a zkušenost. Simon a Chase (1973) na základě těchto poznatků došli k závěru, že k dosažení expertní úrovně výkonu je zapotřebí minimálně deset let tréninku a získávání zkušeností v dané oblasti. Tato teorie byla následně potvrzena i dalšími odborníky.

K výzkumu dospělých expertů ve velké míře přispěl výzkum Blooma (1985), který na základě zkoumání více než stovky nadaných dospělých jedinců zjistil, že u většiny z nich nebyl potenciál pro výkon spatřován již v dětství, ale rozvíjel se postupně „zájem o daný obor, ochotou se v něm zlepšovat a ochotou investovat do svého rozvoje velké množství času a úsilí“ (Mudrák, 2015, s.41). Bloom (1985, in: Mudrák, 2015) na základě svých zjištění rozdělil průběh rozvoje mimořádného výkonu do tří kategorií:

- a) Začátek činnosti-tato fáze se nachází většinou v raném dětství, kdy jedinci přicházejí k činnosti, jsou podporováni rodiči a ostatními, zlepšují se a činnost je pro ně primárně zábavou.
- b) Střední období-druhá fáze se vyznačuje tím, že zábava z činnosti pomalu začíná být zastíněna snahou o zlepšování se a osvojování si všech aspektů činnosti, čas strávený činností se zvyšuje a jedinec je silně motivován
- c) Stávání se expertem-v posledním období se jedinci již snaží o naprosté ovládnutí své činnosti a o dosažení nejlepšího výsledku a plné rozhodnutí pro daný obor (Mudrák 2015, s. 41-42).

Na důležitost tréninku pro rozvoj výjimečného výkonu reagovali později další autoři, z nichž nejvýraznějším byl K.Anders Ericsson (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993; Ericsson & Charnes, 1994), který přišel se svou teorií „cíleného nácviku“ či „záměrného získávání zkušeností“ (v originále deliberate practice). Ericsson a ostatní spoluautoři tvrdí, že expertního výkonu nelze dosáhnout pouze tréninkem v nejširším slova smyslu, ale že tento trénink musí být cílený, záměrný, konkrétně zaměřený. Ericsson a kol. (1993) zdůrazňují rozdílnost mezi prací, hrou a záměrnou praxí, přičemž práce je činnost, která je motivována primárně vnějšími odměnami, hra je zase činností, která nás neposouvá k určitému cíli, ale jejím primárním cílem je zábava. Ale cílený nácvik, který Ericsson považuje za klíčový, je charakterizován specializovanou činností, která je speciálně navržena pro zlepšování výkonu v dané činnosti na dané úrovni (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993, s. 368). Cílené získávání dovedností by navíc mělo být prováděno na úlohách s přiměřenou obtížností, přičemž by zde měl být prostor pro dělán chyb a jejich následné opravování, a neměla by chybět zpětná vazba (Mudrák & Portešová, 2008, s.38.). Podle Ericssona a Charnese (1994) lze tedy cílený

nácvik definovat jako „ usilovnou činnost, motivovanou zlepšením výkonu“ (Ericsson & Charness, 1994, s. 738). Motivací zde tedy je právě zlepšování v dané činnosti a dosahování expertní úrovně. Teorií cíleného nácviku se za posledních více než 20 let věnovalo mnoho autorů, kteří důležitost praxe v rozvoji expertizy potvrzují. V roce 2005 byl proveden výzkum šachových hráčů. Bylo zjištěno, že nejlepší z hráčů za první dekádu své činnosti v šachu měli natrénováno 5000 hodin (Charness, Tuffiash, Krampe, Reingold & Vasyukova, 2005). Zajímavé jsou také dva výzkumy, které se zabývaly studenty oboru medicíny v Nizozemském Maatrichtu (Moulaert, Wervijnen, Rikers & Scherpbier, 2004; Duvivier, van Dalen, Miutjens, Moulaert, van der Vleuten & Scherpbier, 2011). Oba zmíněné výzkumy potvrdily pozitivní korelaci mezi cíleným nácvikem a výsledky ve studiu. Duvivier a kol. (2011) navíc zjistili, že studenti ve vyšších ročnících využívali cíleného nácviku více, než mladší studenti. Spolu se zvyšováním zkušeností v dané oblasti se tedy zřejmě zvyšuje i schopnost studentů se efektivně učit.

Teorie záměrného získávání zkušeností tedy pravděpodobně hraje jednu z klíčových rolí v rozvoji talentu jedince. Jak ale Mudrák (2015) upozorňuje, velmi důležitou roli funkci zde plní také sociální prostředí jedince.

4.1.3. Psychologické a enviromentální faktory nadání

Jak již bylo zmíněno, v současné společnosti se pracuje s názorem, že nadání je vytvářeno kooperací biologických daností, psychologických vlastností jedince a prostředí, které jej obklopuje. Mezi psychologické vlastnosti lze zařadit nejen motivaci, ale i sebevědomí, schopnost odolávat stresu a další. Faktory prostředí pak zahrnují především rodinu, přátele, prostředí školy (případně práce), ale v širším měřítku například i kulturní prostředí jedince. K důležitosti psychosociálních faktorů pro rozvoj nadání se přiklání Erika Landau (2007), která tvrdí, že: „nadání je systém korelačního ovlivňování mezi vnitřním světem dítěte a jeho prostředím“ (Landau, 2007, s.45). Pokud má dítě dostatek emocionální podpory, dokáže věřit, že může dosáhnout výsledků, a zvyšuje se tak jeho angažovanost a odvaha riskovat. Důležité v této kooperaci je nejen podporovat dítě emocionálně, ale předkládat mu také stimulující prostředí pro možný kognitivní vývoj. Spojením těchto dvou aspektů spolu s vrozenými schopnostmi dítěte může být dosaženo kvalitních výkonů v dané oblasti. Pro důležitost sociálních faktorů mluví také případy takzvaných „vlčích dětí“, které, ačkoli genetická výbava nebyla poškozena, neměly vytvořeny ani základní společenské návyky. To dokládá, že ani genetické dispozice se nemohou projevit samy od sebe, a je třeba je aktivně rozvíjet (Dočkal, 1987). K nutnosti interakce prostředí a genů se přiklání také Scarr a McCartney (1983), kteří uvádí tři druhy interakcí mezi geny a prostředím:

- a) Pasivní interakce-vychází z předpokladu, že rodiče dítěti neposkytují pouze geny, ale jsou i primárním tvůrcem prostředí, v němž se tyto geny rozvíjejí (autoři uvádějí příklad rodičů, kteří jsou vášnivými čtenáři, a jejichž potomek tedy může získat jejich genetickou výbavu, která ho bude ke čtení vést, ale zároveň mu rodiče budou poskytovat množství knih, tedy se uplatňuje i environmentální faktor)
- b) Evokativní interakce-jedná se o různorodé odpovědi, které různorodé genotypy vyvolávají u různorodého fyzického a sociálního prostředí (Scarr & McCartney, 1983, s. 427)
- c) Aktivní interakce-předpokládá, že lidé vyhledávají stimuluující prostředí, které je nápomocno k rozvinutí jejich potenciálu

Jednotlivým vybraným složkám prostředí, které působí na rozvoj talentu, bude věnována pozornost v následujících jednotlivých kapitolách.

4.2. Nadání a motivace

Přestože člověk většinou nežije odděleně od okolního světa a působí tak na něj mnoho aspektů vnějších, velice výrazný a nutným prvkem pro rozvoj jakékoli činnosti, je jakási vnitřní pohnutka, která jedince pohání k tomu, aby dosáhl kýženého cíle. Tímto vnitřním motorem je u člověka motivace.

4.2.1. Definice motivace

Stejně jako nadání, prošla motivace v průběhu historie mnoha změnami, a pohlíží se na ní z hlediska nepřeberného množství teorií. K.B.Madsen ve své knize *Teorie motivace* (Madsen, 1972) uvádí seznam celých čtyřiceti teorií motivace, který ani zdaleka není dostatečný. V autorově novější knize *Moderní teorie motivace* (Madsen, 1974) je pak možné nalézt další výčet novějších teorií.

Motivace je psychologickým pojmem, který prostupuje prakticky veškeré naše jednání, od těch nejjednodušších po nejsložitější. Motivaci nalezneme i v nejzákladnějších lidských potřebách. Plháková (2003) odlišuje motivy sebezáchovné (pro přežití jednotlivce i druhu), motivy stimulační (tedy potřeba podnětů), motivy sociální (potřeba výkonu, blízkosti a moci) a individuální psychické motivy (Plháková, 2003, s.320).

Definovat motivaci tedy není jednoduché, motivace je komplexním prvkem. Důležité ale je, že motivace je hnána motivy, které „slouží k navození aktivity, která je zaměřena na nějaký cíl, a k jejímu udržení“ (Vágnerová, 2016, s.329). Cíl motivace, respektive motivů, je pak individuálně odlišný (ačkoli v případě základních pudů veskrze stejný) u každého jedince. Motivace je tedy jakási pohnutka, která jedincem pohybuje směrem k vytyčenému cíli.

4.2.2. Motivace k výkonu

Pro výkony nadaných jedinců je, kromě nadání samotného, klíčová právě výkonová motivace. Nakonečný definuje výkonovou motivaci jako: „očekávání určitých afektivních změn ve vztahu k dosažení či nedosažení cíle; konkrétně jde o motivační vliv naděje na úspěch a strachu z neúspěchu ... „ (Nakonečný, 1996, s. 226). Lidé s výkonovou motivací jsou pak buď orientováni právě na dosažení určitého výkonu, ale na druhé straně jsou hnáni také strachem z neúspěchu.

Motivace nadaných jedinců k výkonu může být buď vnější nebo vnitřní (Ryan & Deci, 2000). Vnější motivace je podmíněna faktory, vycházejícími z mimo osobnosti jedince samotného. Tato motivace jedince pohání na základě dosažení pochvaly od ostatních nebo například získání peněžité odměny. Taková motivace bývá velice křehká a proměnlivá. Ryan a Deci (2000) ale uvádí, že i vnitřní motivace může být zinternalizována (Ryan & Deci, 2000, s. 65). Na druhé straně motivace vnitřní vychází z jedince samotného, a pohání ji například pocit toho, že jsem něco dokázal (bez ohledu na reakci prostředí) či prostá radost z vítězství či výkonu samotného. Vnitřní motivace vychází z vlastního zájmu a z uspokojení vnitřních psychologických potřeb-potřeby kompetence a autonomie (Ryan & Deci, 2000, s.65). Vnitřní motivace není jedinou složkou celkové motivace, ale je složkou, která je velmi důležitá (Ryan & Deci, 2000). Součástí motivace vnitřní je také takzvaný stav flow, což je intenzivní vnitřní prožitek, při němž se jedinec plně soustředí na onu jedinou činnost, která jej plně pohltí. Csikszentmihaly, Abuhamdeh a Nakamura (2005) popisují flow jako: „subjektivní stav, který jedinec vnímá, pokud se do něčeho položí do takové míry, že zapomene na čas, únavu a na vše ostatní kromě aktivity samotné“ (Csikszentmihaly, Abuhamdeh & Nakamura, in: Elliot, 2005, s. 600). Stav flow vnímají autoři jako klíčový pro motivaci k určité činnosti, jelikož bez vnitřního uspokojení a radosti z činnosti není pravděpodobné, že jedinec bude danou činnost vykonávat, ať už byla původní motivace jakákoli.

U nadaných jedinců je převažující právě motivace vnitřní, díky které jedinec vytrvale vykonává danou činnost (Hříbková, 2005). Analýza případových studií nadaných z roku 2009 (Novotná & Durmeková, 2009), vycházející ze zkoumání 39 nadaných respondentů potvrzuje, že v téměř 80% většině u nadaných jedinců převažuje právě motivace vnitřní. Tento poznatek dokládá také metaanalýza a série tří empirických studií, provedená v roce 2014 Geneviève Taylorovou a kol., která potvrzuje, že vnitřní motivace je naprosto nezbytným prvkem pro úspěch v akademické sféře (Taylor a kol., 2014). V oblasti sportovního výkonu dokládá nezbytnost vnitřní motivace Adie a Jowettová, kteří provedli výzkum na 194 respondentech za pomoci dotazníku, který odhalil nejen důležitost vnitřní motivace, ale také vzájemného vztahu mezi sportovci a trenéry.

Ať už jsou tedy oblastí výjimečného výkonu akademické schopnosti, sport, či jiná forma aktivity, motivace se jeví jako nezbytný prvek nadání.

4.3. Nadání a rodina

Rodinné prostředí formuje jedince již od nejranějšího věku života, a zasahuje tak bezpochyby do všech aspektů vývoje člověka.

Vliv rodiny na rozvoj nadání je možné nahlížet z více hledisek. Na rozvoj talentu bezpochyby působí nejen sociální klima v rodině, ale i socioekonomický status, počet členů rodiny (respektive sourozenců), vzdělanostní aspekty aj. Rodina může dítě podporovat psychicky z hlediska podpory a pomoci při rozvíjení specifického nadání, dále může mít nápomocnou funkci finanční a mobilizační (tedy např. doprava na tréninky, do kroužků). Funkcí rodiny může být i vedení jedince k určité aktivitě (například zapsáním do kroužku, vytvářením specifických aktivit rozvíjejících dítě aj.), přičemž vybraná aktivita může vycházet nejen ze zájmu dítěte samotného, ale i ze zaměření rodiny (tzn. sportovní rodina, umělecký rodina, akademicky založená rodina).

Podle Hellstedta (1987, in: Coté, 1999) se participace rodičů na rozvoji nadání může ubírat třemi směry, respektive se dělí na tři stupně zájmu o nadání dítěte. Rodiče tak mohou vykazovat buď nezájem, zájem, či přehnaný zájem o dítě, přičemž dva krajní extrémy jsou pro rozvoj talentu dítěte velmi nevhodné.

Zajímavý pohled na rodičovskou participaci v rozvoji nadání u dětí nabízí Coté (1999), který na základě studie se čtyřmi rodinami sportovců, při nichž prováděl hloubkové rozhovory s celkem dvanácti jedinci, rozlišil tři základní fáze participace rodičů od dětského věku až po adolescenci. Fáze jsou následující:

- a) Výběrová léta-První stádium lze datovat do doby mezi 6 a 13 rokem dítěte. V tomto období jsou rodiče primárním činitelem rozvoje činnosti dítěte. Jsou těmi, kteří dítě k dané činnosti přivedou, hrají tedy roli klíčových iniciátorů. Charakteristickým rysem této fáze je převažující zábavná složka činnosti, dítě se tedy aktivitou především baví a těší jej. Ve výběrové fázi také děti neinklinují k jednomu konkrétnímu sportu, ale jejich škála činností je široká.
- b) Specializační léta-Druhá fáze nastává mezi 13 a 15 rokem dítěte. Tato fáze bývá obvykle kratší a dítě si již postupně vybírá jednu konkrétní aktivitu, které se bude věnovat. Zábavná složka činnosti stále přetrvává, objevuje se ale současně i snaha o vývoj specifických dovedností pro daný sport. Velmi významným prvkem této fáze je tedy praxe a trénink. Role rodičů zde spočívá především v podpoře finanční. Rodiče v této fázi musí (alespoň jeden z nich) být zainteresováni do aktivity dítěte. Zároveň je však třeba nastavit přiměřená očekávání a poskytnout tak dítěti prostor pro rozvoj dané činnosti.
- c) Investující léta-Poslední fáze se datuje do doby kolem 15 roku, nicméně její dosažení je silně variabilní, pro každý sport může být tato doba odlišná. Jedinci již mají vybranou jednu

specifickou oblast výkonu, kterou se snaží rozvíjet do expertní úrovně, a intenzita tréninku se zvyšuje. Zábavná složka hry se postupně vytrácí a je nahrazena úsilím a rozvojem specifických schopností. Talent je pro rodiče v této fázi klíčovým tématem, a rodiče zde fungují především jako sociální a emoční podpora. Dítěti pomáhají v tréninku, poskytují směr a vedení, zároveň jsou však zdrojem výrazné emoční podpory v těžkých chvílích.

Coté (1999) tyto tři faktory považuje za klíčové, přičemž v první fázi rodiče zastávají především vedoucí roli, zatímco v poslední fázi se role posouvá, a rodiče jsou především zdrojem podpory. Cotého rozdělení je primárně zamýšleno pro oblast sportu, jeho poznatky nicméně vycházejí z práce Blooma (1985, In: Coté, 2003), který tuto problematiku zkoumal nejen mezi sportovci, ale i mezi umělci a vědci, a poskytl tak širokou škálu poznatků o důležitosti rodiny v rozvoji talentu. Cotého a Bloomovu třídimenziální teorii rodičovské participace pak v roce 2001, na základě výzkumu čtyř mladých hokejistů, potvrzuje Soberlak (2001).

Z hlediska akademického nadání lze jmenovat práci Garn, Matthews a Jolly (2012), kteří poskytují pohled na roli rodiče v rozvoji talentu a na způsoby, jimiž rodiče mohou nadání dítěte rozvíjet či naopak omezit. Garn a kol. (2012) uvádějí, že rodiče mohou akademické vzdělání dítěte vlastním přičiněním ovlivnit tím, že dítěti poskytnou potřebné pomůcky a další věci ke studiu, kontrolováním a společným děláním domácích úkolů, dále pak účastí na školních akcích, případně dobrovolnickými aktivitami v rámci školy (Garn, Matthews & Jolly, 2012, s.660). Spera (2005) potvrzuje, že interakce s dítětem a zájem o školní aktivity pozitivně koreluje se školními výkony (Spera, 2005, s.129).

Rozvoj dětského akademického talentu mohou rodiče dle Garna a kol. (2012) pozitivně ovlivnit třemi faktory:

- a) Podpora autonomie-Rodiče mohou dítěti poskytnout vhodné prostředí pro rozvoj samostatného rozhodování v oblasti učení. Rodiče by měli s dítětem mluvit především o tom, co jej zajímá, ale zároveň se pokusit implementovat do procesu i ty činnosti, které pro dítě tolik zajímavé nejsou. Důležité je také podporovat myšlenku, že chybování je normální. Dítěti je potřeba poskytnout jasně vymezené hranice a zdravá očekávání, aby se mohlo autonomně rozvíjet.
- b) Podpora kompetencí-Podpora schopností dítěte je velmi důležitá, neboť mnoho talentovaných jedinců může mít pocit nedostatečných kompetencí ve své oblasti. Důležité je zaměřovat se na rozvoj talentu, trénink a úsilí, není proto dobré, zaměřovat se na vnímání talentu dítěte jako „daru“ (Mudrák, 2011). Kromě toho je také vhodné, aby dítě nebylo porovnáváno s ostatními jedinci jeho věku, kteří jsou tak akademicky zdatní, neboť by takové jednání mohlo negativně ovlivňovat jeho úsilí. Stejně tak odměny za výkon by

neměly vycházet pouze ze známek či z ocenění, které dítě dostalo, ale především by mělo být odměňováno za úsilí, které ho k tomuto cíli dovedlo.

- c) Podporou souvislostí-Rodiče dítěti vytváří vazby a spojení, pocit sounáležitosti v rodině a posilují tak vnitřní motivaci dítěte. Tím, že rodiče projevují zájem o dítě a jeho akademické zájmy, a vytvářejí prostředí plné pochopení a empatie, bez nadměrného tlačení do činností, v dítěti probouzejí pocit, že je důležité a patří do rodiny, což může mít velmi pozitivní efekt na vztahy v rodině.

Předchozí řádky nabídly stručný přehled možností, které mohou rodiče uplatnit v podpoře svých nadaných potomků, aby se jejich nadání projevilo v co největší míře. Existují nicméně také rodičovské praktiky, které jsou pro rozvoj nadání nevhodné až zničující. Na základě rozdělení rodičovských stylů na autoritářský, autoritativní a permissivní (dovolující) (Baumrind, 1996), zvažují Garn a kol. (2012) vliv těchto jednotlivých stylů na rozvoj talentu u dítěte. Za nejproblematictější zde autoři považují výchovu autoritářskou, která má velmi negativní vliv na motivaci jedince, protože stojí na praktikách hierarchického rozložení síly mezi rodičem a dítětem, na příkazech a stresu. Rodiče často nevnímají pocity dítěte a nutí jej dělat i to, po čem samo netouží. Veškeré takové jednání může v dítěti vyvolat pocit revolty, stresu a tlaku (Garn a kol., 2012).

Rizikovým faktorem pro rozvoj podvýkonu může být u jedince také zdůrazňování vrozeného talentu jako něčeho, co je dítěti „zhůry dáno“. Na základě tohoto vnímání nejen že rodiče vytváří nadměrná očekávání extrémních výkonů, navíc přenášení tohoto pohledu na dítě může negativně ovlivnit jeho touhu se učit a jeho úsilí, které činnosti věnuje (Mudrák, 2011).

Ať už tedy uvažujeme pozitivní či negativní dopad rodičovského fungování na rozvoj talentu u dítěte, nelze zpochybnit, že rodina je jedním z klíčových faktorů, který by neměl být opomíjen.

4.4. Mentoři a vzory

Mudrák (2015) upozorňuje, že pro rozvoj nadání je vhodné, aby nadaní jedinci měli vedle sebe člověka, od kterého mohou získat zkušenosti. Zdůrazňuje potřebu nalezení učitele či mentora, který s dítětem bude individuálně trénovat, a který je sám odborníkem v dané oblasti (Mudrák, 2015, s.87).

Nadané děti mohou tyto významné dospělé vnímat jako mentory, vzory či hrdiny (Pleiss & Feldhussen, 1995, s.159). Pleiss a Feldhussen mentory označují jako: „dospělé, kteří studentům představí myšlenky, teorie, nástroje, činnosti či kariéru ve své oblasti mimořádného výkonu“ (Pleiss & Feldhussen, 1995, s.159). Hrdinové jsou pak pro děti idoly, které jsou jim mnohdy velmi vzdáleny, nicméně i tak jedince ovlivňují, a konečně vzory (role-models) stojí na pomyslné přímkce mezi dvěma

předchozími (nemusí s dítětem přímo výrazně interagovat, na rozdíl od hrdinů ale děti nejsou zcela neznámí). Kategorie mentorů a vzorů se často překrývá, a mentoři ve většině případů slouží také jako vzory. Následující řádky se tedy primárně budou věnovat problematice mentoringu.

Samotný koncept mentorování vznikl již ve 12.století před Kristem, kdy Odysseus opustil svého syna, aby mohl jít bojovat v Trojských válkách, a nechal jej v péči muže jménem Mentor, který mu zajistil výchovu, vzdělání a vedení (Pastore, 2003, s.2). Mentorování se pak dále vyvíjelo v průběhu staletí, což dokládá příklad Sókrata, který byl mentorem Platónovým (Freeman, 2001).

Mentorování jedince se definuje jako „proces, při kterém zkušenější osoba (např.mentor) slouží jako vzor, poskytuje vedení a podporu nováčkům“ (Weaver & Chelladurai, 1999, s.65: In: Pastore, 2003, s.2). Definice nicméně není jednotná, a různí autoři proces mentorování definují různě.

Mentorování jedince může probíhat mnoha způsoby, od samotného častého kontaktu jedince s druhým jedincem, až po mentorování na dálku pomocí sociálních sítí a elektronických zařízení, kdy se dva jedinci (mentor a jeho učeň) vůbec nemusejí potkat (Grassinger, Porath & Ziegler, 2010).

Koučování a mentorování se liší v různých oborech, sportu, hudbě, akademické sféře. Shapiro (1999, in: Dansinger, 2000) uvádí, že úkolem kouče v oblasti sportu je „motivovat hráče k nejlepšímu fyzickému výkonu, vylepšit jejich schopnosti, které jsou vyžadovány pro určitý sport a také pracovat na myšlenkových strategiích ve sportu“ (Shapiro, 1999, In: Dansinger, 2000, s.3).

V akademické oblasti pak přidaná hodnota mentorování/koučování stojí na individuálnosti, s níž mentor k žákovi přistupuje, a ke které škola nemá vždy možnosti. Kouč v akademické oblasti tak může jedinci pomoci lépe se učit a více se naučit, pomoci se dostat na prestižní vysokou školu, zvládat těžkosti, které může přinášet univerzitní prostředí, ale i pomoci dospělým jedincům znovu objevit své akademické schopnosti-koučování zde tedy funguje na více úrovních (Dansinger, 2000). Benefit koučování tkví také v možnosti rozvíjet talent u dětí, jejichž výchozí podmínky nejsou dobré, a mentor je tak možná jedinou osobou, která může pomoci rozvinout nadání jedince i přes tyto počáteční nepříznivé podmínky (Freeman, 2001).

Podstatou mentorování je podle Krama a Isabelly (1985, In: Grassinger, Porath & Ziegler, 2010, s.2) vedení jedince ve dvou oblastech: v oblasti kariérního rozvoje a oblasti psychosociálních funkcí. Do oblasti kariérního rozvoje patří:

- a) asistence-mentor má za úkol informovat jedince o možnostech jak uspět a o fungování v dané oblasti obecně
- b) sponzorování-mentor jedince vynáší na světlo a zdůrazňuje jeho silné stránky
- c) náročné aktivity-mentor žákovi předkládá takové aktivity, které jej naučí potřebné dovednosti pro budoucí fungování v dané oblasti

d) ochrana-mentor pomáhá žákovi vyvarovat se chyb, případně za tyto chyby přebírá odpovědnost

e) vystavení-mentor dává žákovi možnost dostat se do kontaktu s vlivnými lidmi

(Weaver a Chelladurai,1999, In: Grassinger, Porath & Ziegler, 2010, s.2-3)

V oblasti psychosociální se pak jedná o interakci mezi učněm a mentorem, kdy učeň s mentorem sdílí své osobní zkušenosti, mentor mu dává pocit jistoty, důvěry ve schopnosti a odvahy (Weaver & Chelladurai,1999, s. 29, In: Grassinger, Porath & Ziegler, 2010, s.3). Kromě toho také slouží jako vzor, ke kterému může učeň vzhlížet.

Z výzkumu Younga (1999), provedeného za pomoci dotazníkového šetření mezi 263 mladými sportovci, vyvstává několik nejdůležitějších benefitů, které jedinci od svých mentorů získali: dodávání odvahy a podpora, rady, možnost zlepšovat své znalosti, vedení a konstruktivní kritika (Pastore, 2003).

Další výzkumy důležitost mentorů v procesu rozvoje nadání u nadaných jedinců také potvrzují. Dle Blooma (1985), který zkoumal nadané jedince v mnoha oblastech od plavání, přes hraní na piano až po matematiku, tito jedinci vyrůstali v prostředí, kde měli svého mentora, který byl pro rozvoj jejich výjimečnosti klíčový (Grassinger a kol. 2010, s. 31). Stejně tak Williams (1999) potvrzuje, že produktivita tréninku u jedinců, kteří měli za sebou zkušeného kouče, byla o zhruba 65 % vyšší, než u těch, kteří trénovali sami.

Role trenérů, mentorů či koučů, ať už je název těchto jedinců jakýkoli, se tedy zdá být nepřehlédnutelná, a ve strategiích vzdělávání a rozvíjení nadaných by se benefity jejich činnosti měly chápat jako doplněk celého procesu rozvoje talentu.

4.5. Nadání ve školním prostředí

V praktické části práce se klade důraz na to, jak dospělý jedinec vnímá školu a vzdělávání ve vztahu ke svému nadání, ve smyslu ovlivnění jednoho aspektu druhým, či negativním vlivem vzdělání a nadání na sebe navzájem. Důraz je kladen především na možnosti, které byly nadaným jedincům dávány, na množství času, který věnovali škole na úkor rozvoje talentu a naopak.

Vzhledem k tomu, že většina výzkumů se týká mimořádně talentovaných dětí, které jsou rozpoznatelné již v dětství, existují nejrůznější strategie vzdělávání a práce s takovými žáky.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky, který byl v roce 2002 vydán MŠMT, představuje následující základní body, které je třeba v rámci vzdělávání mimořádně nadaných dětí rozvíjet:

a) Tvorba nabídky činností, ve kterých se může nadaný jedinec projevit

b) Tvorba mechanismů k diagnostice nadání a k řešení možných problémů nadaných žáků

- c) Začlenění problematiky péče o nadané žáky do informačního prostředí
- d) Podpora soutěží a přehlídek pro nadané děti a tvorba podmínek pro účast v mezinárodních soutěžích (Hříbková, 2009, s.182)

Vzdělání nadaných v současné době probíhá dvěma variantami: urychlováním a obohacováním (Mönks & Ypenburg, 2002).

Pomocí akcelerační (urychlovací) varianty je možné urychlovat vzdělávání jedince, a ovlivnit tak celkovou délku vzdělávání. Takového urychlení je možné dosáhnout například časnějším nástupem školní docházky, možností začít školní docházku od druhého ročníku, přeskokováním ročníků, ukončením předmětu v kratší době, možností docházet na některé předměty z vyšších ročníků, možností volit si náročnější volitelné předměty, či vytvořením individuálního vzdělávacího plánu (Hříbková, 2009, s.184).

Varianta obohacování nespočívá v rychlejším prostupu studiem, ale v rozšiřování a prohlubování učební látky (Mönks & Ypenburg, 2002, s.56). V tomto případě nadaný žák postupuje stejnou rychlostí jako spolužáci, nicméně za tu dobu zvládne dané učivo projít více do hloubky. Prohlubování je možné zajistit například prázdninovými tábory, sobotní školou či možností zvolit si speciální volitelné předměty (Mönks & Ypenburg, 2002).

Nadaní žáci mohou být rozvíjeni jak separačně od ostatních, tak i integrujícím způsobem ve třídě s ostatními vrstevníky. Programy pro nadané bývají jak skupinové, tak i individuální. V rámci výjimečného nadání v akademické sféře se tyto strategie mohou kvalitně uplatňovat, nicméně pokud se jedná o nadání jiného typu, které si přímo netýká vzdělání, může být složitější skloubit tyto dva světy dohromady.

Tuto problematiku dokládá výzkum Christensen a Sorensena (2009), kteří se zaměřili na nadané sportovce a jejich subjektivní zkušenosti při snaze skloubit dohromady oblast vzdělávání a oblast jejich nadání. Za pomoci narativních a biografických technik a pokusných skupin, ve spolupráci s 25 mladými fotbalisty ve věku mezi 19-25 lety, a dále za pomoci hloubkových rozhovorů s osmi z nich, došli k závěru, že snaha o nalezení rovnováhy mezi sportem a vzděláním často pro nadané sportovce znamená zažívání mnoha nepříjemných pocitů. Problémy pak mohou vést k několika negativním důsledkům:

- a) Horší výsledky ve zkouškách, nemožnost účastnit se školních lekcí a obtíže při mimoškolním studiu
- b) Pocity stresu, nedostatku času a uvěznění mezi dvěma činnostmi
- c) Ukončení školy
- d) Zhroucení (Christensen & Sorensen, 2009, s. 125)

V rámci vzdělávání nadaných jedinců ve školním prostředí by tedy mělo být dále rozvíjeno vzdělávání akademicky nadaných žáků, je ale vhodné nezapomínat ani na jedince, kteří mají potenciál pro nadání v jiné oblasti. Je potřeba rozvíjet strategie, díky kterým budou tito jedinci schopni efektivně, a s co nejmenším množstvím stresu, svoje nadání rozvíjet, aniž by byla narušena jejich školní docházka.

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Úvod

V teoretické části práce jsem představil problematiku nadání a talentu. Jedná se o fenomén, který lidstvo fascinuje již od dob starého Řecka. Pokusil jsem se zde objasnit základní aspekty tohoto fenoménu. Nejdříve byl představen pojem a jeho definice, včetně teoretických modelů nadání. Dále byl rozebrán pojem inteligence, a konečně byla věnována pozornost jednotlivým aspektům rozvoje nadání-genetickým, environmentálním a psychologickým.

Praktická část se bude věnovat analýze kvalitativních rozhovorů s nadanými jedinci.

Nejprve popíši jednotlivé metodologické kroky výzkumu a představím otázky, které byly kostrou pro rozhovor. Následně provedu analýzu těchto rozhovorů, pomocí kterých se pokusím zjistit subjektivní náhled respondentů na jejich vnímání rodinného prostředí pro rozvoj talentu, roli školy a míru důležitosti jejich příle a vlastního tréninku pro rozvoj talentu.

Dále se pokusím získat informace o subjektivním pohledu na jejich nadání z hlediska toho, co si o něm myslí a jak na něj nahlíží. Zaměřuji se také na to, jak vnímali těžké chvíle, které každého z nich v určité etapě rozvoje v dané oblasti potkaly.

2. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

2.1. Cíle výzkumu

Ve výzkumné části práce se zaměřuji na problematiku vzniku a rozvoje talentu ve vzorku jedenácti respondentů. Cílem této práce je sledovat subjektivní vnímání jednotlivých respondentů a jejich myšlenky a pocity, týkající se oblasti činnosti, ve které vynikají. Práce si klade za cíl zjistit, jaké aspekty považují jedinci za nejdůležitější v rozvoji svého nadání, jak tyto aspekty vnímají, které považují za důležité, a konečně jak respondenti sami vnímají svůj talent.

Cílem výzkumu je také porozumění konceptu nadání jako takovému a porozumění vnitřním myšlenkám a názorům nadaných jedinců, k lepšímu uchopení tohoto fenoménu.

2.2. Zkoumané otázky

Z otázek pro rozhovory s respondenty jsem podle druhu otázek vytvořil tématické kategorie.

Každá kategorie má za cíl rozebrat jednu z oblastí, která může být klíčová pro rozvoj nadání.

Z otázek vyplývají dvě hlavní výzkumné otázky:

- Jak vnímá respondent své nadání? Co si o něm myslí? Jakou hodnotu mu přikládá?
- Jak vnímá respondent vliv okolí na jeho nadání? Jakou důležitost připisuje vlivu rodiny, blízkých mentorů, či ostatních okolních vlivů.

Otázky v rozhovoru:

a) Informace o respondentovi

1. Jaké se věnuješ oblasti a jakých jsi v ní dosáhl úspěchů?
2. Jak dlouho se věnuješ této činnosti? Od kolika let?
3. Kdo tě k tomu přivedl?
14. Jaké máš další koníčky, kromě tvého oboru?

Cílem této části otázek, jelikož se jedná o začátek rozhovoru, je jednak zjištění základních informací o respondentovi a jeho oboru, a zároveň také určité navázání kontaktu s respondentem a získání důvěry ve vztahu s ním.

b) Vzdělání a jeho vliv na nadání respondenta

4. Řekni mi prosím něco o tvém vzdělání (formální/neformální).
5. Jaké mělo toto vzdělání vliv na tebe a na to, čemu se věnuješ? Jak si myslíš, že tvé nadání mohlo ovlivnit tvé vzdělání?

Tematická část složí ke zkoumání formálního vzdělání, popřípadě neformálního vzdělávání respondenta, a zároveň, což je nejdůležitější, ke zjištění, jaký mělo podle něj toto vzdělání vliv na jeho nadání a naopak, jak nadání mohlo případně ovlivnit jeho vzdělání.

c) Trénink, vlastní píle a motivace

6. Jaké jsi měl a jaké máš možnosti trénovat?
7. Jak často jsi trénoval? Kolik hodin denně přibližně?
8. Jak často jsi trénoval sám na vlastní popud mimo hodiny k tomu určené?
28. Pokud si vzpomeneš na své dětství, museli tě rodiče často přemlouvat, abys danou věc dělal?

Série otázek zaměřující se na možnosti rozvíjení nadání respondenta, včetně dojezdové vzdálenosti místa tréninku, finančních možností k tréninku. V neposlední řadě tato část zkoumá podporu, která se respondentovi dostala z rodinného prostředí.

d) Rodina a další významné osoby

9. Jak tě podporovali v rodině?
10. Jakou jsi měl podporu mimo rodinu?
11. Měl jsi během svého života v daném oboru nějakého mentora/učitele?
12. Věnoval se ti alespoň jeden z rodičů v dětství výrazněji (co se týče daného oboru)?
13. Věnuje se, nebo věnoval se, někdo z rodiny stejnému oboru?
16. Rozvíjel jsi ho sám (nadání), či s okolím? (S kým?)
21. Jakou osobu/osoby vnímáš jako významnou/é pro rozvoj svého nadání?

Podstatná skupina otázek vzhledem k výzkumné otázce, zkoumající sociální prostředí jedince obecně, především zaměřená na rodinné prostředí. Protože se jedná téměř výhradně o sportovní oblast, zajímá mě také, zda se někdo z rodiny věnoval stejnému oboru. Rodina však není jediným důležitým faktorem při rozvoji nadání, proto tato část zahrnuje otázky na podporu mimo rodinu. Velkou důležitost přikládám roli mentora či učitele.

e) Já a moje nadání

15. Kdy jsi přišel na to, že máš určité nadání?
17. Myslíš si ty sám o sobě, že jsi nadaný?
18. Co si myslíš o svém nadání?
19. Má tvoje nadání nějaký dopad, ať už pozitivní či negativní, na tvůj osobní život?
20. Jaké jsou plusy a mínusy takového života? (života nadaného člověka)
22. Jakou situaci/situace vnímáš jako významnou/é pro rozvoj tvého nadání?
23. Kde se vidíš za pět let? (budoucnost, studium, plán b)

Další klíčová skupina otázek reflektující subjektivní a jedinečný pohled jedince na své vlastní nadání. Tedy co si o něm myslí, okamžik, kdy si ho začal uvědomovat, jak respondent vnímá vliv nadání na svůj osobní život a zda sám sebe vůbec za nadaného považuje či nikoli.

f) Krizové okamžiky a jejich překonávání

24. Bylo nějaké období, kdy jsi zažíval těžké chvíle, a chtěl jsi skončit s tím, co děláš?
25. Proč jsi to nakonec neudělal? Co tě v takové situaci přimělo pokračovat ve tvém oboru?
26. Stalo se ti někdy, že se ti prostě nechtělo trénovat? Vzpomeneš si zpětně jaký byl důvod?
27. Jak jsi takovou situaci řešil?

Poslední skupina otázek zahrnuje pohled na těžké chvíle, které se objevily během jeho/její „cesty“ v kariéře. Především mě pak zajímá, jak se s takovou situací respondent vyrovnával, což volně navazuje na jeho motivaci k dané činnosti.

3. Výběr a charakteristiky výzkumného vzorku

Identifikace nadání je obecně poměrně obtížným procesem. Pokud se jedinec nezkoumá od raného dětství, je identifikace nadání diskutabilní. Opíral jsem se proto především o jejich výsledky a dobu věnovanou svému oboru.

Výběr vzorku probíhal podle těchto kritérií:

- respondent se svým odvětví věnuje alespoň 10 let, či se pohybuje blízko tomuto časovému úseku (jediná výjimka-9let)
- zároveň má respondent veřejně známé a dohledatelné úspěchy v rámci svého oboru (umístění na soutěžích, vystudovaný titul)

(* zda si o sobě respondent sám myslí, že je nadaný či nikoli, není pro výběr vzorku určující)

K rozhovorům jsem vybral výzkumný vzorek celkem 11 jedinců, jejichž průměrný věk je 35 let (21-51let). K výběru respondentů jsem využil tzv. *příležitostný vzorek* (Walker, 2013, s.33.), kdy jsem osoby vybíral nejdříve podle svých aktuálních možností, později se uplatnila metoda tzv. *sněhové koule*, kdy se další osoby pozvolna „nabalovaly“, tak, jak mi je sami respondenti doporučovali.

Respondenti se věnují především sportovnímu (hokej, florbal) či uměleckému odvětví (tanec), jeden respondent vykazuje nadprůměrné výsledky v akademické sféře (doktorandské studium psychologie).

Respondenti mají různou úroveň dosaženého vzdělání (výuční list-PhDr.)

Vzhledem k tomu, že se v praktické části věnuji téměř výhradně sportovnímu talentu, vzdělání pro mě nebylo limitujícím faktorem výběru cílového vzorku.

Z hlediska pohlaví je výzkumný vzorek tvořen téměř výhradně muži (10) a pouze jednou ženou.

Všichni dotazovaní bydlí momentálně na území hl.města Prahy či v jejím blízkém okolí.

Žádnému z respondentů nebyla za účast ve výzkumu přislíbena odměna v jakékoli podobě.

Výzkum se uskutečnil na základě polostrukturovaného rozhovoru, realizovaného většinou v prostředí kaváren či kanceláří. K oslovení vzorku pomohli ve většině případů kamarádi a známí, kteří měli na dané osoby kontakt, a fungovali tedy jako zprostředkovatelé.

K zajištění etické korektnosti výzkumu obdržel každý z účastníků „informovaný souhlas“, jehož podobu přikládám do příloh.

4. Použité metody šetření

Výzkum se uskutečnil na základě polostrukturovaného rozhovoru (Hendl, 2015). Každý účastník byl dotazován individuálně a v lehce odlišných podmínkách, většinou v prostředí kaváren, či kanceláří. Nejprve každý respondent převzal „informovaný souhlas“ a vytištěný arch papíru obsahující otázky v pořadí tak, jak jdou za sebou. Dotazník obsahoval 28 základních otázek, které tvořily jeho kostru (viz přílohy). V případě potřeby s možností doptávání, takže finální počet otázek se mohl individuálně mírně lišit.

Navíc hlavním cílem výzkumu byl sběr subjektivních významů, které konkrétní člověk připisoval různým faktorům a aspektům. Proto byl rozhovor do určité míry vytvářen i samotnými respondenty a tím, co považovali za důležité, a o čem chtěli mluvit.

Respondenti na otázky odpovídali ústně. Na odpověď měli vždy libovolné množství času, avšak vždy záleželo na jejich vlastních časových možnostech. Průměrně trval rozhovor okolo jedné hodiny.

Každý rozhovor byl zaznamenán na diktafon a následně přepsán do podoby textu. Vzhledem k počtu respondentů a k dosažení co největší přesnosti jsem využil metodu doslovné transkripce rozhovorů (Hendl, 2005).

K oslovení vzorku pomohli ve většině případů kamarádi a známí, kteří měli na dané osoby kontakt, a fungovali tedy jako zprostředkovatelé.

5. Popisná charakteristika vzorku

Výzkumný vzorek čítal celkem jedenáct respondentů. Deset respondentů byli muži a jedna respondentka žena. Šest respondentů je mladších 30 let, pět starších 30 let. Nejmladšímu respondentovi je 21 let, nejstaršímu 52 let.

Následující medailonky slouží jako představení jednotlivých respondentů, jejich základních charakteristik a především oblasti, které se věnují a toho, jakých úspěchů v těchto oblastech dosáhli.

Eliška

- Věk: 22 let
- Vzdělání: výtvarné gymnázium, rok na jazykové škole, semestr na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy
- Oblast nadání: moderní tanec, street dance, hip hop, dance hall
- Jak dlouho se oblasti věnuje: 14 let (od 8 let)
- Iniciátor: maminka, vedoucí kurzů aerobiku
- Úspěchy: výhra v soutěži Taneční skupina roku v letech 2012 a 2013, v roce 2014 třetí místo v evropské soutěži World of Dance
- Další zájmy: kreslení a malování, cvičení jógy, četba a jízda na longboardu

Karel

- Věk: 21 let
- Vzdělání: Gymnázium Na Zatlance, obor Politologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy (aktuálně studuje)
- Oblast nadání: hokej (brankář)
- Jak dlouho se oblasti věnuje: 18 let (od 3 let)
- Iniciátor: otec, bývalý hokejista
- Úspěchy: možnost být ve druhé hokejové lize ČR, vyhlášení nejlepším gólmanem, výhra v juniorské lize
- Další zájmy: sport, fotbal, snowboard, motocykl, literatura

Ladislav

- Věk: 25 let
- Vzdělání: SOŠ stavební a zahradnická v oboru podlahář
- Oblast nadání: skateboarding
- Jak dlouho se oblasti věnuje: 9 let (od 14 let)-již skončil

- Iniciátor: on sám
- Úspěchy: účast na závodě És Game of Skate v Praze na Letné
- Další zájmy: fotografování, filmování, PC hry

Dominik

- Věk: 51 let
- Vzdělání: gymnázium Pardubice, Pedagogická fakulta (obor: dějepis a pedagogika)
- Oblast nadání: hokej (brankář)
- Jak dlouho se oblasti věnuje: 40 let (od 6 let)-již skončil
- Iniciátor: celá sportovní rodina, hokejové město Pardubice
- Úspěchy: výhra Stanley Cupu v letech 2002 a 2008, zlatá medaile s týmem České hokejové reprezentace v roce 1998 v Naganu, tituly s hokejovým týmem HC Pardubice
- Další zájmy: tenis

Luděk

- Věk: 46 let
- Vzdělání: Stavební inženýrství na ČVUT v Praze, trenérská licence B
- Oblast nadání: florbal (útočník)
- Jak dlouho se oblasti věnuje: 11 let (od 24 let)
- Iniciátor: švagr, též hráč florbalu
- Úspěchy: výhra dvou bronzových medailí, účast na mistrovství světa, získal dvě tituly s týmem Tatran Střešovice
- Další zájmy: rodina

Tomáš

- Věk: 38 let
- Vzdělání: gymnázium v Německu, Institut ekonomických studií na Fakultě sociálních věd, mezinárodní certifikát ACCA v oboru účetnictví
- Oblast nadání: florbal (brankář)
- Jak dlouho se oblasti věnuje: 16 let (od 22 let)
- Iniciátor: bratranec, též hráč florbalu
- Úspěchy: přítomnost v české florbalové reprezentaci, účast na devíti mistrovstvích světa ve florbale, 13 titulů s florbalovým týmem Tatran Střešovice, stříbrná medaile s reprezentačním týmem na mistrovství světa v roce 2004 (+ dvakrát bronz na MS), vyhlášení brankářem roku v ČR i ve světě
- Další zájmy: péče o tým, PC hry (dříve)

Michal

- Věk: 30 let
- Vzdělání: SŠ technická, obor elektronické počítačové systémy, jazyková škola, Informační technologie na ČZU (nedokončil)
- Oblast nadání: florbal (brankář)
- Jak dlouho se oblasti věnuje: 20 let (od 10 let)
- Iniciátor: kroužek na ZŠ, podpora bratra
- Úspěchy: výhra Mistrovství České republiky v roce 2015, nejvyšší místa ve statistikách českých florbalových brankářů
- Další zájmy: sporty, auta, PC, hudba

Jiří

- Věk: 35 let
- Vzdělání: gymnázium, Pozemní stavby a konstrukce na ČVUT v PRAZE
- Oblast nadání: sportovní šerm (kord)
- Jak dlouho se oblasti věnuje: 26 let (od 9 let)
- Iniciátor: otec, též šermíř
- Úspěchy: výhra světového poháru v roce 2017, kvalifikace na Olympijské hry, šestinásobné mistrovství v ČR
- Další zájmy: hra na bicí, cestování po horách, jízda na kole, snowboard, surfing

Otakar

- Věk: 28 let
- Vzdělání: gymnázium Čelákovice, Psychologie na Ff UK (doktorát), kurz krizové intervence, výcvik profesionálního kouče
- Oblast nadání: psychologie
- Jak dlouho se oblasti věnuje: 10 let (od 18 let)
- Iniciátor: otec, též psycholog
- Úspěchy: vlastní psychiatrická praxe, kde působí jako psychoterapeut a provádí především krizovou intervenci; vlastní firma v oblasti HR
- Další zájmy: tanec, filipínské bojové umění

Jan

- Věk: 26 let
- Vzdělání: SOU a SOŠ Čakovice v oboru kuchař
- Oblast nadání: break dance
- Jak dlouho se oblasti věnuje: 14 let (od 12 let)
- Iniciátor: bratr

- Úspěchy: dvě desítky prvních míst v soutěžích menšího i většího rázu, nejlepší osmička tanečníků break dance po celém světě, účast v soutěži v Anglii, trénink malých tanečníků
- Další zájmy: fitness, wellness, plavání, snowboard, karate, BMX

Mike

- Věk: 27 let
- Vzdělání: gymnázium
- Oblast nadání: break dance
- Jak dlouho se oblasti věnuje: 14 let (od 10 let)
- Iniciátor: vlastní iniciativa
- Úspěchy: výhra na mistrovství České republiky (samostatně i se skupinou), výhra čtrnácti tanečních soutěží jednotlivců, výhra taneční soutěže Footwork Battle v Los Angeles a třetí místo v taneční soutěži Octogon Battle v New Yorku
- Další zájmy: Taekwondo

6. Analýza dat

Získaná data byla dále analyzována. S přihlédnutím k literatuře věnující se metodám analýzy kvalitativních dat, popsaných v literatuře (Hendl, 2005; Walker, 2013; Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013). Na základě zvážení a vlastních zkušeností jsem se rozhodl nepouštět do pokročilejších metod analýzy, jako např. interpretativní fenomenologická analýza, zakotvená teorie, či diskurzivní analýza, a zvolil jsem cestu všeobecnějšího přístupu v práci s kvalitativními daty, kterou bych pojmenoval jako: „Kvalitativní sonda s prvky zakotvené teorie“. Zvolená metoda se daných přístupů tudíž dotýká (především metody tzv. ground theory).

Následná analýza dat bude rozdělena dle jednotlivých okruhů otázek v rozhovoru, na jejichž základě budou hledány souvislosti v subjektivních výpovědích jedinců, a pokusím se tak o vytvoření určitých závěrů, které z analýzy vyplynou.

6.1. Vzdělání a jeho vliv na nadání

NEJVYŠŠÍ DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ	Počet	Jméno
Výuční list	1x	Ladislav
Maturita	10x	Eliška, Karel, Dominik, Luděk, Michal, Tomáš, Jiří, Honza, Mike, Otakar
Gymnázium	7x	Eliška, Karel, Dominik, Tomáš, Jiří, Mike, Otakar
Studoval VŠ	8x	Eliška, Karel, Dominik, Luděk, Michal, Tomáš, Jiří, Otakar
Vystudoval VŠ	5x	Dominik, Luděk, Tomáš, Jiří, Otakar
VŠ (vyšší odborné-Mgr.)	1x	Otakar
*Jazykové vzdělání	3x	Eliška, Michal, Otakar

Tabulka 1: Nejvyšší dosažené vzdělání

V této první části analýzy si probandy pomyslně rozdělím na dvě skupiny (ti co dokončili vzdělání / ti, kteří ho přerušili) a pokusím se přijít na to, jakou roli zde mohl hrát jejich obor činnosti. Klíčové zde bude zjistit obecný postoj ke vzdělání všech zúčastněných a zároveň odhalit, jaký dopad mělo jejich vzdělání na obor, kterému se věnují či věnovali a naopak. Hned ze začátku se poměrně jasně vynořovalo několik základních témat.

Výběr školy a rodinné prostředí:

Eliška a Otakar mohli být při výběru školy do určité míry ovlivněni svým rodinným prostředím. Eliška pochází z výtvarné rodiny, a tudíž měla k tomuto oboru vždy blízko, studovala na výtvarném gymnáziu a posléze si vybrala tento směr i na VŠ (kterou však nedokončila). Otakarův otec je psycholog, vliv na výběr svého zaměření popisuje Otakar takto:

„...můj táta je psycholog, tak jsem v tom tak trochu celý život vyrůstal, bavil se s ním na ty témata, měl jsem v těch tématech docela i dobrou přehled a vždycky mě to hodně bavilo.“

Tlak a očekávání rodiny na vzdělání:

Pouze jediná osoba uvedla, že by na ní byl ze strany rodičů vyvíjen tlak ohledně vzdělání. Mike ho popisuje takto:

„Takže jsem dodělal vlastně i tu střední jenom kvůli rodičům. Že jako, aby měl táta klid, tak jsem to jako dotáh na ten individuál aspoň...“

Postoje ke vzdělání:

1. Škola pro mě není podstatná

Dva probandi ve studii nepřipisují roli školy ve svém životě velkou důležitost. Ladislav mluví o svém vzdělání takto:

„To bylo úplně k zahazení! I teď mi je k ničemu, protože jsem potřeboval mít nějakou školu, žejo...“

Honza hovoří ve vztahu ke škole takto:

„...Mám školu, střední management, takže vlastně nic, a je to zaměřený na kuchařinu a vlastně gastronomii jako takovou, takže mám maturitu. Vlastně ta škola mi předala asi jenom to, že tak nějak dokážu něco ovládat v kuchyni...“

Honza tedy vidí alespoň malý význam ve studiu své střední školy, nicméně tento význam je spíše praktického rázu.

2.Škola je důležitá pro budoucnost

Vzdělání jako důležité pro budoucnost vnímá více respondentů. Karel popisuje vzdělání u sportovce takto:

„...jako je hrozně důležitý si uvědomit, že i jako ta škola je fakt důležitá, protože hokej můžeš ze dne na den jako přestat hrát, aniž by si nějak chtěl. A jako, co budeš po tom žejo? Nic!“

Stejně tak Otakar vnímá důležitost formálního vzdělání:

„...to formální vzdělání je moc důležitý...Nebo ne formální, ale akademický...“

Navíc pak ale hovoří i o důležitosti následné praxe (především pro svůj obor) a o něčem „co mu dávalo energii“, tedy o volnočasové aktivitě, koníčku.

To, že bylo vzdělání v jejich životě prioritou číslo jedna, zmínili Tomáš a Jiří. U Tomáše to dokládá fakt, že se svým sportem na krátkou dobu přestal, aby mohl dokončit školu. Jiří hodnotí takto:

„No, tak já měl jako jasno. Protože jsem si říkal, že ta škola je přednější před tím sportem, kdyby došlo na nějaký lámání chleba, protože prostě sport, tam se může stát, že si zejtra něco udělám a prostě skončím ze dne na den.“

Vnímáním sportovní kariéry jako něčeho křehkého a nejistého se tedy shoduje s tvrzením Karla.

3. Jejich obor je přednější, než škola

Naopak Pro Honzu a Ladislava byl jejich obor přednější

Honza:

„...Já sem byl takovej, že jako nejdřív break, pak škola.“

Ladislav:

...prostě skate, to bylo přednější žejo, myslel jsem si, že něco dokážu, žejo.“

4. Škola byla důležitá hlavně pro titul

Eliščino vnímání vzdělání souvisí s vnímáním důležitosti konečného cíle-tedy akademického titulu.

„...vždycky jsem chtěla dodělat prostě něco, ale abych k tomu stíhala tanec.“

Z rozhovoru s ní jasně vyplývá, že škola pro ni nebyla první prioritou, a snažila se ji nějak udržitelně zkombinovat s tancováním.

Ladislav mluví následovně:

-,...protože jsem potřeboval mít nějakou školu, žejo...mě to bylo úplně jedno...já jsem prostě šel do školy jenom, abych měl nějaký obor...“

Vliv školy:

1. Vliv školy na obor respondentů

Že měla škola na jejich obor vliv minimální, nebo žádný, vnímají shodně Eliška, Ladislav, Dominik, Jiří, Honza a Mike.

V této otázce lze oddělit Elišku, Ladislava a Honzu. Tito tři respondenti vnímají, že škola jim opravdu do jejich činnosti nijak výrazně nezasahovala (spíše to bylo naopak).

Dominik a Jiří tvrdí, že vzdělání se se sportem kombinovat dalo.

Pro Honzu a Ladislava byl jejich obor přednější než vzdělání.

Karel, Tomáš a Mike se shodují v tom, že je škola v jistém smyslu brzdila v rozvoji jejich oboru (sport, tanec) avšak zároveň jim studium přineslo i něco pozitivního.

V Mikeovi školní docházka na gymnáziu udržovala „vojenskej režim“, kterému přikládá jistou váhu i v oblasti breakdance a uznává, že v období, kdy do školy moc nechodil (individuální plán), se tato absence negativně podepsala i na tanci.

Karel uznává, že vzdělání je pro sportovce důležité z hlediska budoucnosti.

V případě Tomáše dokončení školy znamenalo na jistou dobu přestat s florbalem, později se k němu však vrátil.

2.Vliv oboru na vzdělání respondentů

a) Pozitivní

Tomáš uvádí, že právě jeho sport (florbal), respektive jeho časová nenáročnost oproti jiným sportům (hokej), mu podle něj umožnil vystudovat prestižní VŠ.

Velmi komplexně popisuje působení obou světů (škola-sport) Jiří:

„Takže myslím, že mě to ovlivnilo a naučil mě ten sport do školy, že se člověk musí s tím porvat, i když to prostě nejde, že to musí překousnout...“

„...ta škola mě zase ovlivnila v tom, že člověk prostě musí studovat dál ten sport, a prostě přemýšlet nad tím zase, nezůstat na místě a snažit se učit třeba od ostatních a koukat, co se děje, kam se ten sport vyvíjí a nebejt prostě upřenej jenom na to: takhle to dělám já, takhle je to nejlepší.“

b) Negativní

Spíše negativně ovlivňoval školní docházku obor Elišky a Ludka.

Eliška:

„...chodila jsem do školy unavená a nevyspalá a snažila jsem se to furt nějak udělat nějaký kompromis, abych stihla napsat písemku z matiky a jít zase tancovat.“

Eliška se tedy snažila skloubit oba dva světy dohromady a mluví často o kompromisu.

Luděk uvádí, že studium dvou VŠ zároveň a hraní ledního hokeje na vyšší úrovni, bylo obtížné skloubit. Znamenalo to pro něj vzdát se jedné VŠ ve prospěch dostudování jiné.

Úlevy ve škole:

Zajímavé je jistě i téma určité „pozitivní protekce“ při studiu, zejména na VŠ, ale i na školách středních.

Michal potvrzuje, že měl při studiu jistá „privilegia“. Nemusel např. chodit na většinu hodin tělocviku a učitelé TV si ho jistým způsobem předcházeli, pokud chtěli, aby reprezentoval školu.

Při studiu nacházel pochopení i Mike, opět v hodinách tělesné výchovy.

Spíše opačnou zkušenost, vztaženou obecně na studium VŠ zažíval Jiří, který tvrdí:

„No, výhoda tam víceméně nebyla žádná. Bylo to individuální...hodněkrát to bylo takový: „Tak si vyberte, buď sport nebo studium.“

Nedostudování VŠ příčinou sportu či tance:

Zajímavý může být i postoj, s jakým nahlíží ti aktéři, kteří nedokončili vzdělání, na příčinu jeho konce. Ladislav přikládá primární příčinu právě jeho sportu:

„...nástavbu jsem nedokončil, protože jsem chtěl skejtovat, chtěl jsem bejt hvězda žejo, ale nějak to nevyšlo, žejo...“

Eliška dokládá, že vysoká škola, kterou se rozhodla studovat, jí nevyhovovala, avšak nepřikládá primární důvod odchodu tanci:

„...na začátku druhého semestru jsem si řekla, že tahle cesta není pro mě, a tak jsem odešla...“

Stejně tak poslední „neúspěšný student“ potvrzuje, že nedokončené vzdělání nebylo primárně vlivem sportu. Studium přerušil kvůli cestě do zahraničí a následně touze vydělávat peníze a postavit se na vlastní nohy.

6.2. Já a moje nadání

Následující tabulka slouží pro orientaci v otázce, zda si respondenti myslí, že mají nadání.

Nepochybně je celá problematika mnohem složitější, než prostá odpověď „ano“, či „ne“.

Konkrétněji o názorech respondentů a o tématech, která z rozhovorů vyllynula, uvedu níže.

Jméno	Mám nadání?⁶
Eliška	Spíše ANO
Karel	ANO
Ladislav	ANO
Domínik	ANO
Luděk	Spíše ANO
Michal	ANO
Tomáš	Spíše ANO (okolí to tvrdí)
Jiří	Spíše ANO (okolí to tvrdí)
Honza	Spíše NE
Mike	ANO
Otakar	Neví

Tabulka 2: Nadání-ano/ne?

⁶ * skromnější vyjádření na přímou otázku ohledně toho, zda je člověk nadaný či nikoli, většinou obsahuje odvolávání se na dosažené úspěchy, nebo odpovídají, že okolí si o nich myslí, že nadaní jsou

Jak respondenti chápou nadání obecně (názory, hodnoty):

Zajímavé je, že všichni respondenti vnímají určitou součást nadání pod pojmy jako:

- Vlohy (Eliška)
- Předpoklady (Tomáš, Michal, Otakar, Honza, Mike)
- Přednosti (Dominik, Luděk)
- Dispozice (Jiří)

Nadání se objevuje, když o tom člověk neví:

Karel tvrdí, že talent vyvstává přirozeně, lehce, a člověk si jej ani nemusí uvědomovat:

„Řekl bych, že talent bude to, když ti ta činnost jde, bez toho, aniž by sis to nějak uvědomoval a jde ti prostě sama od ruky....“

Podobně to vnímá i Luděk:

„To si asi člověk neuvědomuje....“

Dominik a Jiří tvrdí, že o tom, zda mají, či nemají talent nikdy nepřemýšleli.

Dominik:

„Né, ja jsem na to nikdy nepřišel jako jo, já jsem to tak nebral no.“

Jiří:

„No, asi na to nejsem ten typ, kterej by tohle o sobě řek. Nebo vůbec by mě to asi nenapadlo.“

Mezi respondenty se objevují i názory, že člověk o tom, zda je či není nadaný, často moc nepřemýšlí, protože by to mohlo být samolibé, či sebestředné.

Luděk:

„...asi nikdy člověk není takovej sebestředněj...“

Otakar:

„...no, to by bylo asi hodně samolibý, kdybych ti tady řek že jo. Já nevím...“

Vnímání „dřiny“:

Jako dřinu své snažení nevnímají Dominik a Otakar.

Dominik:

„Ne! Já jsem to tak nikdy nebral, jako nikdy jsem to tak nebral...Pro mě to nikdy nebyla dřina... Jó! samozřejmě, jako dřina v nějaký tý chvílce, ale to je taková chvílka z toho dne kraťoučká, že mi to...že je to taková malichernost.“

Otakar zajímavě ilustruje svůj postoj ke svému úspěchu:

„...ne, jediný, co, tak diplomka žejo, to se vasedí, to je vopruz, a takový nějaký věci jako odevzdávat práce. My jsme tam furt museli psát nějaký práce, v tom to studium bylo možná u nás náročnější. Na druhou stranu, pokavaď to člověka bavilo a měl z toho radost, tak to nebyl takovej problém...“

Michal usuzuje, že nějaké nadání pravděpodobně mít bude, nevnímá tedy svůj talent jako čistou píli a dřinu:

„Tak, jsem tam kde jsme. Úplně si nemyslím, že by to bylo extrémně vydřený, takže asi tam to nadání bude. Neříkám, že bych byl flákač, ale bylo spousta lidí, co trénovali a šli životem se mnou a nedotáhli to sem.“

Tomáš si také myslí, že dřina nebyla jediná ingredience jeho úspěchu, zmiňuje mj. důležitost kvalitních tréninků:

„No, byla tam hlavně ta kvalita toho tréninku, né úplně nutně ta kvantita. To je právě ten rozdíl, že to nebyla úplně čistá dřina. Byly to kvalitní tréninky.“

Mike je, ve srovnání s ostatními, toho názoru, že tolik dřiny do tancování nevložil:

„...Honza to má vydřený, protože fakt byl na všech těch tréninkách, ale já mám dost podobnej level, když to tak řeknu, a věnoval jsem tomu 1/2 času, co on...“

Dřinu jako hlavní determinantu úspěchu naopak vnímá Honza, který si o sobě myslí, že nadaný spíše není:

„Já jako fakt věřím v to, že sem si to fakt jako vydřel. Jako z mého stylu, v dnešní době už v tom je určitá lehkost, ale dřív sem měl hrozně takovej kostrbatej styl, protože sem ho měl prostě vydřenej.“

Eliška, Karel a Dominik nevnímají rozvoj nadání přímo jako dřinu, nicméně se domnívají, že nadání je nutné aktivně rozvíjet.

Eliška:

„...ale jde o to, jak to ten člověk rozvíjí. Buď to bude rozvíjet a nebo ne a na tom se pak bude odvíjet všechno ostatní.“

Karel:

„...je to určitě hezká věc, když má někdo nějaký nadání, ale bez toho, aniž bys pro to něco udělal a dělal něco navíc tak můžeš mít talent na cokoliv chceš a nikdy nebudeš tak dobrej jako...“

Nadání není celý úspěch

Vlastnosti a povahové rysy

Dominik tvrdí, že součástí jeho nadání je, kromě vrozených fyzických predispozic, i určitá kombinace volných vlastností a charakteru:

„Já jsem se narodil i s tou povahou no, to je vobojí jako. To je jako v povaze i nějaký nadání tam bylo jako to sportovní ale nadání tam bylo i v tý povaze jo...“

„...kdyby tam nebylo to...ne nadání, ale taková v tý povaze i ta chuť to dělat, to že mě to vlastně bavilo, tak bych to nemohl tam dotáhnout tam, kam jsem to dotáhl.“

Tomáš vnímá, že mu v jeho sportu pomohli určité psychické předpoklady či charakterové vlastnosti. Jmenuje inteligenci, sebevědomí a týmového ducha. Jejich rozvoj příkládá rodičům a prostředí, ve kterém vyrůstal. Velice podstatná volní vlastnost je podle něj trpělivost a ochota počkat si na svou šanci:

„...já jsem tu trpělivost tenkrát měl, protože já jsem byl v podstatě dvojka až, tyjo, možná tři roky.“

Honza svůj úspěch v tanci nepřipisuje primárně nadání, ale dřině, nespočtu hodin tréninku, a věří, že všechno se dá naučit. Vlastnost, které toto vše připisuje, je cílevědomost:

„...je takový, že jsem prostě cílevědomej a jako nenechám se vlastně jen tak něčím jako vykolejit a nepřestanu...jediný, co mi prostě pomohlo, že jsem se narodil s takovou náturou, že prostě nepřestávám no. To je jako...to spousta lidí nemá...“

Mike pokládá za důležitou součást svého úspěchu zápal (ang.“drive“) a, stejně jako Tomáš, i trpělivost.

„...Takovej ten vnitřní oheň no. Že prostě, já jsem věděl, že když prostě mám tu trpělivost a že prostě chci, tak prostě tam budu jo...“

O určitém „chtíči“ referuje i Jiří:

„...Znám spousta šermířů, který byli nebo jsou nadaný a šlo jim to, ale prostě netrénovali a skončili víceméně po pár letech, prostě skončili, protože je převálcovali ti, co chtěli, a co trénovali.“

Dva respondenti (Ladislav a Mike) přisuzují část svého úspěchu schopnosti vizualizace, tedy schopnosti představit si konkrétní pohyb nebo sérii pohybů, a následně ho bezchybně provést.

Mike navíc hovoří o určitém „MindSetu“ :

„...protože já si myslím, že s tím “MindSetem”, ktorej jsem prostě měl...a furt tak nějak mám, tak kdybych prostě se pustil s úplně stejnou energií do něčeho jinýho, tak bych taky byl dobrej...“

Mike tedy věří, že si během svého životního vývoje vypěstoval určité „nastavení mysli“, díky kterému má možnost uspět v mnoha odvětvích a to podle určitého vzorce

Fyzické předpoklady pro sport

O fyzických predispozicích se zmiňuje více účastníků výzkumu.

Dominik jako kladný fyzický aspekt vnímá svou, až extrémní, ohebnost a kardiovaskulární kapacitu. Obojí hodnotí spíše jako vrozené.

Luděk vnímá fyzično v souvislosti se svými silnými stránkami. Tvrdí, že si je vědom, kde leží jeho přednosti, a kde slabiny. Část svého úspěchu přikládá právě zaměřování se na to, co mu přirozeně jde, a to nejen po fyzické, ale i mentální stránce:

„...nikdy jsem nebyl nějak rychlejší, ale byl jsem hodně vytrvalejší, vytrvalostnější typ...“

„...jako to co sem si uvědomoval, že v čem jsem lepší než ty ostatní, tak si myslím, že jsem se snažil toho využívat, v tý hře se zaměřovat na ty věci, ve kterých jsem cítil že mám jakoby výhodu, tak jsem se je snažil víc využívat...“

Tomáš vnímá fyzickou výhodu především ve své výšce a přikládá důležitost své bohaté sportovní minulosti:

„...tak já jsem měl nějakou gólmanskou zkušenost ještě z fotbalu ze základky, a pak prostě ty sporty jako volejbal, basket, tak tam furt fungovalo spojení ruka míč, takže tak.“

Stejně tak Michal pokládá za důležité, že se věnoval sportům předtím, než začal hrát florbal. Dokonce si myslí, že sportovní talent je poměrně univerzální:

„Protože si myslím, že sportovec v jakýmkoli sportu, pokud to dělá na vrcholové úrovni, tak pokud by v dětství začal rozvíjet ten talent v jiném sportu, tak v něm bude taky dobřej. Nevěřím tomu, že nadaný člověk je prostě jenom na jeden sport. Spoluhráči co tady jsou, tak drtivá většina z nich jsou prostě i dobří fotbalisti... takže věřím tomu, že kdybych začal včas s nějakým jiným sportem, tak že bych v něm byl taky dobřej.“

Tomáš souhlasí:

„...Takže jako asi to znamená, že by někdo mohl jít stejnou cestou. Mít prostě nějakou dostatečně sportovní průpravu v dětství, takže by se v šestnácti prostě klidně mohl dát na florbal jako brankář a být v tom dobřej.“

Mike přikládá podstatnou část svého úspěchu právě fyzičnu:

„...prostě jak jsem malej, takovej opičák, prostě od malička jsem skákal po gauči a dělal prostě takový ty nesmysly, prostě lezl jsem po stromech a takovou tu srandu, takže prostě do určitý míry jsem k tomu měl předpoklady, dejme tomu...“

Role „štěstí“

O roli štěstí v dosažení úspěchu mluví dva nejstarší respondenti Dominik (51) a Tomáš (38)

Dominik:

„...když ho člověk rozvíjí a má v tom štěstí ještě trochu, no tak, tak se mu pak můžou podařit pak hezký věci no.“

Tomáš:

„Já si myslím, že mám v životě především štěstí. Prostě v mém životě se kolikrát staly věci. To že sem přišel do florbalu, bylo štěstí...Většinou mi to hrálo do karet.“

Jak velkou část úspěchu tvoří nadání?

Do podobného vyčíslení se pustili pouze Dominik, Michal a Tomáš.

Dominik tvrdí, že úspěch je tzv. „mixem všeho“. Člověk podle něj musí mít určité pohybové nadání (pokud se jedná o sport), dobré podmínky, daná činnost musí člověka bavit a naplňovat, a člověk musí mít povahu typickou pro daný obor.

Michal mluví řečí čísel:

„Myslím si, že nadání je asi třetina úspěchu...další je obětování a dřina. To jsou zbylé dvě třetiny. Člověk musí hodně makat, ale zároveň jako hodně obětovat.“

Stejně tak Tomáš, který mluví o své osobě a vlastní situaci. Tvrdí, že u něho je rozdělení zhruba 60% úsilí (tedy kvalitní tréninky) a 40% talent:

„...byly to kvalitní tréninky. Šedesát na čtyřicet asi.“

Úskalí nálepky „nadaný“

Několik respondentů (Karel, Jiří, Mike) se shodlo na tom, že pokud je člověk označený jako „nadaný“, může se lehce dostat do „pastí“ a tzv. usnout na vavřínech.

Nejlépe to ilustruje Karel:

„No ale zase na jednu stranu, když si řekneš, že máš talent, tak pak jako tě to hrozně uspokojí a jako...“

Několik respondentů (Ladislav, Karel, Mike) vnímá tlak nálepky „nadaný“ ve smyslu velkého očekávání okolí. Často jako nějaký závazek vůči ostatním, kterému by měli dostát.

Opět použiji citaci Karla:

„...v momentě, kdy někdo vidí, že máš talent a nadání, tak jsou na tebe vyvíjený hrozně vysoký nároky oproti třeba tvejm vrstevníkům jo...a všichni jako ti říkaj: "Jo ty jednou budeš jako Jágr a bla bla jo." A je to docela těžký to pak jako naplnit jo.“

Zároveň však dodává, že na rozdíl od Ladislava, který připustil, že tlak je sice vnější, ovšem on je ten, kdo si ho připouští, si Karel tento tlak tolik nepřipouští.

„...Vnímám ho tak, že tam je, ale vůbec si jako z něj nic nedělám...To, že mám talent, je čistě moje věc, jak s nim naložim je jako moje věc...“

Nadání je ve vrcholovém sportu nutností:

Vrcholový sportovci (Dominik, Karel a Jiří) se shodují, že v oblasti sportu na nejvyšší úrovni je k úspěchu talent nutným předpokladem.

Dominik:

„Do jistý míry jo no...bez určitýho nadání to bych nedokázal dojít tam, kde jsem byl no. Takže jo!“

Karel:

„Bez toho by to nešlo...Nehrál bych tam, kde hraju teď...“

Dobře podobnou zkušenost ilustruje i Jiří:

„...v tom našem sportu si myslím, že to jenom to nadání, jako v hodně sportech, to nadání jenom nestačí. Na tý vrcholový úrovni myslím že ne.“

Jiří je zároveň i jediná osoba, která mluví explicitně o možné roli genetiky na jeho úspěch:

„...táta byl výbornej šermíř, i když začal v tom pozdním věku, takže jestli něco geneticky potom tam můžu mít, tak asi tam něco jako může bejt.“

6.3. Nadání a rodina

Vzhledem k povaze rozdílnosti odvětví, kterým se zúčastnění věnují, jsem vytvořil tři skupiny podle opakujících se témat, a to následovně:

- A) Umění a individuální sporty
- B) Kolektivní sporty
- C) Akademická oblast

A) Umění a individuální sporty

Velice důležitým aspektem u této skupiny je, že v podstatě všichni se začali svému odvětví věnovat až po desátém roku věku. Pokud vztahujeme podporu od rodiny pouze na oblast jejich oboru, bude přirozeně odlišná, než kdyby se své oblasti věnovali již od raného dětství. Samozřejmě celková rodinná atmosféra je pro dítě a jeho vývoj velmi podstatná, bez ohledu na podporu v konkrétním oboru. Tato atmosféra se napříč respondenty lehce liší, co však v této skupině zůstává u všech případů, je finanční či materiální pomoc.

Kdo je přivedl ke sportu:

Eliška a Jiří měli jednoho z rodičů, který se věnoval danému odvětví, a právě jejich rodiče následně fungovali jako spouštěč. Zajímavým faktem je, že oba shodně dodávají, že nebyli rodiči nikdy tlačeni, aby dělali to samé, co dělají oni. Oba prý měli v tomto směru volnost si vybrat.

Jiří dokumentuje takto:

„...ale nikdy jsem k tomu nebyl nucen, to bylo prostě že jsem chtěl, tak jsem měl ty super podmínky, že jsem mohl.“

Lze tedy předpokládat, že jejich začátek v daném oboru, je do jisté míry jejich vlastní volbou.

Ostatní členové skupiny (Ladislav, Honza, Mike), a v tomto případě tedy většina, měli poněkud odlišný vstup do svého oboru. V zásadě u všech byl primární spouštěč mimo rodinu, a to v podobě televizního pořadu (Honza, Mike), či videohry (Ladislav). U Honzy měl potom na jeho začátky částečný vliv jeho bratr, u Ladislava jeho kamarád a u Mika místní parta a jejich vystoupení na ulici.

Rodinné prostředí

Co se rodinné podpory týče, kromě Jiřího vlastně nikdo oboru svých potomků pořádně nerozuměl. Tím, že Jiřího otec mu, podle jeho slov, připravil „ty nejlepší možné podmínky“ pro začátek, ho řadí na pomyslné první místo co se rodinné podpory týče.

„...Takže ta podpora tam podle mě, si nedovedu představit, že by šlo, aby byla větší.“

Velice dobrou podporu měla podle dostupných informací i Eliška, jejíž maminka vedla kroužky tance pro děti, které Eliška od svých osmi let navštěvovala, a zároveň byla prý prvním člověkem, který objevil její potencionální nadání. Podporu vnímá především od své maminky a dodává:

„...myslím, že byli rádi, že mám tenhle zájem, jo, že prostě podpora byla velká. Táta, jelikož byl pryč, tak ten do toho moc neviděl, ale jako od mamky podpora velká...“

Honza, jelikož vyrůstal velkou část dětství bez otce, jen s maminkou a starším bratrem, vnímá právě svou maminku jako hlavní zdroj podpory.

„...Udělal všechno proto, abych já měl dobrý oblečení, dobrý boty, potítka a nesmysly, takže udělala vlastně nejvíc pro to, abych já moh dělat to, co dělám..“

Stejně tak Mike, kterého maminka především vozila často na tréninky do Prahy.

Rodinné zázemí Ladislava se zdá být, podle dostupných informací a jeho subjektivních tvrzení, poměrně „nejhorší“. Tvrdí, že vnímá od rodičů podporu téměř výhradně materiální, ale v zápětí dodává, že rodiče byli rádi, že:

„Ani ne hele. Tam jim to bylo úplně jedno, tam prostě byli rádi, že mě to baví a že mám svůj koníček.“

Negativní tlak v rodině

Negativní tlak v rámci rodiny přímo nevnímá žádný z respondentů. Většina se však shodne (kromě Jiřího), že rodiče oboru svého potomka nerozuměli, a nijak se aktivně nesnažili do jeho vývoje zapojovat. Zároveň se však všichni respondenti setkali s pozitivní „nezaujatou podporou“ (tzv. rodičovská úroveň) a to shodou okolností ze strany maminky, jak ilustruje například Eliška:

„Nenene, to ne. Protože mamka přeci jenom dělá jinej styl a dělala vždycky jinej styl, takže do tohohle nevidí. Spíš vždycky přišla a říká: „Jé já jsem zase zatlačila slzu“. Takže je taková jako miloučká v tomhle. Takže mě vždycky spíš nekriticky podporovala a byla vždycky ráda, když mě viděla na pódiu.“

Podpora mimo rodinu

Kromě Jiřího, který měl dostatek podpory ve svém tatínkovi-šermíři, a který uvádí pouze podporu kolektivu na gymnáziu, a finanční podporu sportovního centra, ostatní respondenti vnímají podporu zvenčí..

Všichni ostatní ve skupině jednohlasně zmiňují skupinu lidí, se kterou se oboru věnovali (v tanci tzv.Crew). Ilustruje to např. Mike:

„...zahrála úplně obrovskou roli v tom breaku, určitě tam byly i negativní jakoby tlaky, i pozitivní...samozřejmě pozitivní převládaly obrovsky!...všichni jsme měli ten podobnej cíl, a tím, že jsme šli za podobným cílem, tak vlastně i když jsme nebyli vůbec tak dobrý, jako to okolí, tak jsme se tam dostali mnohem rychlejc a líp, než oni, protože prostě všichni jsme měli ten stejnej “Mindset jo...“

Mentor

Svého mentora vnímají Eliška a Jiří. U Elišky je to kamarád Matěj, který ji přivedl do taneční skupiny, a podle jejích slov ji naučil vystupovat a ujal se jí. Dle jejích slov byl druhým člověkem, který objevil její potenciál.

„...Matěj, si všiml nějakýho potenciálu. Toho, že když to budu rozvíjet, tak by to mohlo vypadat hezky.“

U Jiřího je to opět přirozeně jeho otec. Pokládá ho za sportovní i osobní vzor a chválí ho:

„Jako určitě táta. To se tak jako nabízí, ale je to doopravdy pravda. Byl to a je to můj vzor jak ve sportu, tak mimo sport. Myslím si, že takhle trenér by měl fungovat jak se svejma dětma, tak jako funguje i stěma ostatníma, že to je super.“

Nikdo další už žádného mentora ve svém životě a v daném odvětví nevnímá. Ladislav a Mike mluví o vzorech, či inspiraci, nepokládají však tyto osoby za své menory.

B) Kolektivní sporty

Kdo je přivedl ke sportu:

Vzorek skupiny je poměrně netradiční, a to hned ze dvou hledisek. Zaprvé co se věku začátku činnosti týče a zadruhé osobou, která je ke sportu přivedla. První charakteristika však velmi ovlivňuje druhou.

Vrcholoví sportovci se obvykle začínají věnovat svému oboru od raného věku, a největší vliv na jejich začátek mají otcové (často vrcholoví sportovci).

Všichni sportovci v mém vzorku se dají považovat za vrcholové sportovce. Pouze ve dvou případech (Karel a Dominik) však začal respondent před desátým rokem věku.

Michal začal ve věku deseti let a Luděk s Tomášem o dost později, než je pro vrcholové sportovce běžné.

Kuriozní je zejména to, že pouze v případě Karla byli rodiče (otec) primárním spouštěčem.

Ani zde ale Karel nebyl podle svých slov ke sportu nucen. Uvádí slova svého otce:

“Hele zkusíš to hrát hokej, když tě to nebude bavit, tak to nedělej jo”. Mě to chytlo...”

Zároveň vnímá svého otce jako někoho, kdo viděl již v jeho raném věku, že má určitý potenciál:

„...Dal by mě úplně na jinej sport jo, nebo zkoušel to dál a dál...“

Ve všech ostatních případech rodiče sice sehráli velice významnou, až nenahraditelnou, úlohu v jejich začátcích, avšak nebyli to oni, kdo je ke sportu přivedl.

U Dominika to byla souhra dobrých podmínek:

„... mě k tomu nikdo nemusel vést, a v Pardubicích byl hokej sport číslo jedna, to je jednoznačný...takže já jsem, tak nějak automaticky tíhnul k tomu hokeji. Nikdo mě k tomu nevedl. Nikdo nějak, že by mě tam jako vůbec to, prostě šlo ze mě...“

V případě Michala šlo čistě o zájem o sport, který pěstoval celé dětství a později kroužek, který navštěvoval se svým bratrem:

„...určitě to nebylo, že by někdo cíleně nás vedl prostě ke sportu, v tom jsme měli volnost.“

Luděk se k florbalu dostal přes lední hokej, kterému se věnoval od svých šesti let, a následně díky švagrovi. Přesto, však tvrdí, že rodiče mu hokej nenutili:

„V hokeji to bylo tak nějak samovolně, před barákem mě tam odchytl nějaký trenér...“

Tomáš se k florbalu dostal správnou shodou náhod (jak sám říká „štěstí“) a díky bratranci, který už florbal hrál.

Rodinné prostředí

Rodinné prostředí jako sportu přislíbené vnímá shodně Karel, Dominik, Michal a Tomáš.

Pouze Luděk svou rodinu takto nevnímá.

Všichni se shodují na tom, že v rodině měli pro svůj sport maximální podporu, a to ve všech ohledech. Pro ilustraci uvádím, jak rodinnou podporu vnímá Luděk:

„Mě podporovali maximálně a jako podporovali mě pak i v dospělém věku když jsem hrál florbal.“

Tomáš vnímá, že podpora ze strany rodiny byla nejsilnější na začátku a postupně upadala s tím, jak se zvyšovaly jeho úspěchy.

Podporu obou rodičů, či dokonce celé rodiny vč. prarodičů (Dominik), vnímají všichni respondenti, a vnímají ji jako naprosto klíčovou. Luděk uvádí:

„...samozřejmě, tenkrát to bez rodičů nešlo.“

Michal přikládá větší důležitost tátovi, který se mu sportovně více věnoval.

Rodič v roli trenéra

Pouze Karel a Michal vnímají, že role otce je v jejich sportovní kariéře více, než pouze na tzv. „rodičovské úrovni.“ Avšak Michal vnímá roli svého otce takto:

„Jako rozebíral s náma, se mnou, zápasy, to se mnou rozebírá do dneška...ale zas to nebylo o tom, že by mi říkal: hele, dej si tady sto kliků, tady trénuj tohle, házej si tady o zed'. To ne.“

Karel ho vnímá jako svého „hokejového poradce“

Podpora mimo rodinu

Podpora mimo rodinu se zde ukazuje jako méně podstatná, než v případě první skupiny.

Karel zmiňuje bývalou přítelkyni, tým a trenéry. Dominik také tým a trenéry. Luděk s Michalem vnímá jako důležitý kolektiv v týmu a Tomáš přikládá největší důležitost tolerantnosti své přítelkyně, se kterou má dvě děti.

Zvláštní pozornost je zde věnovaná trenérům. Všichni kromě Tomáše mluví o množství trenérů, se kterými se během své kariéry setkali, a připisují jim důležitost v rámci vlivu mimo rodinu. Zajímavé je, že pro nikoho z nich nebyl žádný z trenérů mentorem, a nikdo z respondentů nechtěl vypíchnout pouze jednoho trenéra.

Dominik:

„Jako já jsem měl spoustu trenérů, kteří, o kterých jako nemůžu říct špatný slovo, který určitě mě prospěli v tom mém životě hokejovém, ale jako ne...vopravdu ne, no...“

Karel:

„Každý ten trenér umí něco jiného žejo, takže...každý ti dá něco.“

Mentor

Mentora vnímá pouze Karel, a to ve svém otci, bývalém hokejovém brankáři.

„Ten šel semnou všude jako a...všude mě jako dotlačil a podporoval a...“

Všichni ostatní vnímají vzory, od kterých se mohli učit, ale mentora v pravém slova smyslu prý. podle svých slov, nikdy neměli.

C) Akademická oblast

Otakara k psychologii nepřivedl přímo jeho otec-psycholog, avšak tím, jak se v tomto prostředí od malička pohyboval a vyrůstal, získal v tomto oboru přirozeně dobrý přehled, a začal jej i hodně bavit.

Rodinné prostředí

Ota vnímá své rodinné prostředí jako klíčové.

„...asi bych to těžko tak jako v pohodě a bez problému zvládnul nebejt mámy a táty.“

V rozhovoru se zaměřuje především na materiální a finanční podporu a tvrdí, že výdaje spojené se školou měl vždycky vyřešené.

Tlak ze strany rodiny

Tlak ze strany otce věnovat se psychologii vylučuje.

„To nebylo tak jako, že by mě táta do toho tlačil. To vůbec ne..“

Podporu v rodině přikládá oběma rodičům.

Podpora mimo rodinu

Jako podporu mimo rodinu vnímá svou paní učitelku, psycholožku Zdenu:

„...Tak mi tak jako během tý školy předávala ty své zkušenosti, jak pracuje s lidma co jsou v depresi, co je důležitý, na co si dát pozor, jak s nima mluvit. takovýhle věci mi předávala, v podstatě mi dělala takovej vlastní terapeutickéj výcvik...“

Mentor

Jako mentorku vnímá Otakar právě ji:

„...pořád se vidáme, pořád mi dělá supervizi, pořád s ní řeším věci kde si nevím rady.“

6.4. Nadání a trénink/vlastní píle

Jméno	věk	Aktivní od-do	praxe	*Přibl.počet hod.
Dominik	51	6-46	40	12,000+
Jiří	35	9-35	26	10,700
Luděk	46	6-34	27 (cca)	4,200
Tomáš	28	16-38	22	4,800
Michal	30	10-30	20	N/A
Karel	21	3-21	18	4,000+
Mike	27	11-27	16	5,800+
Honza	26	12-26	14	7,000 (cca)
Eliška	22	8-22	14 (cca)	2,500+
Otakar	28	18-28	10	N/A
Ladislav	25	14-23	9	5,000

Tabulka 3: Délka praxe

Předpoklad:

Počet let (praxe) by měl odrážet i přibližný počet odtřinovaných hodin.⁷

⁷ *mezi jednotlivci může být rozdíl důsledkem nepřesné kalkulace

*to, že tanečníci/free sporty mají více, než tradiční sporty, může vyplývat, z toho, že první skupina trénuje „na vlastní pěst“, a druhá téměř výhradně v oficiálních trénincích -> první skupina může trénovat více hodin

* důležité je vnímat rozdíl kvantita tréninku vs. kvalita tréninku (viz níže)

Respondenti jsou rozděleni do tří skupin, podle převládající formy tréninku, a to na:

- A) Trénink v rámci oficiálních hodin
- B) Trénink spíše ve vlastní režii
- C) Akademická oblast

A) Trénink v rámci oficiálních hodin

Do této skupiny spadají všichni kolektivní sportovci z mého vzorku plus Jiří, který se sice věnuje šermu, ale jeho tréninky jsou spíše oficiální.

Možnosti rozvoje⁸

První shodnou skupinou je Karel, Dominik a Jiří. Všichni tvrdí, že podmínky pro rozvoj, zázemí a možnosti trénovat, byly minimálně „relativně dobré“ (Karel) až vynikající (Dominik, Jiří).

Karel přitom opět zmiňuje důležitost rodinné podpory a objetování rodičů ve prospěch jeho sportu:

„...tam strašně důležitou roli hrajou ty rodiče jo. Tam je hrozně důležitý to, jestli ten rodič je ochotnej jako každej den po práci lítat s tím dítětem jako na ten zimák nebo prostě, řekne "Hele mě to nebaví." jo. Ale jako tam ten rodič hraje strašně důležitou roli v tom, co z toho dítěte pak bude...“

Druhou pomyslnou skupinu tvoří Luděk, Michal a Tomáš. Svě podmínky vnímají jako obtížné vzhledem k tomu, že všichni se věnují florbalu, který je v Českých podmínkách amatérský, tudíž se i vrcholový sportovec v tomto sportu musí živit normální prací.

Mluví často o určitém rozložení svého času a energie mezi florbal, práci a osobní život.

Michal například nostalgicky vzpomíná studium na VŠ:

„Při škole to bylo lepší. Měl člověk víc času, a měl hlavně čas trénovat i dopoledne během dne, nebylo to jenom o tom, že večer jde na trénink s týmem.“

Všichni se shodují, že právě nutnost žít se něčím jiným, je pro ně limitujícím faktorem jejich sportovního rozvoje.

Nejlépe situaci shrnuje Tomáš:

„...v každý z těch tří oblastí mám pocit, že bych potřeboval o 20 % času a energie víc, aby to bylo dobrý. Ale k tomu, abych to navýšil, tak bych musel jinde ubrat.“

Výsledkem prý tedy momentálně je, že se pouze „udrží“ na přijatelné úrovni. K tomu, aby se mohli zlepšovat, by nyní potřebovali více času na trénink. Častým limitem v tomto smyslu byla také neoptimální regenerace.

⁸ *možnostmi rozvoje jsou zde myšleny podmínky pro rozvoj, zázemí a možnosti trénovat

Dostupnost stadionu/haly:

Dostupnost, haly vidí kriticky Luděk a Michal.

Michal:

„...si pamatuju že domu ze Zličína jsem jezdil hodinu, hodinu a půl. Nebo hodinu a deset minut ze Zličína z haly na Prosek.“

Ostatní mají v tomto směru podmínky dobré, až vynikající. Nejvíce si je pochvaluje Dominik a Jiří.

Jiří:

„Já jsem víceméně možnosti trénovat vždycky měl úplně super.“

Forma tréninku

Forma tréninku u těchto sportovců byla zásadě shodná-trénovalo se v určité dny 4x až 5x v týdnu, a o víkendu se hrály zápasy/pořádaly závody.

Karel s Dominikem se shodují, že je pro ně obtížné vybrat nějaké období, kdy by mohli tvrdit, že právě v něm trénovali nejvíce, či nejintenzivněji.

Karel:

„...Já to vnímám jako jednu konstantní jako linii, na který se jako pořád snažím být co nejlepší...“

Dominik:

„Tak já myslím, že jsem se zlepšoval celý život, jinak bych nemohl chytat profesionálně... ale nebyl tam nějaký takový zlom...Člověk to musel, každý rok prostě, přistupovat k tomu tak, že je potřeba něco zlepšovat a přemýšlel o tom, jak co chytit, jak by to šlo, jak využít těch svých přeností...“

Tomáš a Jiří si myslí, že nejvíce trénují v současnosti. Liší se v motivu, kterému momentální nejfrekventovanější období tréninku připisují. Zatímco Jiří se domnívá, že je to díky ideálním podmínkám k tréninku, Tomáš si myslí, že čím je starší, tím více vnímá potřebu trénovat.

Trénink extra

Trénink se navíc ukazuje jako velice podstatný determinant úspěchu u všech respondentů. Nicméně určitým způsobem lze zhodnotit jeho důležitost pro jednotlivé respondenty. Pravděpodobně největší důležitost mu přikládá Dominik, který tvrdí, že v mládí se věnoval neustále sportovním aktivitám, a přičítá jim velice důležitou roli pro budoucí úspěch:

„...No samozřejmě! Jako bez těch věcí bych nikdy nebyl tak dobrý, jo. Ale pro mě to nebyl trénink, pro mě to prostě byla zábava.“

Zároveň tvrdí, že tréninku mimo led bylo mnohem více, než tréninku na ledě.

Velice silně vnímá extra trénink i Luděk. Také tvrdí, že trénoval více sám na vlastní popud, než s týmem. Jako důvod uvádí i to, že v době, kdy se florbalu věnoval, nebyli ještě žádní kondiční trenéři, a tudíž si tréninky sestavovali s kamarádem sami. Zaměřovali se především na kondici. Motivací mu byly lepší týmy:

„Viděli jsme že když přijeli Švédové, tak že byli ve všem lepší, tak jsme se snažili se jim vyrovnávat v rámci možností.“

Jeho kolegové florbalisti (Michal a Tomáš) hodnotí trénink navíc především jako omezený, z důvodu pracovní vytíženosti. Michal opět vzpomíná na dobu studií VŠ a zmiňuje, že podmínky trénovat navíc byly v té době mnohem lepší. Tomáš přiznává, že v současnosti trénuje navíc jednou týdně fyzickou kondici a dodává, že:

„...ted'ka v těch posledních třeba šesti letech skoro vždycky dělám něco navíc no.“

Jiří tvrdí, že mu stačí trénovat především šerm, a kondici se občas věnuje formou běhu, či kola, ale není to často.

Karel vidí trénink navíc jako nutné řešení svých momentálních sportovních nedostatků:

„...když jako vidíš, že ti to nejde třeba jako tejdén jo, tak prostě tě to donutí dělat něco navíc.“

Kvalita versus kvantita tréninku

Důležitým bodem v této části je poznámka Tomáše o kvalitě a kvantitě tréninku.

Tvrdí, že ve svém mateřském klubu, byly tréninky především kvalitní.

„No, byla tam hlavně ta kvalita toho tréninku, né úplně nutně ta kvantita. To je právě ten rozdíl, že to nebyla úplně čistá dřina. Byly to kvalitní tréninky.“

Přemlouvání od rodičů

Všichni respondenti se shodují, že rodiče je na trénink nikdy moc přemlouvat nemuseli.

Tomáš a Dominik připisují občasné přemlouvání pouze brzkým ranním tréninkům, které jsou v hokeji běžné a faktu, že oběma bylo v té době méně než deset let.

Michal a Tomáš se na tréninky přirozeně těšili, proto nebyl důvod je přemlouvat.

Jiří si také nepamatuje, že by ho někdo na trénink často přemlouval.

B) Trénink spíše ve vlastní režii

Tato druhá skupina se od první liší především formou tréninku, vztahem k tréninku „navíc“, a v přemlouváním od rodičů.

Možnosti rozvoje

Eliška své možnosti k tréninku vnímá jako velice dobré.

Ladislav vnímá jako výborné především začátky, kdy ještě chodil do školy a měl hodně času trénovat.

„...chodil jsem taky do školy, ale to bylo vždycky pár hodin žejo. Já jsem prostě skončil třeba ve dvě, ve tři hodiny a skejtoval jsem do osmi do večera žejo. A nic tě nebolelo žejo, takže jsem prostě skejtoval strašně moc dlouho...“

Honza tvrdí, že záleží hodně na konkrétním člověku, jak moc chce skutečně trénovat:

„... v podstatě jako co se týče všech etap, tak člověk když chce trénovat, tak vždycky jako najde způsob jak trénovat.“

Mike vnímá možnosti tréninku v návaznosti na dojíždění v době, kdy mu bylo okolo dvanácti let, a zmiňuje pomoc maminky, která ho vozila do Prahy, jelikož pocházeli z vesnice.

Dostupnost haly:

V oblasti tohoto druhu sportů/umění je běžné trénovat venku a není většinou nezbytně nutné mít specializované místo.

Ladislav jezdil na skateboardu nejčastěji na ulici, tudíž nebyl nijak výrazně omezen.

Jak už bylo zmíněno výše, Mike do Prahy v začátcích dojížděl, podobnou zkušenost má i Honza, který v začátcích v Praze nebydlel. Oba se později do hlavního města přesunuli.

„...Jako že dojíždění bylo, ale vždycky právě já sem se tomu tak obětoval, že to byla jako součást toho, já sem to měl jako výlet...“

Forma tréninku a trénink extra

V této skupině specifická část. Většina respondentů v této skupině se shoduje, že v podstatě nelze odlišit oficiální trénink od tréninku navíc (s výjimkou vedených hodin tance).

Mike toto specifikum popisuje takto:

„To je ten problem, že u nás jsou všechny na vlastní popud...My na trénink nemusíme, my na trénink můžem...“

Podobně tuto problematiku vnímají všichni respondenti v této skupině.

Eliška, Mike a Honza k tréninku navíc řadí i různé taneční workshopy.

Velkou důležitost jim připisuje hlavně Eliška:

„...to je taková nejakčnejší a nejefektivnější forma vzdělávání pro nás jako street dance tanečníky... takže na tom jsem se to vlastně naučila.“

Podobně také Mike:

„... ty, ktorej jako už nějak jseš frajer, už získáváš svoje jméno a tohle, tak se sebereš a vlastně se takhle jakoby ponížíš a jdeš úplně mezi ty základní studenty, který se jdou učit od někoho, kdo prostě má nějaký velkej level jo. A to mi dává strašně moc!“

Přemlouvání od rodičů

Jednoznačně se shodují, že rodiče je do dané činnosti nepřemlouvali. Všechno dělali sami za sebe, na vlastní popud.

Pěkně to shrnuje Honza:

„...takže oni nevěděli, kdy já mám tréninky, to já jsem si trénoval sám a jelikož jsem trénoval furt, tak se to jakoby nikdy nestalo a tím, že to nebylo jako nikde řízený, že by máma zaplatila 2,500 za jeden kroužek a řekla: “Běž tam!”, tak to nebylo...věděla, že trénuju, ale nevěděla kdy trénuju, takže jako vlastně ani nemuseli no...“

C) Akademická oblast

Možnosti rozvoje

Materiální podporu ze strany rodiny vnímá Otakar jako klíčovou. Tvrdí, že měl vždy vše, co potřeboval ke svému oboru

Forma vzdělávání

„...na vejšce jsem dělal psychologii, byla to věc, která mě vždycky bavila, tak já jsem k tomu měl úplně jiný postoj. Já jsem neměl pocit, že makám, že se učím. Já jsem dělal to, co mě baví. A mě bavilo chodit do školy. To je skvělejší pocit, když se těšíš do školy, protože máš zajímavý věci, zajímavý přednášky.“

Podobně jako Dominik tedy nevnímal práci, kterou dělal, jako dřinu, ale jako zábavu. Tvrdí, že také poprvé poznal vnitřní motivaci.

Vzdělávání extra

Otakar vnímá, že zhruba polovina jeho psychologického výcviku byla uskutečněna v akademickém prostředí školy, a druhou polovinu odhaduje jako praxi na vlastní popud.

Jako hlavní zdroj vidí mentoring od své paní učitelky Zdeny, kterému se věnoval ve volném čase.

Dále také druhý stupeň kurzu krizové intervence, který absolvoval.

6.5. Krizové situace

Respondenti se shodli, že krizové momenty či období zažili, či zažívali, všichni.

Níže jsou rozděleni na dvě skupiny:

A) ti, kteří vážně uvažovali, že by skončili

B) ti, kteří o tom o tom neuvažovali

A) Vážně uvažovali, že by skončili

1. Těžké období

Eliška zmiňuje jako krizové období dobu, kdy sama přesně nevěděla co v životě chce, špatně zvolila směr a žádá s činností, které se věnovala ji v tu dobu nenaplňovala...:

„...přišlo že nedělám nic na sto procent. I když jsem nechtěla dělat jen jednu věc tak mi ale vadilo že nemám ani jednu věc stoprocentní. Chyběla mi rovnováha mezi těma věcmi a cítila jsem se vykořeněná. A říkala jsem si, že budu radši dělat něco jiného.“

Ladislav zmiňuje limitující vliv práce. Protože byla většinou fyzického charakteru, tento vliv se projevoval především fyzickou únavou, ale i časově:

„...To bylo kvůli té práci žejo....tehdy, když jsem prostě pak už měl práci a skejtoval jsem jako naplno furt,myslel jsem si, že prostě budu skejtovat i při práci, ale pak už jsem prostě měl krizi...a nezvládal jsem to no.“

Michal vnímá krizový moment jako konkrétní období ve florbalové sezóně, kdy se mu celý rok dařilo dobře, ale v rozhodujícím utkání selhal. Jak sám popisuje, vážně uvažoval o konci kariéry:

„...když jsme po první třetině střídal, splnilo se mi, že jsem začal chytat superfinále a po první třetině jsem střídal, po čtyřech gólech... Tak to sem si říkal, že končím, že už jako vůbec nikdy.“

Jiří měl krizová období dvě. První bylo období, kdy byl „přehlčen“ šermem a na chvíli měl pocit nenaplnění. Toto období však nepovažuje za kritické a vyrovnal se s ním.

Druhé, závažnější, přišlo se zraněním, kdy se už sám psychicky připravil, že možnost konce je reálnou hrozbou:

„...tak jsem říkal, možná jsem skončil. Ale zase jako paradoxně to pomohlo, že jsem si říkal, že se musím připravit na to, že jsem možná skončil. Jako že prostě fakt konec ...“

Honza měl tři těžká období, kdy uvažoval, že skončí. Obdobně jako Jiří zmiňuje nejdříve moment, kdy měl pocit, že je toho prostě moc.

Druhé období bylo hned zkraje, asi po třech letech tréninku. Kdy se mu nedařilo naučit složitější triky a překonat tak bariéru přechodu od základů k pokročilejším trikům.

„...v tu chvíli, jsem si říkal: “Tak s tím asi seknu, už to nejde vejš.”

Další moment byl spíše sociálního rázu. Situace, kdy se rozpadla jejich taneční skupina. V tu chvíli vnímal určitou prázdnotu. Přiznává i vliv zvyku trávit čas s lidmi ze skupiny. Být najednou v podstatě sám pro něho bylo velkou překážkou.

2. Překonání těžkostí

Dá se říci, že ve všech případech pomohli blízcí, následný úspěch, či štěstí.

Eliška zmiňuje psychickou podporu přítele Roberta. Vzápětí však dodává i vlastní přičinění:

„...Ale samozřejmě i já jsem se musela snažit se s tím poprat. Ne že by do mě jen hučel, ale musela jsem na sobě i sama hodně pracovat...“

Ladislav použil k překonání těžkostí upnutí se na komunitu lidí, se kterými se spolu skateboardingu věnovali. Roli přikládá i zvyku, trávil dlouhou dobu čas v určitém prostředí.

Následkem těžkých chvil se z původního ambiciózního snu o sportovní kariéře stal „pouhý“ koníček.

O zhruba tři roky později Ladislav jako jediný z respondentů samovolně skončil.

Michal překonal těžkosti následným úspěchem.

„...Protože nakonec jsem se vrátil do branky na nájezdy a vyhráli sme.“

Jiřího zranění kolene se podařilo vyléčit, a jak sám tvrdí, s šermem z žádného jiného, než ze zdravotního důvodu, přestat nikdy nechtěl.

Honzovo řešení spočívalo, v případě těžkého období z hlediska překonání určité úrovně dovedností, čistě jen v dalším tréninku. Tvrdí, že po půl roce se mu podařilo přes stagnaci dostat.

3. Nechuť trénovat

Pouze momentální nechuť jít trénovat, či lenost, měla u těchto respondentů více důvodů i více konkrétních řešení. Tato problematika souvisí poměrně úzce s motivací respondentů.

Eliška se prý častým srovnáváním s ostatními dostávala do situace, kdy si o sobě myslela, že není dost dobrá. Situaci vyřešilo jít na jednu, dvě lekce a jak sama hodnotí:

„...a zase jsem si uvědomila, že mě to baví, a že něco za sebou mám, že ty zkušenosti nejsou špatný, lidem se to líbí, mì se to líbí když tancuju, baví mě to.“

Příkládá tedy významnější roli komunitě tanečníků a názoru druhých lidí okolo sebe.

U Ladislava souvisí nechuť trénovat s výše zmíněným krizovým obdobím. Nejčastěji tedy pracovní únava. Podobné situace řešil nejčastěji tak, že když už nešel aktivně sportovat, alespoň přišel za svou partou posedět a „pokecat“. Také příkládá podstatnou hodnotu kolektivu.

Stejně tak Michal, pro kterého balanc mezi sportem a prací představoval také občasný problém. Nejčastějším důvodem byla také únava. Tvrdí však, že nechtěl zklamat kolektiv:

„...v tu chvíli to pro mě zase bylo to, že v tom nenechám kamarády no. To je velkej motor.“

Jiří podobné situace řešil velice konstruktivně.

„...ale i tak, že má to nějakou koncepci ten trénink...Že to má nějakej smysl. Někdy se stane že člověk vstane a je nemocnej, to se prostě neto. Ale když člověku nic není a prostě jenom se mu nechce na trénink, tak to pro mě není důvod. Sem línej, ale musím.“

U Honzy byla nechuť trénovat spojená s traumatem, které u něj vyvolalo nedávné zranění ruky. Překonal ho prací na svém těle.

B) Neuvažovali, že by skončili

V této skupině jsou osoby, které sice obtížné situace zažívaly, ale ukončení kariéry/oboru podle svých slov nikdy neviděli jako reálnou možnost. Zaměřím se tedy spíše na nechuť trénovat a jejich motiv tuto nechuť překonat.

1. Těžká období

Dominik vnímá dvě krizová období. První souviselo s nejistým místem v týmu, druhé ze zraněním.

Luděk s Tomášem vnímají těžké chvíle ve skloubení sportu s prací/školou a osobním životem.

Luděk komentuje:

„...No ve florbale to pak spíš bylo nějakema rodinnejma záležitostma, sem se rozváděl, takže tam to bylo těžký, na chvíli sem přestal, pak mi to zase všichni dávali sežrat že sem nechal tým ve štychu. To bylo takový blbý období jeden rok.“

Mike vnímá za obtížné období dobu, kdy podle svých slov tanci, kterému se věnuje dostatečně nerozuměl:

„...Když jsem tomu úplně nerozuměl a myslel jsem si právě jakoby v určitéch situacích, že je to vlastně jako určité sport, hra jmen a, že prostě se nemůžu vyrovnat tý Světový špičce. V ten moment jsem jako měl těžký chvíle...“

Jediný Otakar uvádí, že nikdy žádné těžkosti nepociťoval.

2. Překonání těžkostí

Dominik mluví o tom, že dostal šanci, kterou následně využil.

Ludkovi těžké chvíle souviseli především s rodinnými problémy, které se následně vyřešili. Podle svých slov s florballem nikdy přestat nechtěl.

„No tak chyběl mi! Já jsem byl od šesti zvyklej něco dělat denně vlastně. Jasně, měl jsem školu, začal jsem pracovat, ale chybělo mi to, chyběl mi kolektiv těch lidí. Takže to bylo jedno s druhym.“

Vzhledem k tomu, že vidina finančního zabezpečení na rozdíl od hokeje není ve florbale momentálně (a nikdy předtím nebyla) reálná, u florbalu ho tedy držel především kolektiv a určitá skupinová zodpovědnost vůči němu.

3. Nechuť trénovat

Karel, Dominik, a Tomáš uvádí jako nejčastější důvod nechuti trénovat únavu.

Zatímco u Karla se jedná o únavu z předchozího tréninku Dominik j vnímají jako únavu s přibývajícím věkem.

Oba se shodují, že jediná možná pomoc je pro ně na trénink prostě jít a „ono to zmizí samo“.

Luděk mluví o občasné nechuti trénovat takto:

„...určitě tam někdy byly momenty že se člověku nechtělo, ale na druhou stranu já sem si nikdy nedovolil nepřijít na trénink, tak sme to měli nastavený...takže ten trénink, že sem měl rýmu třeba, to přece nebyl důvod nejít na trénink.“

Opět se tedy ukazuje určitá kolektivní sounáležitost.

Mike přiznává, že nejčastějším důvodem u něj byla lenost, či určitá pohodlnost a že se mu takové situace stávaly poměrně často.

Vymyslel si vlastní řešení tohoto problému:

„...pak jsem pochopil, že normálně, když přijdu na trénink...já jsem prostě měl za povinnost dojít na trénink sám pro sebe. Já jsem prostě došel na trénink a když ten trénink byl špatnej, tak jsem tam nezůstal celou hodinu a půl...Já jsem tam byl dvacet minut a kluci tam zůstali a dřeli...“

Respondenty nejčastěji vnímané plusy a mínusy daného oboru a jeho vývoje:

A) Výhody

Komunita/Kolektiv (Eliška, Luděk, Tomáš)
Dobrá fyzická kondice (Ladislav, Honza)
Cestování se sportem (Jiří)
Rozvoj těla a ducha (Jiří)
Florbal-jistější budoucnost po sportovní kariéře (Michal)
Neskutečné zážitky (Honza)
Celý život mezi mladými lidmi (Honza)
Znalost psychologie v běžném životě (Otakar)

B) Nevýhody

Omezení osobního života (Luděk, Michal, Jiří, Honza)
Chatrnost zdraví (Eliška, Honza)
Tlak okolí na naplnění labelu „Nadaný“ (Karel)
Negativní dopady slávy jako např. pomluvy (Tomáš)
Nejistá budoucnost po sportovní kariéře (Honza)
Znalost psychologie v běžném životě (Otakar)

6.6. Vývoj a budoucnost

Motivace v začátcích

Motivace v začátcích je u většiny respondentů obsažena v druhé části, v otázce, kdo respondenta přivedl k danému oboru. Proto zde budu zmiňovat motivaci pouze pokud se bude lišit od výše jmenovaného.

Eliška připisuje důležitost motivace komunitě lidí, se kterými tancovala:

„Vyhrávání soutěží, to už je takovej bonus. Ale, co jsem získala jsou ty lidi.“

Ladislav motivaci připisuje touze, být lepší než ostatní:

„...oni třeba o tom ani nevěděli, ale já jak jsem je sledoval, tak jsem chtěl bejt lepší...takže tam byla obrovská motivace...“

Dominik si, stejně jako Jiří, snaží dávat cíle postupně, vždy vzhledem k podmínkám, v nichž se zrovna nachází.

Dominik to shrnuje takto:

„...abych druhý den byl lepší, no. Nebo, abych večer byl lepší než ráno.... když jsem nebyl první brankář, tak motivace byla, abych byl první brankář...“

Ludka táhla motivace k úspěchu:

„No, chtěl sem bejt nejlepší, když sem to dělal, nedělal jsem to proto, abych se tam někde klouzal, ale chtěl jsem bejt lídr, chtěl jsem bejt nejlepší prostě no. Takhle jsem to vždycky měl.“

Michal vnímal konkurenci v týmu:

„Protože chci chytat. Jsem v týmu na pozici, že pokud nebudu lepší než ten druhej, tak chytat nebudu.“

Tomáš touhu po vítězství:

„Já rád vyhrávám. No a chtěl bych taky, nebo možná i jeden z důvodů, proč nekončím, že bych chtěl, aby Tatran se zase vrátil úplně na špici...“

Vnímá tedy svou motivaci kolektivně.

Počáteční motivací Mika byla získat si uznání v komunitě.

Otakara jeho obor už od začátku hlavně bavil.

„...Pak jako tam byl ten důležitěj aspekt, že jsem měl před sebou vidinu něčeho, že budu studovat něco co mě baví a zároveň tam nebude tolik matiky, fyziky, chemie a ekonomie a takovejch věcí, který mě nejsou blízky...“

Klíčové momenty pro rozvoj

Eliška vnímá hned dva podobné klíčové momenty pro rozvoj svého potenciálu.

První, že si ji kamarád Matěj vybral do týmu, a viděl v ní potenciál a druhý, kdy si ji vybral kamarád Tomáš a přidala se do jeho taneční skupiny, ve které působí dodnes. Své klíčové momenty vnímá jako „dobrou shodu náhod“.

Karel vnímá, podobně jako Eliška, první moment, kdy někdo jiný viděl jeho potenciál. Konkrétně to byl jeho otec. Moment, který vnímá jako klíčový byl ten, kdy ho táta poprvé postavil na led.

Dominik vnímá jako zlomový okamžik, kdy se mu povedlo dostat do užšího výběru juniorů doma v Pardubicích. Dále mluví o roli štěstí a chopení se příležitosti.

Dominik i Karel vnímají svou kariéru „jako jednu konstantní linii, kde je důležité úplně všechno, co se na této cestě stane.“

Pro ilustraci komentář Karla:

„Já to vnímám jako jednu konstantní jako linii, na který se jako pořád snažím bejt co nejlepší jo jako, takže nevim, jestli...“

U Ladislava to byl moment, kdy začínal jezdit na skateboardu, a místní parta ho nechtěla přijmout mezi sebe. V tu dobu ho motivovalo být lepší než oni a ukázat jim, že k nim patří.

Klíčový okamžik vypráví jako vzpomínku:

*„...A ve mě to něco vzbudilo, chápeš? Že na to mám bejt jakoby lepší, že jim to prostě ukážu! (smích)
Taková motivace...“*

U Ludka a Tomáše se hrálo ve vnímání klíčových okamžiků také určitou roli štěstí.

Oba tvrdí, že jim velice pomohlo dostat se do kvalitního mužstva (Chodov, Tatran Střešovice)

Tomáš ilustruje takto:

„...kterej prostě byl nejlepší tým. A přišel jsme v době, kdy neměl druhýho gólmána, takže jsem v podstatě měl jasnej prostor k tomu trénování s tima nejlepšíma...“

Michal vnímá svůj klíčový moment v tom, že se nenaučil bruslit, jinak by prý hrál místo florbalu hokej.

Jiří vztahuje klíčový moment na podporu okolí. Jak rodiny a manželky, tak svého kamaráda, se kterým trénuje.

U Honzy je vnímání klíčového okamžiku, podobně jako u Ladislava, spjato s určitým momentem, vzpomínkou. Konkrétně účast na velké světové soutěži, která působila jako motivace zažít podobnou soutěž v budoucnu znovu.

*„...tohle byl ten první moment, když...v tu chvíli, když jsem tam byl...přijel jsem do toho hotelu, přiletěl jsem na letiště, tam byli holky prostě mladý s mym jménem a mou fotkou, jakože prostě tady a byl jsem v pr***y úplně víš...“*

Mike vztahuje klíčový moment na rozvoj svého sebevědomí:

„... každá výhra a každá prohra prostě si nese nějaký jako uhm...rozvoj. Každá výhra hlavně jakoby když je na vyšších a vyšších úrovních...že třeba můj první vyhranej battle mi hrozně moc pomohl se sebevědomím...“

Pro Otakara to byl moment, kdy se setkal, kdy se poprvé setkal s metodou tzv. holotropního dýchání, které se věnuje do dnešního dne.

Budoucnost (5let)

Pohledy jednotlivých účastníků jsou rozděleny podle toho, zda se za pět let stále vidí ve svém současném oboru či nikoliv.⁹

⁹ *Ve druhé skupině jsou i Ladislav a Dominik vzhledem k tomu, že ani jeden už se svému původnímu oboru nyní nevěnuje.

A) Ti respondenti, kteří by chtěli do budoucna zůstat aktivně ve svém oboru

Karel by se chtěl do pěti let hokejově posunout alespoň o jednu úroveň (ligu) výše.

Ideální by prý bylo, kdyby mohl hokej hrát v zahraničí v zemích jako je Německo, Francie, či Švýcarsko. To, že dokončí studium na VŠ bere jako jistý cíl.

Michal by chtěl ještě zůstat u florbalu. Tvrdí že věk kolem 35 let je pomyslná hranice. Jako cíl vidí Mistrovství světa v Praze v roce 2018. Nevylučuje ani založení rodiny. V takovém případě by polemizoval o skončení s florbalem, a to především protože florbal není jeho hlavním zdroje příjmu, a tvrdí, že zvládat všechno časově by byl už opravdu zázrak.

Honza má v plánu do budoucna více věcí. Všechny se točí okolo tance. Chtěl by ještě do pěti let tancovat aktivně a soutěžit. Stejně jako Michal mluví o určité věkové hranici v jeho sportu. Rád by také v souvislosti s tancem cestoval. Do budoucna by určitě rád dál předával zkušenosti formou kurzů pro děti a zároveň se chce tancem nadále živit. Jeho velkým snem by bylo vybudovat v ČR středisko se zázemím pro tanec. Školu vzhledem ke svým cílům do pěti let rozhodně neplánuje.

Mike má dvě oblasti, kterým by se chtěl do budoucna věnovat. První z nich je tance a druhým jeho současné zaměstnání filmového produkčního. V taneční oblasti by se do pěti let chtěl stát součástí celosvětové komunity, která v break dance funguje na principu rodiny. Tvrdí, že dostat se do ní vyžaduje získat si uznání ostatních členů. V soutěžení tak na rozdíl od Honzy větší význam nevidí.

V druhé oblasti, produkční činnosti chce zůstat i nadále. Tvrdí, že mu vyhovuje kreativní prostředí, které zažívá v obou odvětvích.

Otakar se již nyní věnuje své personální agentuře a přeje si, aby se do pěti let rozvinula na takovou úroveň, aby se mohl věnovat více své terapeutické praxi. Ať už individuálně, skupinově, či formou holotropního dýchání. Rád by také využil svého certifikátu profesionálního kouče.

B) Ti respondenti, kteří mají v plánu se v budoucnu svému oboru již nevěnovat aktivně

Eliška by chtěla za pět let stále zůstat ve stejné kultuře mladých lidí a pořádat pro ně akce a závody. Její vizí je spojit dohromady kulturu graffity, BMX, rap, DJ's a tanečníky.

Dominik dokládá, že po své dlouhé (40let) sportovní kariéře v oblasti hokeje, ho po skončení zpátky k hokeji nikdy nic netáhlo. Nepřišlo mu přitažlivé věnovat se práci hokejového manažera či trenéra. Chtěl vytvořit něco svého, svoji značku, což se mu také podařilo. V dnešní době podniká.

Opačný pohled na věc má Luděk, který se od malička věnoval hokeji, následně přes deset let florbalu a nyní již několik sezón trénuje florbalisty na nejvyšší úrovni. Za pět let se však již nevidí ve florbale. Ten prý nahradí manželka a chalupa. Spekuluje, že bude jistě obtížné z florbalu odejít, nicméně

zmiňuje, že rád dělá věci na 100%, a to mu současná kombinace práce a trénování florbalu bohužel neumožňuje.

Tomáš se také za pět již vidí ve florbalovém důchodu. Ve florbale však chce pokračovat formou setrvání na pozici funkcionáře ve svém domovském týmu. Stále by chtěl zůstat ve své současné práci, kterou vnímá jako velmi perspektivní. Plánuje si pořídit třetí dítě.

Jiří chce zůstat v šermu spíše formou trénování. Tvrdí, že za pět let se dostane také na onu pomyslnou věkovou hranici. Myslí si, že limit v jeho sportu je okolo 38 let věku, avšak rád bys se ještě podíval na Olympijské hry, které se konají za tři roky v Tokiu. Co se nespportovních cílů týče, chce se věnovat svému architektonickému studiu, které vede společně se svojí ženou.

7. Diskuze

Bakalářská práce se zabývala subjektivními významy, které nadaní jedinci přikládají jednotlivým aspektům svého nadání a jeho vývoje. Vzhledem k tomu, že respondentů bylo pouze jedenáct, nelze ze závěrů vyvozovat všeobecně platné tendence a předpokládat, že se zjištění budou nutně opakovat při zkoumání dalších jedinců.

Vzhledem k tomu, že problematika nadání bývá zkoumána spíše na příkladu nadaných dětí či mladistvých, budou výsledky této studie porovnávány primárně s disertační prací Jiřího Mudráka (2009), který se, jako jeden z mála, zabýval subjektivním pohledem na nadání u mladých dospělých s nadáním.

Vyhodnocení a analyzování rozhovorů ukázalo, že respondenti ve výzkumném vzorku kladli důraz jak na vrozené nadání, tak i na míru tréninku, a konečně na sociokulturní faktory. Tato zjištění tedy do jisté míry kopírují názory dnešních odborníků na nadání a na komplexní přístup k němu.

V první fázi výzkumu byla pozornost věnována vzdělání a jeho dopadům na nadání. Bylo zjištěno, že přístup ke vzdělání mají respondenti různorodý, někteří školu vnímali pouze jako možnost k získání titulu, jiní jí přikládali velmi významný vliv na život člověka a poslední skupina školu za důležitou nepovažovala. Respondenti se ve velké míře domnívali, že museli rozkládat svůj čas mezi školu a svou oblast zájmu, přičemž se zmiňovali o tom, že je škola brzdí v rozletu. Toto zjištění dokládají také Christensen a Sorensen (Christensen & Sorensen, 2009), kteří na vzorku několika Dánských fotbalistů zjistili, že dělení času mezi školu a nadání může být pro respondenty stresující. Respondenti nicméně nacházeli také dovednosti a vlastnosti, získané rozvojem svého nadání, které pozitivně ovlivňovaly jejich školní výkony a naopak.

Další část výzkumu byla věnována zkoumání postojů respondentů k nadání obecně, a konkrétně ke svému nadání. Vyšlo najevo, že většina respondentů se domnívá, že nadání má. U Mudráka (2009, s.221) respondenti také vnímali, že už od dětství vykazovali známky nadání. Mnozí jedinci toto nadání vnímají jako vrozené a zároveň tvrdí, že si jej vlastně ani neuvědomují, je to pro ně něco přirozeného, součást jejich každodenního života.

Respondenti si zároveň ve většině dobře uvědomují, že nadání není celým klíčem úspěchu, a většina z nich připisuje velkou část úspěchu také dřině a vlastnímu přičinění. Kromě toho také respondenti kladou důraz na psychologické a fyzické (v případě pohybového nadání) vlastnosti, které jsou nezbytné pro rozvoj nadání. Jistou roli také připisují jakémusi štěstí a náhodě. Nadání však téměř všichni vnímají jako nutný předpoklad ve vrcholovém sportu.

Důležitým bodem zkoumání byl vliv rodinného a sociálního prostředí na rozvoj jedince. Při zjišťování názorů a pocitů, týkajících se rodiny, se téměř všichni respondenti shodli na tom, že rodina je jedním

z nejdůležitějších aspektů jejich života. Všichni respondenti rodině připisují význam především ve velké podpoře, ať už sociální, emoční či finanční. Někteří respondenti vnímají vliv rodiny navíc v tom smyslu, že je rodina sama k oboru přivedla. Mudrák také ve svém výzkumu pracoval s respondenty, jejichž rodiče se z velké části věnovali stejnému oboru (2009). Lze zde tedy předpokládat určité „rodinné předurčení“. Zajímavé je, že na rozdíl od práce Mudráka (2009), jedinci v mém výzkumu nepociťovali ze strany rodičů tlak na výkon a negativní autoritativní tendence ve výchově.

Co se týká podpory mimo oblast rodiny, vnímají ji respondenti většinou v souvislosti se svým sportovním týmem či taneční skupinou (Mudrák v této souvislosti zmiňuje, že pro jeho respondenty se jako významný ukázal vliv vrstevníku, kteří se věnují stejné činnosti (Mudrák, 2009, s.208)), někteří uvádějí také přítomnost mentorů, kteří se na jejich talentu podíleli. Význam mentorů pro rozvoj nadání byl teoretizován v kapitole 4.4. teoretické části práce.

V rámci teoretické práce byla také představena teorie cíleného nácviku (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993; Ericsson & Charness, 1994). Další částí zkoumání bylo tedy právě ono záměrné získávání zkušeností a četnost tréninků. Někteří jedinci z výzkumu dosáhli oněch kýžených deseti tisíc hodin, které jsou autory teorií cíleného nácviku považovány za nezbytné pro rozvoj expertního výkonu.

Respondenti povětšinou trénovali v hodiny tomu určené, co bylo 4-5x týdně, nicméně tanečníci se zabývali velkou měrou samostatným tréninkem. Stejně tak se u respondentů objevuje názor, že je důležitý právě záměrný trénink, který klade důraz na kvalitní a strukturovaný nácvik dovedností, které jsou v danou chvíli potřebné. Někteří respondenti vnímají, že jim tento strukturovaný trénink chyběl. Stejně jako u Mudráka (2009, s.222) však nalezneme respondenty, kteří mají pocit, že tvrdý trénink u nich nebyl tak intenzivní, jako u jiných lidí.

Předposlední část zkoumala respondentovy krizové okamžiky a potenciální ukončení kariéry. Tato část je propojena s motivací respondentů. Bylo zjištěno, že většina respondentů někdy zažívala krizové chvíle, které ale povětšinou překonali. Krizové chvíle byly většinou vnímány v souvislosti se zraněním, neúspěchy v soutěžích a turnajích či v nadměrném množství času, který činnost vyžadovala. Klíčem k překonání byla buď láska k aktivitě, síla, motivace, potřeba dalších úspěchů či skupinová soudržnost.

Stejně tak při překonávání aktuálních pocitů lenosti či nevole trénovat respondenti vytvářeli především díky lásce k činnosti, skupinové kohezi a potřebě dosahovat dalších úspěchů. Lze tedy říci, že u většiny respondentů se objevovala velmi silná motivace k pokračování v činnosti, a to i přes negativní pocity.

Poslední část analýzy se věnovala motivaci, kterou jedinci pociťovali ve vztahu k výkonu, k důležitým okamžikům jejich rozvoje, a konečně k plánům do budoucna. Zatímco klíčové okamžiky se u

respondentů odlišují, stejně jako plány do budoucna (ačkoli lze spatřovat některé společné nuance), v motivaci, která je v počátku vedla ke zlepšování výkonů, se jedinci shodují ve čtyřech prvcích: touha po výhrách a úspěchu, konkurence a snaha o překonání ostatních, touha po zlepšování a snaha získat uznání. Tyto motivační vzorce se v mnohém shodují s Mudrákem (2009).

8. Závěr

Zvolené téma je velice komplexní a rozsáhlé, dotýká se mnoha oblastí psychologie, především však vývojové. Obecněji se práce snaží porozumět tomu, jak si jedinci osvojují dovednosti a jakým způsobem fungují v sociálním prostředí každodenních interakcí, či jak významná je pro ně podpora rodiny a nejbližších osob.

Konkrétněji se zaměřuje především na to, jak jednotliví jedinci vnímají své nadání a jeho vliv na úspěch a zároveň jakou důležitost připisují roli tréninku, či cvičení.

Cílem práce bylo představit příběhy několika úspěšných lidí, především ve sportovní, umělecké, ale i akademické oblasti. Vzhledem k otázce ohledně budoucnosti bylo by jistě zajímavé respondenty znovu kontaktovat třeba za pět let a zjistit jejich životní spokojenost. K tomu by již bylo lepší využít jak interview, tak i dotazníky.

Cílem práce od začátku nebylo představit jednoznačné, černo bílé závěry, ale spíše se pokusit poodkrýt některé z psychologických a sociálních aspektů, které utvářejí jak nadání, tak vysoký výkon. Ideálním přáním by bylo, aby studie po přečtení vyvolala další otázky a pokusila se na jejím základě vytvořit další dodatečné výzkumy, především v kombinaci kvalitativních a kvantitativních metod.

9. Použitá literatura

1. Adie, J.W. & Jowett, S. (2010). Meta-Perceptions of the Coach–Athlete Relationship, Achievement Goals, and Intrinsic Motivation Among Sport Participants. *Journal of Applied Social Psychology*. 40 (11), 2750 – 2773. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/229563132_Meta-Perceptions_of_the_Coach-Athlete_Relationship_Achievement_Goals_and_Intrinsic_Motivation_Among_Sport_Participants
2. Baker, J. & Horton, S. (2004). A review of primary and secondary influences on sport expertise. *High Ability Studies*. 15(2), 211-228. Dostupné z: <http://www.yorku.ca/bakerj/Baker%20and%20Horton%20HAS.pdf>
3. Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*. 37(4), 887-907. Dostupné z: http://arowe.pbworks.com/f/baumrind_1966_parenting.pdf
4. Blatný, M. & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Tišnov: Sdružení SCAN
5. Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada
6. Bloom, B.S. (1985). *Developing talent in young people*. In: Mudrák, J. (2015). *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada
7. Coté, J. (1999). The Influence of the Family in the Development of Talent in Sport. *The Sport Psychologist*. 13, 395-417. Dostupné z: <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/Repositorio/ficheiros/LONGTERM/Ref6.pdf>
8. Coté, J., Baker, J. & Abernethy, B. (2003). From play to practice: “A developmental framework for the acquisition of expertise in team sport”. In Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise. Champaign, IL.: *Human Kinetics*, 89-110. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/37627422_From_play_to_practice_A_developmental_framework_for_the_acquisition_of_expertise_in_team_sport
9. Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. & Nakamura, J. *Flow*. s. 598-608. In: Elliot, A.J. & Dweck C.S. (2005). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford press. Dostupné z: <http://academic.udayton.edu/jackbauer/csikflow.pdf>
10. Dansinger, S. (2000). Academic Coaching for the Gifted Learner. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444278.pdf>
11. Dočkal V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny
12. Dočkal, V. (1985). *Psychologie nadania*. Bratislava: SPN
13. Dovalil, J. (2004). *Výkon a trénink ve sportu*. Praha: Olympia
14. Duvivier, R.J., van Dalen, J., Muijtjens, A.M., Moolaert, V., van der Vleuten, C. & Scherpbier, A. (2011). The role of deliberate practice in the acquisition of clinical skills. *Medical Education*. 101(11), 1-7- Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/51853076_The_role_of_deliberate_practice_in_the_acquisition_of_clinical_skills

15. Ericsson, K.A. & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American psychologist*. 49(8), 725-747. Dostupné z:
<http://web.mit.edu/6.055/readings/ericsson-charness-am-psychologist.pdf>
16. Ericsson, K.A., Krampe, R.T. & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*. 100(3), 363-406. Dostupné z:
<http://projects.ict.usc.edu/itw/gel/EricssonDeliberatePracticePR93.pdf>
17. Fořtíková, J. (2009). *Talent a nadání-jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: NIDM MŠMT
18. Freeman, J. (2001). Mentoring Gifted Pupils: An International Review. *Educating Able Children*. 5, 6-12. Dostupné z:
http://www.joanfreeman.com/pdf/Mentoring_Educ_Able_01.pdf
19. Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. *Gifted Child Quarterly*. 29(3), 103-112. Dostupné z:
https://www.researchgate.net/publication/254092876_Giftedness_and_Talent_Reexamining_a_Reexamination_of_the_Definitions
20. Gagné, F. (1993). *Constructs and models pertaining to exceptional human abilities*. s. 69-87. In: Heller, K.A., Mönks, F.J. & Passow, A.M. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. New York: Pergamon. Dostupné z:
https://www.researchgate.net/publication/232550525_Constructs_and_models_pertaining_to_exceptional_human_abilities
21. Garn, A.C., Matthews, M.S. & Jolly, J.L. (2012). Parents' Roles in the Academic Motivation of Students with Gifts and Talents. *Psychology in the Schools*. 49(7),656-667. Dostupné z:
https://www.researchgate.net/profile/Alex_Garn/publication/264491132_Parents%27_role_in_the_academic_motivation_of_students_with_gifts_and_talents/links/00463527176b77f9dc000000/Parents-role-in-the-academic-motivation-of-students-with-gifts-and-talents.pdf
22. Grassinger, R., Porath, M. & Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: a conceptual analysis. *High Ability Studies*. 21(1), 27-46. Dostupné z:
https://www.researchgate.net/publication/248978378_Mentoring_the_gifted_A_conceptual_analysis
23. Havigerová, J.M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada
24. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál
25. Hošek, V. (2005). *Psychologie sportu* (učební texty). Dostupné z:
vstvs.palestra.cz/data/psychologiesportu.doc
26. Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadání*. Praha: Grada
27. Charness, N., Tuffiash, M., Krampe, R., Reingold, E. & Vasyukova, E. (2005). The Role of Deliberate Practice in Chess Expertise. *Applied Cognitive Psychology*. 19, 151-165. Dostupné z:
<http://www.psych.utoronto.ca/users/reingold/publications/PDFs/Charness.Tuffiash.Krampe.Krampe.Vasyukova.2005.pdf>
28. Christensen, M.K. & Sorensen, J.K. (2009). Sport or school? Dreams and dilemmas for talented young Danish footballers. *European Physical Education Review*. 15(1), 115-133. Dostupné z:
https://www.researchgate.net/publication/238431467_Sport_or_school_Dreams_and_dilemmas_for_talented_young_Danish_footballers

29. Kodým, M. (1978). *Psychologická analýza a třídění sportovní činnosti*. Praha: SPN. In: Blahutková, M. & Pacholík, V. *Psychologie sportu* (učební texty). Dostupné z: https://pf.ujep.cz/user_files/Psychologie_sportu_stud_text.pdf
30. Landau, E. (2007). *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis
31. Laznibatová, J. (2007). *Nadané děti*. Bratislava: Iris
32. Madsen, K. B. (1979). *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia
33. Madsen, K.B. (1972). *Teorie motivace*. Praha: Academia
34. Mönks, F. J. & Katzko M. W. *Giftedness and Gifted Education*. S.187-200. In: Sternberg, R. J. & Davidson J.E. (2005). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Robert_Sternberg5/publication/248446727_WICS_as_a_model_of_giftedness/links/54d4a900cf25013d029ab47.pdf#page=199
35. Mönks, F.J. & Ypenburg, I.H. (2002). *Nadané dítě*. Praha: Grada
36. Moravec, R. (2004). *Teória a didaktika športu*. Bratislava: Fakulta telesnej výchovy a športu Univerzity Komenského v Bratislave
37. Moolaert, V., Verwijnen, M.G.M., Rikers, R. & Scherpbier, A.J.J.A. (2004). The effects of deliberate practice in undergraduate medical education. *Medical Education*. 38, 1044-1052. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15461649>
38. Mudrák, J. & Portešová, Š. (2008). Stabilní a proměnlivé faktory nadání: přehled některých determinant ontogeneze mimořádného výkonu. *Československá psychologie*. 52 (1), 32-45. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/289359106_Stable_and_changeable_factors_of_giftedness_Overview_of_some_determinants_of_high_achievement_development
39. Mudrák, J. (2009). *Cesty k vrcholu: faktory rozvoje výjimečného výkonu*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií. Katedra psychologie. 2010-10-29.
40. Mudrák, J. (2011). 'He was born that way': Parental constructions of giftedness. *High Ability Studies*. 22, 199 – 217. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/233330146_He_was_born_that_way%27_Parental_constructions_of_giftedness?ev=srch_pub
41. Mudrák, J. (2015). *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada
42. Multidimenzionální modely talentu a nadání. Dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/pro-odborniky-modely-nadani>
43. Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia
44. Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia
45. Novotná, P. & Durmeková, S. (2009). *Kvalitativní a kvantitativní analýza případových studií nadaných*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/vyzkum/longitudinalni_vyzkum_2009.pdf
46. Pastore, D.L. (2003). A Different Lens to View the Mentor in Sport Management. *Journal of Sport Management*. 17, 1-12. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/289639571_A_Different_Lens_to_View_Mentoring_in_Sport_Management
47. Pleiss, M.K. & Feldhusen J.F. (1995). Mentors, Role Models, and Heroes in the Lives of Gifted Children. *Educational Psychologist*. 30(3), 159-169. Dostupné z:

- https://www.researchgate.net/publication/247522723_Mentors_role_models_and_heroes_in_the_lives_of_gifted_children
48. Plháčková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia
 49. Portešová, Š. (2003). Některé teoretické koncepce talentu a nadání. *Sborník prací Filozofické fakulty Masarykovy univerzity*. Brno: Masarykova univerzita. s. 41-54.
Dostupné z:
https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114270/P_Psychologica_07-2003-1_5.pdf?sequence=1
 50. Renzulli, J.S. (2002). Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. *Exceptionality*. 10(2), 67-75. Dostupné z:
https://www.researchgate.net/publication/240519360_Emerging_Conceptions_of_Giftedness_Building_a_Bridge_to_the_New_Century
 51. Renzulli, J.S. Překlad: Āapal, A. & Dočkal, V. (2012). Co utváří nadání? Přezkoumání definice. *Svět nadání*. 1 (2), 3-15. Dostupné z:
<http://www.talentovani.cz/documents/10157/f6f98024-e26c-43b3-a49d-f417d208e1d1>
 52. Ruisel, I. (2000). *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál
 53. Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67. Dostupné z:
<https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>
 54. Řiháček, T., Čermák, Y., Hytych, R. a kol. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z:
<http://www.opvk.fss.muni.cz/ikapsy/uploads/Kvalitativni-analyza-textu.pdf>
 55. Scarr, S. & McCartney, K. (1983). How People Make Their Own Environments: A Theory of Genotype →Environment Effects. *Child Development*. 54 (2), 424-435. Dostupné z:
http://www.jstor.org/stable/1129703?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents
 56. Sejvalová, J. Nature X Nurture, vlivy genetiky a prostředí na rozvoj intelektového nadání. Dostupné z: <http://old.paidagogos.net/15/1.html>
 57. Simon, H.A. & Chase, W.E. (1973). Skill in Chess. *American Scientist*. 61, 394-403.
Dostupné z:
 58. Soberlak, P. & Cote, J. (2011). The Developmental Activities of Elite Ice Hockey Players. *Journal of Applied Sport Psychology*. 15(1), 41-49. Dostupné z:
https://www.researchgate.net/publication/44279490_The_Developmental_Activities_of_Elite_Ice_Hockey_Players
 59. Spera, Ch. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. (2005). *Educational Psychology Review*. 17(2), 125-146. Dostupné z:
<http://www.sfu.ca/~jcnbit/EDUC220/ThinkPaper/Spera2005.pdf>
 60. Taylor, G., Jungert, T., Geneviève, A. M., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S. & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 39(4), 342-358. Dostupné z:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X14000514>
 61. Vágnerová (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum
 62. Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie*. Praha: Karolinum

63. Vičar, M. & Válková, H. (2014). Identifikace sportovního talentu u dětí. *Svět nadání*, 2(3), 31-59. Dostupné z:
http://talentovani.cz/documents/10157/124264/Identifikace_sportovniho_talentu_u_deti.pdf/288a66dc-68ed-4d83-ad66-c0b51f5c7501
64. Walker, I. (2013). *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada
65. Zhang, L. & Sternberg, R.J. (1998). The pentagonal implicit theory of giftedness revisited: A cross-validation in Hong Kong. *Roeper Review*, 21 (2). Dostupné z:
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/detail/detail?sid=4aa4601d-b238-420b-8863-6350a341e0e8%40sessionmgr4008&vid=1&hid=4107&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHVpZC x1cmwmbGFuZz1jcyZzaXRIPWVob3N0LWxpdmU%3d#AN=1467381&db=a9h>

10. Seznam příloh

Příloha č.1: Informovaný souhlas

Příloha č.2: Otázky pro rozhovor

11. Seznam tabulek

TABULKA 1: NEJVYŠŠÍ DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ	44
TABULKA 2: NADÁNÍ-ANO/NE?	48
TABULKA 3: DÉLKA PRAXE	60

Příloha 1:

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas týkající se bakalářské práce na téma:

„_____“.

Žádám Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu pro výzkumný projekt ve formě audio nahrávky rozhovoru.

Vzhledem k citlivosti zkoumané problematiky je náležitá pozornost věnována etickým otázkám a zajištění bezpečí respondentů. Důraz je kladen na:

(1) Anonymitu respondentů – v prepisech rozhovorů budou odstraněny

(i potenciálně) identifikující údaje.

(2) Mlčenlivost výzkumníka ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu

(s tím, že s výzkumným materiálem budu pracovat výhradně já).

(3) Po přepsání rozhovorů dojde k autorizaci textu – budete mít možnost vyjádřit se k uvedeným údajům a upravit je.

(4) Jako respondent máte právo kdykoli odstoupit od výzkumné aktivity.

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Pavel Branda

Podpis:

Podle zákona 101/2000 sbírky o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.

V dne Podpis:

Příloha 2:

OTÁZKY PRO INTERVIEW

1. Jaké se věnuješ oblasti a jakých jsi v ní dosáhl úspěchů?
2. Jak dlouho se věnuješ této činnosti? Od kolika let?
3. Kdo tě k tomu přivedl?
4. Řekni mi prosím něco o tvém vzdělání (formální/neformální).
5. Jaké mělo toto vzdělání vliv na tebe a na to, čemu se věnuješ?
6. Jaké jsi měl a jaké máš možnosti trénovat?
7. Jak často jsi trénoval? Kolik hodin denně přibližně?
8. Jak často jsi trénoval sám na vlastní popud mimo hodiny k tomu určené?
9. Jak tě podporovali v rodině?
10. Jakou jsi měl podporu mimo rodinu?
11. Měl jsi během svého života v daném oboru nějakého mentora/učitele?
12. Věnoval se ti alespoň jeden z rodičů v dětství výrazněji (co se týče daného oboru)?
13. Věnuje se nebo věnoval se někdo z rodiny stejnému oboru?
14. Jaké máš další koníčky kromě tvého oboru?
15. Kdy jsi přišel na to, že máš určité nadání?
16. Rozvíjel jsi ho sám (nadání), či s okolím? (S kým?)
17. Myslíš si ty sám o sobě, že jsi nadaný?
18. Co si myslíš o svém nadání?
19. Má tvoje nadání nějaký dopad, ať už pozitivní, či negativní na tvůj osobní život?
20. Jaké jsou plusy a mínusy takového života? (život nadaného člověka)
21. Jakou osobu/osoby vnímáš jako významnou/é pro rozvoj svého nadání?
22. Jakou situaci/situace vnímáš jako významnou/é pro rozvoj tvého nadání?
23. Kde se vidíš za pět let? (budoucnost, studium, plán b)
24. Bylo nějaké období, kdy jsi zažíval těžké chvíle a chtěl jsi skončit s tím, co děláš?
25. Proč jsi to nakonec neudělal? Co tě v takové situaci přimělo pokračovat v tvém oboru?
26. Stalo se ti někdy že se ti prostě nechtělo trénovat? Vzpomeneš si zpětně jaký byl důvod?
27. Jak jsi takovou situaci řešil?
28. Pokud si vzpomeneš na své dětství, museli tě rodiče často přemlouvat, abys danou věc dělal?