



EVA KLIMECKÁ

**NÁLEPKOVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ
PŘEKÁŽKA I PŘÍLEŽITOST V ROZVOJI NADÁNÍ**

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Eva Klimecká

NÁLEPKOVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ - PŘEKÁŽKA I PŘÍLEŽITOST V ROZVOJI NADÁNÍ

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Klimecká, Eva, 1981-

Nálepkování nadaných žáků - překážka i příležitost v rozvoji nadání /

Eva Klimecká. -- Pořadí vydání: první, vydáno elektronicky. -- Ve Zlíně : Univerzita

Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2025. -- 1 online zdroj. -- (Pedagogika)

České a anglické resumé

Obsahuje bibliografie

ISBN 978-80-7678-321-8 (online ; pdf)

* 373.3.011.3-052-056.45 * 37.091.26/.27 * 376-056.45 * 316.772.4:37 * 37.012 *
(437.3) * (048.8) * (0.034.2:08)

- talentovaní žáci

- hodnocení žáků

- pedagogika nadaných

- pedagogická komunikace

- pedagogický výzkum -- Česko

- nálepkování žáků

- monografie

- elektronické knihy

37.09 - Organizace výuky a vzdělávání [22]

Oponentní posudky zpracovali:

doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

doc. PhDr. Šárka Portešová, Ph.D.

doc. Dr. Jitka Skopalová, Ph.D.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

Vědecký redaktor za Nakladatelství Univerzity Tomáše Bati (edice Pedagogika):

doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D.

© Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2025

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ/EDICE PEDAGOGIKA

ISBN 978-80-7678-322-5 [tisková verze]

ISBN 978-80-7678-321-8 [elektronická verze]

OBSAH

ÚVOD	11
Struktura publikace a obsahy kapitol	13
KAPITOLA 1	19
1.1 Nadání a nadaný žák	19
1.1.1 Nadání od tradičních po moderní koncepty	19
1.1.2 Nadaný žák	25
1.2 Pedagogická činnost s nadanými žáky	28
1.2.1 Vymezení pedagogické činnosti z pohledu školského systému a legislativy	28
1.2.2 Vymezení pedagogické činnosti z pohledu odborných zdrojů	31
KAPITOLA 2	43
2.1 O nálepkování nadaných žáků	43
2.1.1 Od klasické teorie nálepkování k nálepkování nadaných žáků	43
2.1.2 Pozitiva a negativa nálepkování nadaných žáků	47
2.1.3 Nálepkování a konceptualizace nadání	50
2.2 Specifikace nálepkování nadaných žáků	51
2.2.1 Vymezení pohledu na fenomén nálepkování nadaných žáků	51

2.2.2	Pronálekující pedagogická situace jako zdroj nevhodného nálepkování	53
2.2.3	Vstupní pojetí procesu nálepkování nadaných žáků	55
2.3	Pedagogická činnost s nadanými žáky a pronálekující pedagogická situace	55
2.3.1	Model pedagogické činnosti s nadanými žáky	56
2.3.2	Popis částí modelu pedagogické činnosti s nadanými žáky	58
2.3.3	Didaktické kategorie výuky s nadanými žáky	67
KAPITOLA 3		71
3.1	Metodologie výzkumu	71
3.1.1	Hledání výzkumného problému a předvýzkumná etapa	71
3.1.2	Přístup k uchopení výzkumného tématu	74
3.1.3	Výzkumný cíl, výzkumné otázky	75
3.1.4	Postupné rozkrývání výzkumného tématu	77
3.1.5	Subjekt výzkumu	80
3.1.6	Zdroje dat a jejich zaznamenávání	84
3.1.7	Vstup do výzkumného terénu	87
3.1.8	Analýza dat	88
3.1.9	Výzkumný tým	90
3.1.10	Etika výzkumu	91
KAPITOLA 4		93
4.1	Kategorie pronálekujících pedagogických situací	93
4.1.1	Ani Pepa nevidí chybu?	96
4.1.2	Privilegia pro nadané	98
4.1.3	Úkoly pro rychlíky	101
4.1.4	Supervýzvy	108
4.1.5	MINDi na olympiádu	112

4.1.6	Individuální projekty a vysvětlování	115
4.1.7	Nadaný jako asistent učitele	117
4.1.8	Supervizor učitele	122
4.1.9	Nadaní jako kapitáni	126
4.1.10	Hry na zamrzlíka	131
KAPITOLA 5		135
5.1	Charakteristika pronálepkujících pedagogických situací	135
5.1.1	Základní charakteristika pronálepkujících pedagogických situací	136
5.1.2	Vlastnosti didaktických kategorií v pronálepkujících pedagogických situacích	137
5.1.3	Znaky pronálepkujících pedagogických situací vzhledem k nálepkování	149
5.1.4	Přímé a nepřímé pronálepkující pedagogické situace	151
5.1.5	Vhodné a nevhodné (ne)nálepkování v pojetí nálepkujících učitelů	153
5.1.6	Nálepkování v pronálepkujících pedagogických situacích a obraz nadaného žáka	156
KAPITOLA 6		159
6.1	Pronálepkující pedagogická situace a kategorie nálepkujících učitelů	159
6.1.1	Učitel jako krotitel divé zvěře	162
6.1.2	Učitel jako obhájce nadaných	163
6.1.3	Inkluzivní učitel zastávající selekci	164
6.1.4	Učitel jako automatický stroj	165
6.1.5	Učitel jako poslušný řemeslník	167
6.1.6	Učitel chybuje a stále se učí	170
6.1.7	Učitel stratég profesionál	171
6.1.8	Učitel jako žák nadaného žáka	173

KAPITOLA 7	175
7.1 Pronálekující pedagogická situace v reflexi nálepkujících učitelů	175
7.1.1 Model pedagogické činnosti s nadaným žákem pohledem nálepkujících učitelů	176
7.1.2 Kategorie nálepkujících učitelů jako cesta k profesnímu růstu	184
7.2 Pohled externích odborníků na pronálekující pedagogickou situaci	190
7.2.1 Model pedagogické činnosti s nadanými žáky pohledem externích odborníků	190
7.2.2 Rozdíly v pohledu nálepkujících učitelů a externích odborníků	193
KAPITOLA 8	197
8.1 Příklady dobré praxe očima učitelů expertů	197
8.1.1 Metody, které nedávají nadaným strop	199
8.1.2 Úkoly jako puzzle poskládáme do jednoho obrazu	203
8.1.3 Přemýšlet, že podporuju všechny děti	205
8.1.4 Rozvíjet celé dítě, nejenom to malé místečko v hlavě	209
8.1.5 Soutěžení ve výuce, soupeření v životě	210
8.1.6 Systém usměrňující, ne však omezující	212
8.1.7 Učitel vypadající, „jako by neučil“	216
KAPITOLA 9	219
9.1 Funkční zacházení s nálepkováním nadaných žáků pohledem učitelů expertů	219
9.1.1 Vlastnosti didaktických kategorií uplatňovaných učiteli experty	220
9.1.2 Model pedagogické činnosti s nadanými žáky pohledem učitelů expertů	227
9.1.3 Vhodné a nevhodné (ne)nálepkování v pojetí učitelů expertů	232
9.1.4 Nálepkování v rukou učitelů expertů	236

KAPITOLA 10	239
10.1 Shrnutí	239
10.1.1 Shrnutí dílčích zjištění (vzhledem k cílům výzkumu)	239
10.1.2 Od pronálekující pedagogické situace k funkčnímu zacházení s nálepkováním	250
10.2 Doporučení	256
10.3 Limity výzkumu a možné směřování navazujících studií	258
ZÁVĚR ANEB O PROPASTI MEZI SYSTÉMEM A ŠKOLNÍ REALITOU	263
LITERATURA	265
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	289
SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ	291
PODKLADOVÉ STUDIE	293
MEDAILON AUTORKY	295
PODĚKOVÁNÍ	297
ANOTACE	299
ANNOTATION	301
PŘÍLOHY	303

ÚVOD

Pokud u nějakého žáka byt' jen předpokládáme, že je „nadáný“, již samotný obsah slova nadáný v nás vyvolává řadu nejrůznějších emocí. Tyto pocity ovlivňují to, jak o žácích přemýšlíme, jaké k nim zaujímáme postoje, a následně, jak k nim přistupujeme. Pokud tento „verdikt“ nad žákem vyřkne i odborná autorita či instituce, opírající své názory o jasná paradigmatata, včetně školského systému a legislativy, emoce se začínají násobit a jednání vůči nadaným zviditelňovat. Naše původní představa o nadání a obsahu takového označení je postupně zhmotňována v předdefinovaném obraze nadaného žáka, do něhož směřujeme i samotného nálepkovaného jedince.

Udělení nálepky „nadáný“ s sebou přináší řadu úskalí. Žák je mnohdy i nevědomě učitelem a okolím motivován, aby projevoval předpokládané, žádoucí rysy nadání v oblasti nadstandardně rozvinutých kognitivních dovedností (bavím-li se o rozumovém nadání), ale i dalších společensky žádoucích charakteristik, jako jsou píle a altruismus. Zároveň však učitel u žáka předpokládá vyšší výskyt problémů v oblasti sociální a emoční. Na jinakost žáka je poté zvýšeně upozorňováno pomocí odlišného edukačního přístupu podporujícího rozvoj nadání. Žák začíná být krok po kroku vyčleňován z kolektivu vrstevníků, až tato separace může ve své oblíbenosti narůstat a stávat se třídní normou. To vede k neadekvátnímu sebeobrazu žáka a v případě pokročilejších důsledků nálepkování k popírání projevů nadání či zhoršení klimatu celé školní třídy. Na druhou stranu má nálepkování i řadu pozitiv. Okolí si nadání žáka všimne a je ochotno se jím zabývat. Nálepkování je navíc přirozeným důsledkem diagnostiky nadání a dalšího rozvoje jedince, a není proto záhodno jej potlačovat. Nálepkování je na jednu stranu nechtěné, na druhou stranu je klíčovou podstatou systematické péče o nadané žáky. O co vlastně mají vzdělavatelé nadaných usilovat a jak mají nalézt cestu v péči o „nálepkovaného“ nadaného jedince tak, aby tento žák a jeho spolužáci z nálepky spíše profitovali?

Nálepkování je barvitý sociální konstrukt a záleží na specifickém kontextu, který určí jeho obsah. Pro každé prostředí je třeba citlivě modifikovat teorii nálepkování a definovat specifické podmínky, jež vytváří nevhodné, ale i vhodné potřebné nálepkování. Pro publikaci je záměrně vybrán výzkumný terén běžných (nevýběrových) základních škol, v nichž se nachází nadaný žák, který úspěšně prošel diagnostikou mimořádného rozumového nadání ve školském poradenském zařízení a následně je ve škole edukován v rámci některého ze čtyř stupňů podpůrných opatření, vlivem čehož se „ocitá“ v procesu nálepkování. V těchto školách, resp. školních třídách, sleduji učitele při pedagogické činnosti s nadaným žákem. Pomocí pozorování výuky a rozhovorů s učiteli objevuji různorodé edukační strategie nevhodného nálepkování nadaných žáků, s nimiž dále operuji jako s „pronálepkujícími pedagogickými situacemi“. Definuji typické znaky těchto situací, které fungují jako provázaný systém a vytváří z původně neutrálních situací situace pronálepkující. Mým zájmem je také tyto situace evaluovat očima odborníků na problematiku nadání, abych získala vhled do způsobu jejich uvažování o tomto tématu. Dále, pomocí hloubkových reflektivních rozhovorů s učiteli, u nichž jsem pronálepkující pedagogické situace identifikovala, se snažím odhalit reálné příčiny užívání těchto situací. Klíčové obohacení výzkumu poté přichází společně s učiteli, které později kategorizují jako experty, prezentující konkrétní příklady dobré praxe ve vhodném nálepkování nadaných žáků. Publikace nabízí čtenáři možnosti, jak postupovat od nevhodného nálepkování, které je spíše překážkou, až k funkčnímu zacházení s nálepkováním, jež lze považovat za příležitost k rozvoji nadání.

Na první pohled se může zdát, že se publikace věnuje specificky profilovanému tématu a oslovuje jen úzce vyhraněnou skupinu čtenářů. Nálepkování nadaných žáků však vnímám jako široký fenomén doprovázející **jakoukoliv snahu učitele o individualizaci a diferenciaci všech**, nejenom nadaných žáků ve výkonnostně heterogenních školních třídách, čímž téma nabývá nebývalého rozměru.

Text je v první řadě určen všem pedagogickým pracovníkům. Může být vhodným podnětem pro reflexi učitele, neboť se snaží rozkrýt dílčí elementy výuky vstupující do rozhodování o výběru strategií vnitřní diferenciaci. Dále je doporučen všem odborníkům věnujícím se podpoře nadání, ať už se jedná o pracovníky školských poradenských zařízení, tvůrce školské legislativy a odborných zdrojů o nadání, nebo další externí spolupracovníky škol nabízející dílčí činnosti na podporu identifikace, edukace a uplatnění nadaných žáků. Tato cílová skupina čtenářů může být po přečtení knihy seznámena s jevy a procesy, jež se nacházejí mezi jimi poskytovanou snahou a vlastní výukou žáků vedenou jejich učiteli. Jedná se o odkrytí „bílých míst“ na cestě od systému k praktické podpoře nadaných, jež nebyla doposud viditelná či mohla být považována za spíše bezproblémová. Kniha také může být využívána vysokoškolskými pedagogy při vedení studentů učitelství, a být

tak prostředkem k uvědomění si dalších pohledů a nových souvislostí v uchopení péče o nadání a nadané.

Struktura publikace a obsahy kapitol

Publikace je členěna do deseti kapitol. Každá z nich je dále dělena na dvě hierarchické úrovně (podkapitoly a jejich dílčí pod-podkapitoly).

První dvě kapitoly prezentují teoretická východiska. Popisují v nich nejrůznější podmínky, jež mohou vstupovat do procesu identifikace a edukace nadaných a zároveň vymezovat proměnné ovlivňující formu či evidenci nálepkování. Teoretická část se prolíná s praktickou, vzájemně se doplňují a prohlubují. Jde sice o umělé rozlišení mezi teorií a výzkumem, jeví se však funkční pro přehlednost textu a odkazování k jednotlivým východiskům. Již teoretická část obsahuje i některé z přímých citací učitelů a zápisů z výuky (rozlišených vždy kurzívou), které i v této pasáži dokreslují kontext postupně se vynořující teorie.

Cílem **první kapitoly** je představení různorodých konceptů nadání od tradičních po moderní. Toto téma považuji za klíčové teoretické východisko pro uchopení nálepkování, a proto mu věnuji zvýšenou pozornost. Dá se předpokládat, že tradiční vnímání nadaného žáka jako ojediněle se vyskytujícího jedince s jasně demonstrovanými znaky nadání v kognitivní oblasti (u rozumově nadaných žáků) může podporovat nevhodné nálepkování. Takové nálepkování se děje v průběhu identifikace nadání, ale také vzdělávání žáka. Učitelé mohou mít tendenci k odhalování a podpoře výkonové složky nadání a zdůrazňování odlišností žáků, což vede k selekci (nejen) nadaných. Pro koncepcí inklinující spíše k tradičnímu směru jsou také typické určité znaky, které prohlubují nevhodné nálepkování. Nadání žáka je v nich zřetelně pojmenováno a formalizováno s oporou v systémových a legislativních podmínkách. Naproti tomu moderní koncepcí jsou liberálnější, vnímají nadání jako sociální konstrukt a pojmají jej procesuálně, jako rozvíjející se dovednost. Na rozdíl od tradičních koncepcí moderní koncepcí výrazněji směřují k začlenění žáků.

Ve výzkumu se zaměřuji právě na ty nadané žáky, jejichž nadání je pojímáno spíše podle tradičních koncepcí. Absolvovali odbornou diagnostiku nadání ve školském poradenském zařízení (v pedagogicko-psychologické poradně) a jsou vzděláváni na základě jednoho ze čtyř stupňů podpůrných opatření, jež jsou stvrzena individuálním vzdělávacím plánem. Domnívám se, že tato skupina může patřit mezi nejohroženější ve vztahu k nálepkování v prostředí běžných základních škol a vhodně reprezentovat příklady uplatňování fenoménu nálepkování. Dále se zabývám přístupem učitelů k těmto nadaným žákům. Zajímá mne, zda učitel ve své

pedagogické činnosti dále prohlubuje toto vstupní tradiční pojetí nadání, anebo je schopen tento přístup postupně rozšiřovat v moderní koncepci nadání.

Důležitost konceptů nadání prolíná celou prací. Opakovaně se k nim navracím, abych vysvětlila, jaké jsou rozdíly ve výuce nadaných žáků mezi různorodými typy učitelů, srovnávám používání vybraných didaktických kategorií v pojetí tradičních či moderních konceptů nadání a formování pojetí nálepkování ve vztahu k těmto koncepcím.

V této kapitole popisují i další podmínky ovlivňující proces nálepkování nadaných žáků. Jedná se o představení celého systému, v němž probíhá podpora nadání. Existence legislativních a systémových dokumentů a doporučení pro práci s nadanými žáky je vnímána jako nutná podmínka péče o nadané žáky, nicméně v rukou některých učitelů mohou způsobovat zvýrazňování nevhodného nálepkování nadaných.

Druhá kapitola postupně prohlubuje problematiku nadání ve vztahu k nálepkování. Nálepkování je označování jednotlivců či skupin atributem „nadaný“, který může být založen na předsudcích, generalizacích či nedostatečné znalosti problému. To může následně ovlivňovat, jak žáka vnímají ostatní, jaký typ péče je k němu směřován a jak on pojímá sám sebe. Nálepkování bývá považováno za výrazný rizikový faktor rozvoje žáka. I přesto však nevnímám fenomén nálepkování odmítavě, neboť si uvědomuji, že tvoří podstatu systematické péče o nadané.

Jelikož je definování problematiky nálepkování závislé na jedinečných podmínkách, ve kterých vzniká, vymezuji dále svůj pohled na něj specifikováním kontextu. Výzkum je směřován na učitele a jeho pedagogickou činnost s nadaným žákem. Za vstupní jednotku zkoumání považuji „pronálepkující pedagogickou situaci“ jakožto příklad nevhodného zacházení s nálepkou nadaný. Již v tomto bodě úvah mohu prezentovat vstupní obraz nálepkování nadaného žáka, a to díky výše specifikovanému kontextu nálepkování. Znamená to, že všichni žáci, které výzkumně sleduji, se již před mým vstupem do terénu škol nacházeli v určité fázi procesu nálepkování. Závěrem kapitoly se snažím popsat tzv. model pedagogické činnosti s nadaným žákem a při jeho postupném rozkrývání vytipovat a teoreticky popsat případná místa podněcující vznik pronálepkující pedagogické situace. K modelu se opakovaně vracím v následujících kapitolách.

Teoretická východiska naznačují, že nálepkování není jednoznačný fenomén. Tato myšlenka je dále prohlubována v navazující výzkumné části, v níž na základě analýzy dat postupně odkrývám existenci vhodného a nevhodného nálepkování, ale dokonce i nevhodného a vhodného nenálepkování. Barvitost fenoménu je v závěru publikace dále prohloubena díky práci s expertními učiteli a umocněna tvrzením, že je nutné používat všechny typy ne-nálepkování, které lze v rukou učitelů expertů tendujících k moderním koncepcím nadání považovat za tzv. funkční

zacházení s nálepkováním nadaných žáků a také za podmínku práce (nejenom) s nadanými žáky.

Třetí kapitola je zaměřena na prezentování výzkumné metodologie. Rozhodla jsem se použít kvalitativní výzkumný postup uplatňující rysy fenomenologického myšlení. V průběhu výzkumu je nálepkování postupně prohlubováno a proměňováno pomocí zjišťovaných, opakovaně analyzovaných a interpretovaných dat o tomto fenoménu, pocházejících z pozorování výuky a z rozhovorů s učiteli. Výzkum ukazuje, jak se mi postupně jevilo téma nálepkování nadaných žáků, které jsem „prožívala“ a objevovala společně s učiteli.

Popisovaná metodologie je tedy až výstupem těchto procesů, tzn. že nebyla předdefinována při započetí výzkumu. Hlavní výzkumný cíl „identifikovat pronálepkující pedagogické situace vedoucí k nálepkování nadaných žáků, odhalit okolnosti vzniku pronálepkujících pedagogických situací a definovat doporučení pro funkční zacházení s nálepkováním nadaných žáků“ je rozčleněn do tří provázaných dílčích cílů (s předvýzkumnou etapou), a to z důvodu strukturace prezentovaných dat. V praxi probíhaly všechny fáze současně vlivem rozšiřování zkoumaného fenoménu.

Prvním dílčím cílem je identifikace a popis pronálepkujících pedagogických situací pomocí pozorování výuky a dílčích rozhovorů s učiteli, konajících se bezprostředně po pozorování. Tyto učitele v průběhu interpretace dat kategorizují jako „nalepkující učitele“ a jsou mojí první a současně hlavní skupinou učitelů, na kterou se výzkumně zaměřuji. K této etapě rovněž patří zjištění pohledu na situace očima „externích odborníků“, patřících do mé druhé sledované skupiny učitelů. Externí odborníci jsou účastníci workshopu o problematice nálepkování nadaných žáků, jimž jsou k odborné expertíze předloženy pronálepkující pedagogické situace odhalené u nalepkujících učitelů. Externí odborníky jako členy tzv. Krajské koordinační skupiny (viz dále) mohu alespoň z formálního hlediska zařadit k erudovaným ve vztahu k tématu nadání, neboť tvoří součást systému podpory nadaných na regionální úrovni.

Dalším dílčím cílem je odhalit okolnosti vzniku pronálepkující pedagogické situace pomocí reflexe s nalepkujícími učiteli. Analýza předchozích dat obohacená o hloubkové rozhovory vede k další dílčí kategorizaci učitelů, přičemž každá z osmi kategorií prezentuje svébytné uchopení nálepkování ve školní výuce s jedinečnými, často i překvapujícími motivy pro aplikaci pronálepkujících pedagogických situací.

Třetí dílčí výzkumný cíl se zabývá identifikací příkladů dobré praxe užívaných „učiteli experty“, kteří se jako kategorie začali v průběhu výzkumu etablovat na základě analýzy a interpretace dat získaných od všech učitelů. V rukou těchto učitelů může být nálepkování vnímáno jako „příležitost k rozvoji nadání“, zaznívajícím v názvu práce.

Navazující kapitoly 4 až 9 vždy tematicky odpovídají stanoveným cílům výzkumu. Nejdříve jsou prezentovány základní výsledky a analýzy výzkumu za jednotlivý dílčí výzkumný cíl (kapitoly 4, 6, 8). Následuje další analýza a interpretace těchto dat (kapitoly 5, 7, 9), která koresponduje s ostatními stanovenými dílčími výzkumnými otázkami. Postupně jsou tak rozkrývány odpovědi na všechny výzkumné otázky v pořadí stanoveném metodologií výzkumu.

Čtvrtou kapitolu věnuji prezentaci identifikovaných pronálepkujících pedagogických situací. V průběhu analýzy dat odhaluji deset hlavních kategorií. Každá z nich reprezentuje typické situace, které nastávají ve výuce výkonnostně smíšené školní třídy, a dá se tvrdit, že jejich výrazným strůjcem se stává právě učitel jakožto manažer výuky. V kategoriích se různou měrou uplatňují dále definované znaky pronálepkujících situací a zrcadlí užívání nejrůznějších didaktických kategorií, jež jsou usazeny v tradičních koncepcích nadání. Pronálepkující pedagogické situace dokládám zápisy z pozorování výuky a z rozhovorů s učiteli.

Jak již bylo řečeno, odhalené a kategorizované pronálepkující pedagogické situace byly později předloženy externím odborníkům k evaluaci. Prezentace jejich názorů je navazující součástí situací. Pohled odborníků je na tomto místě užitý jako jedna z metod triangulace, tzn. podpoření členů výzkumného týmu ve faktu, že se spíše jedná o nevhodné nálepkování ve formě pronálepkující pedagogické situace, což zároveň vedlo k definování těchto situací. K datům od externích odborníků se vracím v dalších částech výzkumu z důvodu srovnání jejich pohledu s pohledem nálepkujících učitelů na vznik těchto situací.

Pátá kapitola se zabývá interpretací jednotlivých zjištění vycházejících z odhalených pronálepkujících pedagogických situací. Situace jsou zde „rozebrány“ na dílčí elementy vzhledem k teoretickým východiskům. Nejdříve předkládám základní charakteristiku situací, popisují specifické vlastnosti používaných didaktických kategorií a poté definují typické znaky situací vzhledem k fenoménu nálepkování. Všímám si, že existuje přímé a nepřímé nálepkování, přičemž každé z nich má odlišný původ, a tudíž i jiné řešení. Dále dospívám k uvědomění, že neexistuje pouze nevhodné nálepkování vyskytující se ve formě pronálepkující pedagogické situace, ale existuje více typů nálepkování, přičemž některé z nich jsou v pojetí nálepkujících učitelů žádoucí (vhodné nálepkování a vhodné nenálepkování) a jiné spíše nevyhovující (nevhodné nenálepkování a nevhodné nálepkování). Po definování a interpretaci pronálepkujících pedagogických situací popisují pojetí nálepkování v těchto situacích a prezentují typický obraz nadaného žáka, jež je krok po kroku upevňován učitelem.

Šestá kapitola je věnována nálepkujícímu učiteli, který ve své výuce používá pronálepkující pedagogické situace. Pomocí obohacení dat o hloubkové reflektivní rozhovory odhalují další příčiny a motivy vzniku situací. Různorodé názory

a realizované činnosti učitelů s žáky kódují a kategorizují, přičemž každý z přístupů nazývám příslušnými metaforami učitelů (např. učitel jako krotitel divé zvěře či učitel jako automatický stroj).

Sedmá kapitola prohlubuje analýzu a interpretaci dat pocházejících od nálepkujících učitelů, jež byly prezentovány v předchozí kapitole. Odhalením dalších okolností vzniku pronálepkujících pedagogických situací zpřesňuji model pedagogické činnosti s nadanými žáky viděný očima nálepkujících učitelů, který nastiňuje možné příčiny vzniku nevhodného nálepkování. Dále je na tomto místě popsáno, jak vytvořená kategorizace ve formě metafor učitelů může nastiňovat cestu k profesnímu růstu učitelů ve funkčním užívání nálepkování nadaných žáků.

Do kapitoly zařazuji i srovnání pohledu na pronálepkující pedagogické situace externích odborníků a nálepkujících učitelů. Naznačuji tím nesoulad mezi vnímáním pronálepkujících pedagogických situací externími odborníky, kteří zjednodušují nálepkování na výhradně negativní fenomén a za jeho příčinu považují výlučně nekompetentního učitele. Pohled těchto odborníků poté může vést k nepatřičným systémovým změnám v péči o nadané žáky.

Osmá kapitola prezentuje příklady dobré praxe očima expertních učitelů, které jsou kategorizovány do osmi doporučení. Experti nejenom přeměňují nevhodné nálepkování v jeho funkční varianty, ale prezentují „moudrost praxe“, která se stává nezbytnou součástí zkvalitňování pedagogické činnosti nejenom s nadanými žáky. Právě v této etapě nabývá výzkum na své „barvitosti“.

Devátá kapitola dále prohlubuje data od expertních učitelů pomocí navazujících analýz a interpretací. Jsou specifikovány didaktické kategorie uplatňované těmito učiteli a jejich pohled na model pedagogické činnosti s nadanými žáky. Dále se opětovně vracím k definování vhodných a nevhodných (ne)nálepkování, které zpřesňuji očima expertů. Tímto směřuji k popisu tzv. funkčního zacházení s nálepkováním nadaných žáků a vymezení fenoménu nálepkování, které je příležitostí pro rozvoj nadání.

V poslední, **desáté kapitole** sumarizuji všechna z dílčích výzkumných zjištění. Nejdříve shrnuji závěry postupující podle stanovených výzkumných cílů a na ně navazujících výzkumných otázek. Hlavní závěry se snažím konfrontovat s klíčovými teoretickými východisky. Dále prezentuji finální relační mapu obsahující klíčové jevy obklopující fenomén nálepkování. Mapa naznačuje cestu od pronálepkující pedagogické situace jakožto „překážky“ péče o nadané, až k nálepkování, které se stává „příležitostí“ pro rozvoj nadání žáků. Navazující část textu navrhuje praktická doporučení pro podporu funkčního zacházení s nálepkováním nadaných žáků.

V závěru publikace se zamýšlím nad systémem péče o nadané a jeho snahou zkvalitnit podporu nadání. Jednotlivé systémové kroky rozhodně směřují k podpoře

nadaných, nicméně v pojetí některých učitelů mohou být změněny v nepatřičné postupy identifikace a edukace nadaných žáků.

Za povšimnutí stojí i poslední, **přílohová část** práce. Předkládám v ní ukázky materiálů, s nimiž bylo pracováno v průběhu analýzy a interpretace dat. Jedná se o záznam z pozorování výuky doplněný o vstupní iniciační analýzu, na který navazuje dílčí rozhovor s učitelem. Dále je zde záznam z hloubkového reflektivního rozhovoru s učitelem, který objasňuje další okolnosti užívaných edukačních strategií a důvody jejich výběru pro práci s žáky. K přílohám připojuji i text, se kterým pracovala jedna ze skupin externích odborníků za účelem přiřazení odborné expertízy k vybraným typům pronálepkujících pedagogických situací. Poslední je ukázka analýzy dat obklopující téma „pracovní listy pro nadané žáky“. Prohlubováním a nabalováním jevů okolo tématu prezentuje, jak jsou strategie nevhodného nálepkování postupně proměňovány ve vhodnou formu rozvoje nadání. Přílohy neslouží k dalšímu rozšíření dat z praktické části. Jsou ilustrací používaných materiálů a práce s nimi.

V knize používám pojmy v tradičním genderově neutrálním pojetí. Když hovořím všeobecně o učitelích a žácích, myslím tím jak ženy, tak muže, dívky i chlapce. Tato obecná pojmenování jsou v kontextu českého vzdělávacího systému používána většinou školských legislativních dokumentů a považována za dostatečně inkluzivní a neutrální.

1/ KAPITOLA

1.1 Nadání a nadaný žák

Hledání podstaty nadání je předmětem úvah nesčetnou řadu let. Záměrem je zefektivnit proces utváření osobnosti nadaných a zintenzivnit výsledky jejich činnosti obohacující společnost. Různorodá pojetí pojmu nadání dala vzniknout řadě konceptů nadání a definic toho, kdo je nadaný žák.

Koncepty nadání utvářejí rámec pro identifikaci nadání a celkové uchopení péče o nadaného žáka. Mohou nabízet určité předdefinované obrazy nadaných žáků a produkovat tím řadu očekávání týkajících se projevů a rozvoje nadání (viz kapitola 2.1). V navazujícím textu věnuji zvýšenou pozornost popisu jednotlivých koncepcí od tradičních po moderní, neboť **každá z nich představuje různorodé proměnné vzniku, uplatňování a vnímání nálepkování nadaných žáků**. Dále se zamýšlím nad současnou definicí pojmu „nadaný žák“ (RVP, 2023; Vyhláška č. 27/2016 Sb.), který lze v praxi chápat v souladu s tradičními, ale i moderními koncepcemi nadání, což má opět vliv na uchopení fenoménu nálepkování.

1.1.1 Nadání od tradičních po moderní koncepty

Stručné ohlédnutí do novodobé historie nadání v posledních asi sto padesáti letech může být chápáno jako mapování cest a směrů hledajících podstatu pojetí nadání (Brody, 2000). Dai (2020), Hříbková (2009), Lo a Porath (2017) vnímají několik na sebe navazujících, případně prolínajících se směrů specifikujících obsah nadání.

Směr nastupující v 60. letech 19. století byl typický odhalováním obsahu inteligence a spojoval nadání výhradně s vysokým IQ. Jednalo se např. o počiny Francise Galtona či Charlese Spearmana (viz např. Jastrzębski et al., 2021). Podle Hříbkové (2009) sem můžeme zařadit tzv. biologickou linii úvah o nadání, která nadhodnocuje vliv dědičnosti při vzniku nadání, částečně i tzv. patologickou linii úvah předpokládající souvislost mezi psychickou či somatickou anomálií a nadáním.

Od 20. let 20. století byl stávající pohled rozšiřován o další jevy zvýrazňující osobnostní charakteristiky jedince jakožto další činitel nadání. To lze doložit studii Lety S. Hollingworthové, vnímající nadané jako homogenní skupinu výjimečně se vyskytujících jedinců a nadání jako jejich statickou vlastnost (Beauvais, 2016).

Období 50. let minulého století je možné popsat nástupem další fáze vnímání nadání, zaujímající své výsostné postavení téměř až do konce minulého století. Tento směr obohacuje nadání do té doby vnímané více jako vrozené o širší celospolečenské kontexty, což prezentují modely nadání jako např. multifaktorový model nadání Franze J. Mönkse, Tannenbaumův hvězdovitý model nadání či diferencovaný model nadání a talentu od Françoise Gagného (viz např. Hewton, 2008). V modelech lze nalézt vedle tradičních obecnějších sociálních faktorů ovlivňujících vznik nadání, kterými jsou rodina, škola, vrstevníci, i faktory specifické, jako např. štěstí či šance, typ vzdělávacího programu či osobnost učitele. Podle Hříbkové (2009) se jedná o tzv. environmentální linii úvah o nadání zdůrazňující proměnlivost schopností jedince ve vztahu k vnějším podmínkám.

Současná nejmodernější paradigmatata směřují k liberálnosti, k výraznému rozšíření pohledů na nadání a značné individualizaci v činnosti s nadaným jedincem. Nadání je vnímáno procesuálně jako sociální konstrukt (Parek et al., 2018) a lze jej reprezentovat Delphi modelem nadání (více např. van Thiel et al., 2019).

Podle Smedsruda (2020) doposud existuje více než stovka zcela odlišných typů koncepcí nadání. I když výše zmíněný směr vývoje koncepcí nadání uvádí cestu od spojování nadání s IQ k liberalizaci nadání, od popisu nadání jako statické vlastnosti k jeho popisu jako vlastnosti dynamické, setkáváme se i nyní s koncepcemi vycházejícími ze všech výše nastíněných myšlenkových směrů. Např. Hříbková (2009) se zamýšlí nad rozdíly ve vyhledávání a vzdělávání nadaných v rámci nejrůznějších přístupů k nadání, kam patří kognitivní, osobnostně-sociální a sociálně-kulturní přístup. Havigerová (2011) vymezuje vnímání nadání opět různorodými pohledy, a to z pohledu fungování lidského mozku, gender (odlišnosti mezi vnímáním nadání u děvčat a chlapců), z pohledu vzdělavatele a vrstevníka.

Dai (2009) se rozhoduje pro kategorizaci aktuálních koncepcí podle různorodých tenzí od tradičních k moderním, čímž nastiňuje žádoucí směr vývoje koncepcí nadání (viz tabulka č. 1). Cesta od tradičních k moderním koncepcím může kopírovat výše

prezentované fáze historického vnímání nadání. Je zde také nutno podotknout, že polarizaci tradiční – moderní lze v předkládaném textu chápat spíše v teoretické rovině. V praxi se mohou jednotlivé koncepce mísit (viz dále), případně jen tendovat k tradičnímu, anebo modernímu pojetí.

Tabulka č. 1: Od tradičních k moderním koncepcím nadání, volně podle Dai (2009)

tradiční koncepce →	moderní koncepce
výkonové koncepce (performance)	koncepce potenciálu (aptitude)
koncepce kvantitativní	koncepce kvalitativní
koncepce konzervativní	koncepce liberální
koncepce kognitivní	sociokulturně orientované koncepce
koncepce segregáční	koncepce inkluzivní

Jednotlivé koncepce a směry vývoje nadání jsou charakteristické následujícími vzájemně se prolínajícími rysy (Dai, 2009). K příkladům koncepcí se dále snažím přiřadit tendence současných tuzemských (případně slovenských) autorů.

- **od výkonových koncepcí ke koncepcím potenciálu:** V tradičních výkonových koncepcích jedinci jasně demonstrují znaky nadání a nadstandardní výsledky své činnosti. Při identifikaci nadání, ale i v průběhu pedagogické činnosti s nimi je kladen důraz na výkon žáka. Záměrem je maximální zúročení schopností nadaných pro společnost. Za současné zástupce koncepcí mohou být považováni někteří z oborových didaktiků, kteří např. pod pojmem matematicky nadaný žák rozumějí „žáka, který dlouhodobě vykazuje znaky logicko-matematické inteligence“ (Budínová, 2018, s. 24). Dalším zastáncem je Laznibatová (2013), směřující nadané k maximálnímu rozvoji. Moderní koncepce potenciálu považují nadání za vlohu k určitému výkonu. K jejímu odhalování je směřováno opakovanou identifikací nadání různorodými metodami a neustálým hledáním efektivních cest k rozvoji nadání. Co se týče zástupců z řad odborníků, moderní koncepce jsou uplatňovány většinou z nich (např. Trnová, 2012; Škrabánková & Trna et al., 2013).
- **od koncepcí kvantitativních ke koncepcím kvalitativním:** Podle kvantitativních koncepcí se nadání od ostatních liší v daných a měřitelných kritériích a rozvíjí se pomocí obdobných vzdělávacích plánů typických pro tuto skupinu. Odhalování nadání je realizováno inteligenčními testy či jinými metodami, které jasně měří úroveň nadání. Tyto koncepce mohou důsledně evidovat stupně nadání a rozlišovat jedince na bystré, nadané, mimořádně nadané, velmi vysoce nadané atd. (např. Laznibatová, 2013), přičemž každému z nich nabízejí jiný typizovaný edukační přístup.

Podle moderních kvalitativních koncepcí je nadání identifikováno řadou individualizovaných metod. Předpokladem je, že žáci procházejí unikátní vývojovou trajektorií, vlivem níž jsou žákům nabízeny specifické plány rozvoje vzhledem k jejich různorodým potřebám. K zástupcům kvalitativních koncepcí mohou zařadit Mudráka (2015), Portešovou (2011), případně Havigerovou (Havigerová et al., 2013).

- **od koncepcí konzervativních ke koncepcím liberálním:** V konzervativních koncepcích se k určení nadání užívá jedno kritérium či se měří pouze omezený typ dovedností. Konzervativní koncepce určují přesnou hranici nadání (např. IQ testy a hodnota IQ nad 130), kterou zpravidla splňují asi 2 % populace. Konzervativní definice souvisejí s koncepcemi kvantitativními a výkonovými. U nás jsou využívány např. při výběru členů Mensy ČR. K dalším zastáncům konzervativních koncepcí lze zařadit Laznibatovou (2013), a to velmi úzkým vymezením počtu nadaných (2 %).

Liberální koncepce v obsahu nadání oceňují vrozenou vlnu, která je základní podstatou existence nadání. Užívají k identifikaci nadání více identifikačních kritérií, přičemž zohledňují vliv vnějších environmentálních faktorů spolupodílejících se na vzniku nadání. Diagnostika nadání se provádí opakovaně, komplexně, individualizovaně a počty nadaných jedinců zahrnují alespoň 20 % případů. K zastáncům liberálních koncepcí v našem prostředí mohou zařadit Dočkala (2005), který se mj. zabývá otázkou, jak rozeznat nadání u co nejvíce dětí a správně o něj pečovat. Liberální definice předpokládají určitou vlnu či potenciál k výkonu. Více než na aktuální výkon jedince se zaměřují na stále probíhající vývojový proces utváření nadání v určité oblasti lidské činnosti. V tomto ohledu mohou mezi liberální definice zahrnout i expertní koncepce nadání (expert performance conception, Hambrick et al., 2014). Z domácích autorů se nadání jako vyvíjející se expertnosti věnuje Hříbková (2009) či Straka a Portešová (2019). K dalším domácím zastáncům liberálních koncepcí lze zařadit Lukáče a Hlebovou (2023) či Portešovou (2011), kteří se zabývají různorodými přístupy k diagnostice a edukaci rozumově nadaných žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (ADHD, dyslexie).

- **od koncepcí kognitivních k sociokulturně orientovaným koncepcím:** Podle tradičních kognitivních koncepcí se k identifikaci nadání používají testy kognitivních dovedností a nadaný jedinec je směřován k rozvoji kognitivní složky osobnosti. Kognitivní koncepce jsou zpravidla v souladu s koncepcemi výkonovými, kvantitativními a konzervativními a jako jejich zástupce lze uvést již výše zmíněné autory v rámci jednotlivých směrů.

V souladu se sociokulturně orientovanými koncepcemi se při identifikaci vychází z předpokladu, že se nadání realizuje za vhodného působení individuálních a sociálních faktorů. Nadaný žák je rozvíjen komplexně, nejenom s důrazem

na kognitivní oblast, jak je tomu v případě koncepcí kognitivních. U nás lze k zástupcům sociokulturně orientovaných koncepcí zařadit Mudráka (2015), případně v tandemu s Portešovou (Mudrák & Portešová, 2008), zabývající se ovlivnitelnými či proměnlivými faktory utváření nadání, jimiž jsou úsilí, motivace a prostředí. Mezi další zástupkyni moderních sociokulturně orientovaných koncepcí lze zařadit Stehlíkovou (2018).

- **od koncepcí segregačních ke koncepcím inkluzivním:** Segregační koncepcce vzdělávání nadaných byly tradiční v první polovině minulého století. Za hlavní propagátorku specializovaných tříd pro nadané je považována L. S. Hollingworthová (Beauvais, 2016). V našich podmínkách lze k současným zastáncům segregace zařadit Laznibatovou (2013) jakožto klíčovou iniciátorku vzniku specializovaných škol pro nadané na Slovensku.

Od 80. let minulého století se začíná výrazněji projevovat tendence k integraci nadaných žáků do prostředí běžných škol. Podle Pivarče (2020) je integrace pojmána jako předstupeň k inkluzi, tzn. jedná se spíše o fyzickou přítomnost nadaných žáků a dalších žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v běžných školách, avšak bez jejich funkčního začlenění. V rámci tohoto směru se ve své době prezentovali někteří ze slovenských kolegů se snahou o zlepšení podmínek vzdělávání nadaných v tradičních školách (Mesárošová, 1998; Musil, 1989).

V současnosti je inkluzivní vzdělávání zařazeno do hlavního vzdělávacího proudu a explicitně se k němu hlásí celá vzdělávací politika (např. školský zákon či vyhláška č. 27/2016 Sb.). Inkluzivní vzdělávání „začleňuje všechny děti/žáky/studenty dané komunity do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu, v nichž jsou jim pracovníky škol ve spolupráci s danou komunitou vytvářeny takové podmínky pro kvalitní vzdělávání, které v maximální míře respektují jejich odlišnosti, podporují jejich rozvoj a přispívají k jejich individuaci ve všech oblastech kvality života žáka, tj. zdraví somatického, psychického, sociálního, duchovního rozvoje a seberozvoje“ (Kratochvílová, 2013). K nejvýraznějším propagátorům inkluze nadaných žáků a potřeby zkvalitňování proinkluzivního prostředí lze zařadit např. Vítkovou (2013), Šimoníka et al. (2013) či Štecha (2023). Jen pro zajímavost, v zahraničí se můžeme setkat i s vyhraněnější formou inkluze, jejímž zastáncem je Borland (2005, 2021). Aktivně v praxi propaguje eliminaci centralizovaných specializovaných vzdělávacích programů pro nadané a „rozostření“ konceptů nadání směrem do větší liberálnosti. Navrhuje směřovat většinu sil ke zkvalitňování proinkluzivního diferencovaného kurikula všech žáků a až v následujícím kroku se zaměřit na individualizovanou péči o jednotlivé žáky směřující k jejich osobnostní harmonii. U nás je uplatňování obdobných forem inkluze v praxi například aktivně propagováno sdružením vzdělavatelů preferujícím tzv. model vyvážené inkluze (viz Asociace freelancerů ve školství, 2023).

McCoach & Siegle (2007) upozorňují na fakt, že je třeba odlišovat obecné koncepte nadání, které jsou typické pro školskou legislativu a státní vzdělávací politiku, a dílčí koncepte, které jsou vlastní pro jednotlivé vzdělavatele, případně instituce. Lockhart et al. (2022) tvrdí, že legislativní koncepte vyspělých států vycházejí výhradně z moderních koncepcí nadání. Dále si všímá, že školská legislativa obvykle bývá vágně vymezená, čímž nabízí svobodný rámec pro jednotlivé instituce v tvorbě dílčích koncepcí nadání. Vedle vágního vymezení však podle něj musí školská legislativa obsahovat i některé konkrétně definované klíčové pojmy, aby byl zřetelný její dopad na sledovanou oblast či cílovou skupinu. Lockhart et al. (2022) společně s dalšími autory (Hodges et al., 2021; Plucker & Callahan, 2014) upozorňují, že státní vzdělávací plány mohou vlivem této úzké specifikace některých pojmů a zároveň obecností většiny ostatních pojmů směřovat k nejednotným výkladům jednotlivých definic, směrnic a doporučení. Toto počínání může mít v praxi škol tendenci ke vzniku nepřiměřených koncepcí nadání, případně určitých obtíží, mezi něž může patřit i nevhodné nálepkování nadaných žáků.

Co se týká dílčích individuálních koncepcí, jsou právě ony hybateli pedagogické praxe (Davis et al., 2011; McCoach & Siegle, 2007). Individuální koncepte jsou v první řadě utvářeny učiteli (McCoach & Siegle, 2007), hovořím-li o kontextu institucionální edukace nadaných. Havigerová (2011) nazývá tyto dílčí koncepte implicitními teoriemi nadání, které popisuje jako soubor subjektivních přesvědčení a názorů, jež si bezděčně vytváříme o pojmech okolo nás. Jedná se vlastně o určité konotace přiřazující zcela konkrétní význam k původně vágnímu či neutrálnímu pojmu nadání. Každá z jednotlivých představ o nadání vytváří různorodé prototypy nadaných dětí (Mudrák, 2015), které jsou učiteli používány jako podklad pro rozhodování o výchově a vzdělávání konkrétních dětí a žáků (viz kapitola 2.1).

Vlastní koncepte uplatňují rovněž jednotlivé instituce (McCoach & Siegle, 2007), v našem případě školy. Tvorba dílčích koncepcí nadání je závislá na individuálních podmínkách a zájmech jednotlivých lokalit. Dai a Chen (2013) tvrdí, že cesta ve vymezení toho, kdo „tady a teď“ bude považován za nadaného žáka, je ovlivněna základními otázkami „co?“, „jak?“ a „kdo?“. Odpověď na první otázku „co?“ směřuje k úvahám o cílech a socioekonomických podmínkách vzdělávání pro nadané. Otázka „jak?“ přemýšlí nad obsahem a formou edukace nadaných. Poslední otázka „kdo?“ již specifikuje představy o projevech nadaných žáků a kvalitativních či kvantitativních kritériích jejich nadání, následně o metodách identifikace a výběru nadaných v konkrétní instituci. Jednotlivé koncepte nadání se mohou v praxi prolínat, tzn. konkrétní instituce uplatňují více koncepcí nadání v souvislosti s různými fázemi péče o nadané od identifikace k uplatnění nadání.

1.1.2

Nadaný žák

Zastřešující (legislativní) koncepci nadaného žáka v České republice prezentují dva klíčové dokumenty. Jsou jimi vyhláška č. 27/2016 Sb. a rámcové vzdělávací programy (např. RVP, 2023). Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. a § 27 se „za nadaného žáka považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Za mimořádně nadaného žáka se považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových.“ Oba dokumenty dále dodávají, že zjišťování mimořádného nadání provádí výhradně školské poradenské zařízení (ŠPZ) ve spolupráci se školou. Jak již bylo řečeno výše, obecná koncepce nadání nese rysy jak moderních koncepcí, a to díky své liberálnosti a otevřenosti, tak koncepcí tradičních, vlivem striktního vymezení úrovně nadanosti žáka (nadaný vs. mimořádně nadaný). Toto vymezení nadání poté vytváří rámec pro **uplatňování řady koncepcí nadání, které v praxi nabývají různorodých podob** na škále od tradičních po moderní konceptualizace nadání.

V České republice se můžeme setkat se všemi výše zmíněnými koncepty nadání od tradičních po moderní, jak je uvedeno v následujících případech. Běžná volnočasová instituce nabízející umělecký kroužek pro děti preferuje spíše liberální koncepcie nadání, neboť je otevřená většině dětí s různorodou úrovní nadání. Stejnou liberální koncepcí může vykazovat běžná plně inkluzivní základní škola, která se nezabývá konceptem nadaného žáka, nýbrž všechny žáky rozvíjí dle jejich individuálních možností. Základní umělecké školy si již kladou za cíl „*podchytit a vzdělávat mimořádně nadané jedince*“ (VÚP, 2010, s. 8), což předpokládá zvýšenou výběrovost žáků, která je dokládána individuální identifikací vloh a předpokladů žáka. Koncepci lze zařadit spíše do kvalitativních koncepcí potenciálu. V případě zájmu předškolních dětí o výuku na základních školách s rozšířenou výukou jazyků se předpokládá identifikace jazykové vlohy, a pokud škola má ještě v dnešní době svolení zřizovatele organizovat (individualizovaný) výběr žáků, jedná se opět více o kvalitativní koncepcie potenciálu. Má-li žák ambice navštěvovat gymnázium, kde musí za účelem přijetí úspěšně absolvovat jednotný hromadně zadávaný test vybraných kognitivních dovedností, mohu hovořit o kognitivních, konzervativních, kvantitativních a výkonových koncepcích. Pokud se jedinec chce stát členem Mensy ČR, prochází sítím hromadně zadávaného neverbálního testu dílčí části inteligence, což je nepopíratelně zařaditelné pod koncepcie tradiční. Výše zmíněné **koncepty nevytváří pouze představy o identifikaci a pojetí edukace nadaných, ale také o formě nálepkování nadaných žáků.**

Obdobné rozpětí koncepcí nadání vládne i na běžných (nevýběrových) základních školách, na které se budu v této práci zaměřovat. Každá základní škola má povinnost věnovat se identifikaci a rozvoji nadaných a mimořádně nadaných žáků (MŠMT, 2020b; MPSV, 2016) a způsobů, jak uchopí tento požadavek, včetně konceptů nadání, může být opravdu mnoho. Pro zjednodušení dělím konceptualizaci (intelektového) nadání na směr neformální a formální, což zpřehledňuji tabulkou č. 2. Tyto směry mají opět předpoklad vytvářet zcela specifické obrazy nadaného žáka a nabízet různorodé podmínky vzniku nálepkování.

Tabulka č. 2: Formální a neformální koncepty nadání na běžných (nevýběrových) základních školách

	koncepce nadání	označení nadání	identifikace nadání	rozvoj nadání	vykazované počty NŽ
neformální koncepty	jakákoliv (od tradiční k moderní)	školou (či bez označení)	řada postupů	různá pojetí, možnost zařazení do 1. st. P. O. + PLPP	0–25 %
formální koncepty	„mimořádně nadaný žák“ (spíše tradiční)	školským poradenským zařízením	diagnostika mimořádného nadání v ŠPZ	zařazení od 2. po 4. st. P. O. + IVP	max. 0,08 %

Neformální koncepty vnímají nadání a nadaného žáka velmi různorodě, a to na bohaté škále od tradičních po moderní koncepty, s výraznou převahou konceptů tradičních (viz Machů, 2019). Žák je za nadaného označen školou, případně u plnohodnotně inkluzivních škol není nijak označován. Vzhledem k nejednotné představě o nadání je identifikován nejrůznějšími objektivními či subjektivními metodami s rozličnými kritérii (např. pedagogické pozorování, nominace rodičem, úspěšné absolvování didaktického testu či jiných testů nabízených školám od externích neškolských zařízení). Škola může rozvoj nadání žáka pojmout mnoha způsoby, případně má možnost jej zařadit do prvního stupně podpůrného opatření a písemně stvrdit jeho aktivity v plánu pedagogické podpory – PLPP (NUV, 2018; vyhláška č. 27/2016 Sb).

Naproti tomu existuje **formální konceptualizace nadání**. Je legislativně ukotvena ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. a specifikována dalšími dokumenty, kterými jsou např. přílohy k vyhlášce č. 27/2016 Sb. či standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání (NUV, 2018). Jak bylo řečeno výše, diagnostiku nadání provádí výhradně školské poradenské zařízení. Podle NUV (2018, s. 7) by měl nadaný žák ve školském poradenském zařízení pokud možno cyklicky projít

komplexní diagnostikou mimořádného intelektového nadání, zahrnující několik posuzovaných oblastí. Nadaní žáci úspěšně vycházející ze školského poradenského zařízení jsou vykazováni jako „*mimořádně nadaní žáci*“ a jsou zařazováni od druhého po čtvrtý stupeň podpůrných opatření, přičemž se stoupajícím číslem jsou opatření prohlubována a zdůrazňují se úpravy ve vzdělávání. Aktivita se žákem zařazeným do skupiny mimořádně nadaných žáků zpravidla bývá specifikována v individuálním vzdělávacím plánu – IVP (NUV, 2018; vyhláška č. 27/2016 Sb).

Vzdělávací systém se snaží do určité míry mapovat nejenom výsledky činnosti s nadaným žákem v obou zde definovaných směrech, ale také počty těchto žáků (např. ČŠI, 2016 a 2022). V nejaktuálnější verzi tematické zprávy České školní inspekce (ČŠI, 2022, s. 12) se tvrdí, že základní školy udávají počty nadaných a mimořádně nadaných žáků v rozpětí od nuly do 25 %, průměrně pak 5 %. Jelikož školy nemají k dispozici jasně danou metodiku pro vymezení nadání, dají se tyto počty žáků zařadit pod neformální koncepty (tabulka č. 2). Z tohoto vágního určování počtu nadaných žáků vyplývá školám další úkol, a to deklarovat počty mimořádně nadaných žáků, které udávají v počtu 0,08 % vzhledem k celé populaci žáků (ČŠI, 2022, s. 12), čímž se postupně dostávám ke konceptům formálním. Toto číslo pravděpodobně odpovídá počtu diagnostikovaných nadaných žáků ve ŠPZ (viz definování mimořádně nadaného žáka, vyhláška č. 27/2016 Sb). Statisticky validnější počty nadaných žáků vzhledem k jasné specifikaci nadání vykazuje formální směr podpory nadání. MŠMT (2012) eviduje počty nadaných žáků podle počtu individuálních vzdělávacích plánů, což ve školním roce 2011/2012 činilo 0,13 % ze všech žáků na prvním stupni a 0,04 % žáků na druhém stupni (MŠMT, 2012). Konkrétně bylo ve školním roce 2011/2012 touto metodikou identifikováno 880 žáků z České republiky z obou stupňů základních škol, přičemž počty těchto žáků stále klesají (533 žáků ZŠ za školní rok 2020/2021, viz MŠMT, 2021).

Prezentování počtu nadaných žáků se dále těší velké oblibě ve veřejně publikovaných zdrojích určených pro širokou veřejnost v České republice (Novinky.cz, Hospodářské noviny, iRozhlas, EDUin, denik.cz aj.). Nicméně, při absenci zmínky o dalších konceptech nadání (tzn. že existují i jiní „nadaní žáci“ nežli diagnostikovaní ŠPZ), jsou tyto informace výrazně zavádějící, minimálně v tom, že u laické veřejnosti vytváří zcela jasnou představu o naprosto nedostačující péči o nadané žáky v českých školách, což (možná i zbytečně) budí silné negativní emoce vůči vzdělavatelům. Případně mohou tyto informace značně poškozovat dobré jméno plně inkluzivních škol, které již z podstaty inkluze nedělí žáky na nadané a nenané (viz kapitola 8).

Předkládaná publikace se zaměřuje na (rozumově) nadané žáky pocházející z formálního směru konceptualizace nadání, kteří jsou diagnostikováni školským poradenským zařízením. Tímto je lze zařadit mezi „mimořádně nadané žáky“. Jedná se zároveň spíše o tradiční koncepcí vymezování nadání, které mohou důrazněji inklinovat k nevhodnému nálepkování (viz kapitola 2). Právě tyto jedinci mohou reprezentovat příklady zvýšeného uplatňování nevhodného nálepkování nadaných žáků na běžných základních školách.

1.2 Pedagogická činnost s nadanými žáky

Odlišné a často i vágně vymezené koncepty nadání jsou spojovány s konkrétními nadanými žáky, kteří svými projevy korespondují s jednotlivými koncepcemi nadání. Vhodný koncept nadání šitý na míru takovému jedinci, který odpovídá pojmu „nadaný žák“, může být vnímán jako předpoklad k jeho úspěšné diagnostice a navazující pedagogické činnosti s ním.

Problematika nadání má v současnosti přijatelné systémové a legislativní zázemí, srovnám-li stav se situací před více než deseti lety. Tato opora společně s odbornými zdroji a dalšími autoritami může vytvářet dobrý výchozí bod pro konkrétní praktickou pedagogickou činnost s nadaným žákem. Avšak stejně jako koncepty nadání rovněž legislativní a teoretické zdroje mohou značně ovlivňovat to, kdo je nadaný žák, co by se od něj mělo očekávat a jak jej vlastně rozvíjet. Proto i zde mohou nalézt **momenty, které by mohly vstupovat do procesu nálepkování** nadaných žáků na běžných základních školách a určitým způsobem jej ovlivňovat. V závěru publikace nazývám celé toto odborné ukotvení problematiky jako „systém“, čímž vymezují podmínky pro fungování pedagogické činnosti s nadanými žáky.

1.2.1 Vymezení pedagogické činnosti z pohledu školského systému a legislativy

Péče o nadané žáky je zastřešena v **Systému podpory nadání** (MŠMT, 2015), který lze vnímat jako vzájemné propojení aktérů na místní (např. školy, volnočasové instituce, spolky), regionální, krajské (např. krajská školská poradenská zařízení, krajská pracoviště NPI ČR, krajské úřady, krajské inspektoráty ČŠI) a národní úrovni (MŠMT, NPI ČR, ČŠI), spolupodílejících se na systematické podpoře identifikace, rozvoje a uplatnění nadání. Aktéři jsou na krajské úrovni shromážděni v Krajské

síť podpory nadání a organizování krajským koordinátorem podpory nadání, což má pod patronací NPI ČR. Vybraní členové Krajské síť podpory nadání se pravidelně dvakrát ročně setkávají v rámci tzv. Krajské koordinační skupiny (KKS), jejíž členové jsou intenzivněji vzděláváni v oblasti péče o nadané a zváni k diskusím ohledně fungování celého Systému podpory nadání.

Systém podpory nadání je ukotven Konceptí podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020 (MŠMT, 2014). Navazující plošný dokument pro Českou republiku prozatím absentuje, nicméně může být částečně nahrazen dokumentem závazným pro Národní pedagogický institut ČR s názvem Podpora nadání a nadaných dětí a žáků v NPI ČR 2022–2030 (NPI ČR, 2024).

Ze stávající koncepce (MŠMT, 2014) by bylo nasnadě zdůraznit několik dále popsaných skutečností, které mohou hrát výraznou roli v mém výzkumném tématu v oblasti nálepkování nadaných žáků. Koncepce doporučuje školám vytvořit vlastní individualizovanou **školní koncepci péče o nadané** (přesný název koncepce není plošně určován), kterou by měl, společně se svými kolegy ve škole, zaštitovat odborný pracovník na pozici **školního koordinátora podpory nadání** (přesný název pozice rovněž není legislativně ujednocen). Škola by měla být součástí Krajské síť podpory nadání a následně Systému podpory nadání jakožto celku.

Teoretické návody na sestavení individualizované školní koncepce péče o nadané nejsou systémově ukotveny, až na dílčí počiny krajských koordinátorů podpory nadání (NPI ČR), projektovou činnost organizovanou některými krajskými úřady a další ojedinělé aktivity státních či privátních institucí a jiných odborníků, které se tvorbě koncepce věnují. Úkoly a kompetence školního koordinátora podpory nadání rovněž nejsou nikde stanoveny, dají se však v obrysech vytušit po analýze cílů výše zmíněné koncepce (MŠMT, 2014). Informace o počtu škol, které mají nastavenou či nastavují školní koncepci podpory nadání, stejně jako počty škol s koordinátorem podpory nadání nejsou k dispozici. Počty těchto škol jsou částečně evidovány pracovníky Národního pedagogického institutu ČR na pozicích krajských koordinátorů podpory nadání a podle webu zapojevsechny.cz (viz školy a organizace zaměřené na práci s nadanými) se dají odhadnout v řádech jednotek stovek škol. Rovněž přesně nevíme, jaký je reálný stav jednotlivých školních koncepcí podpory nadání a kvalita činnosti školního koordinátora podpory nadání. Tematické zprávy ČŠI (2016, 2022) však opakovaně řadí systémové ukotvení problematiky nadání na jednotlivých školách do problémových oblastí. Podle mne je velmi pravděpodobné, že stav u nás bude kopírovat situaci v zahraničí. Zdroje (Ersoy & Uysal, 2018; Kennedy & Farley, 2018; Ozcan & Uzunboylu, 2020; Yeo & Pfeiffer, 2018) otevřeně uvádějí, že se školy v koncepcích nadání neorientují, nedokáží vytvořit vlastní interní systém péče o nadané a mají obtíže definovat úkoly a kompetence školního koordinátora podpory nadání (school counselor for gifted students).

V našem prostředí jsem analyzovala data z plošného dotazníkového šetření, kterého se v roce 2019 zúčastnilo 98 % všech gymnázií v České republice (viz Klimecká, 2022). Zástupci škol zde měli popsat, jakým činností se v souvislosti s péčí o nadané věnují. Výsledek byl velmi podobný se zahraničními výzkumy (Ersoy & Uysal, 2018; Kennedy & Farley, 2018; Ozcan & Uzunboylu, 2020; Yeo & Pfeiffer, 2018). Vyplynulo z něj, že základ školní koncepce péče o nadané tvoří aktivity nabízené výhradně vysoce výkonným nebo diagnostikovaným mimořádně nadaným žákům. Tyto činnosti jsou vesměs přejímány od externích institucí (soutěže, korespondenční a on-line kurzy, účast žáků na projektových aktivitách externistů). V další fázi se podpora nadání odehrává ve formě nabídky volitelných předmětů pro rozvoj nadání či občasným dělením žáků do studijních skupin podle výkonnosti. Až na špičce ledovce co do četnosti stojí potřeba škol zkvalitňovat práci s nadanými formou vnitřní diferenciaci v kmenové školní třídě. Školní koncepce péče o nadané je tedy na školách tvořena zcela obrácenou logikou, než by se dalo předpokládat. Dále bylo zjištěno, že 35 % gymnázií deklaruje pozici školního koordinátora či jiného odborníka na oblast péče o nadané ve škole. Existence tohoto pracovníka však nevede k systematizaci („narovnání“) školní koncepce péče o nadané, směřuje pouze k zintenzivnění doposud školou realizovaných a tradičních výše popsaných činností. Závěry výzkumu na gymnáziích, tj. školách s předpokládaným vyšším podílem nadaných žáků, a pravděpodobně i zdůrazněnou potřebou péče o ně, dávají jen vytušit stav na běžných nevýběrových základních školách. Zároveň se dá tvrdit, že všechny tyto školy výrazně inklinují k tradičním koncepcím nadání, které mohou nadměru zdůrazňovat nevhodné nálepkování nadaných žáků.

Podívejme se nyní na problematiku nadání, a to **pohledem školské legislativy**. I zde je možné najít stěžejní body, které by případně mohly vstupovat do procesu nálepkování nadaných žáků na běžných základních školách.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP, 2023, s. 148) ve vztahu k nadaným žákům ukládá školám „*povinnost vytvářet ve svém školním vzdělávacím programu (ŠVP) a při jeho realizaci podmínky k co největšímu využití potenciálu každého žáka s ohledem na jeho individuální možnosti*“. Prezentuje příklady možných úprav vzdělávacího procesu nadaných a mimořádně nadaných žáků, které doporučuje upřesnit v konkrétním ŠVP. Obsah vzdělávacího programu může rovněž v určitém ohledu nasměrovat pojetí nálepkování ve školách.

Jedná se o následující úpravy (RVP, 2023, s. 148):

- „*předčasný nástup dítěte ke školní docházce;*
- *vzdělávání skupiny mimořádně nadaných žáků v jednom či více vyučovacích předmětech;*

- *specializované třídy pro vzdělávání mimořádně nadaných žáků;*
- *účast žáka na výuce jednoho nebo více vyučovacích předmětů ve vyšších ročnících školy nebo v jiné škole;*
- *občasné (dočasné) vytváření skupin pro vybrané předměty s otevřenou možností volby na straně žáka;*
- *obohacování vzdělávacího obsahu;*
- *zadávání specifických úkolů, projektů;*
- *příprava na soutěže a účast na nich včetně celostátních a mezinárodních kol;*
- *nabídka volitelných vyučovacích předmětů, nepovinných předmětů a zájmových aktivit.”“*

Školská legislativa jako celek explicitně zastává proinkluzivní směr v péči o nadané, čímž se řadí pod moderní koncepci nadání. Úpravy školské legislativy ve smyslu tzv. inkluzivní novely školského zákona (viz např. Pivarč, 2020) byly ostatně stvrzeny ve formě legislativních úprav realizujících se od roku 2015. Tímto se legislativa staví vedle legislativních podmínek vzdělávání nadaných žáků v jiných vyspělých státech, které rovněž uplatňují moderní koncepcí nadání (Lockhart et al., 2022). Stejně jako zahraniční legislativa (Hodges et al., 2021; Lockhart et al. 2022; Plucker & Callahan, 2014) stojí i ta naše na velmi vágních vymezeních, a to vedle striktně definovaných klíčových pojmů. Jedná se např. o všeobecná výše zmíněná doporučení pro práci s nadanými (RVP, 2023), případně o nespecifikování obsahu školní koncepce péče o nadané či kompetencí školního koordinátora podpory nadání. Na druhou stranu obsahuje precizně pojaté dílčí části, které mohou indikovat nižší stupeň inkluze nadaných žáků. Příkladem může být striktní dělení žáků na „nadané žáky“ a „mimořádně nadané žáky“ (vyhláška č. 27/2016 Sb.); explicitní zdůrazňování jinakosti nadaných žáků (RVP, 2023) a specifických přístupů k nadaným podle míry jejich nadanosti v rámci stupňů podpůrných opatření (MŠMT, 2020); povinné výkaznictví počtu nadaných žáků (ČŠI, 2022) a stanovení jasných podmínek pro identifikaci a rozvoj nadaných žáků (RVP, 2023). Právě tyto momenty mohou směřovat k nejednotným výkladům jednotlivých legislativních dokumentů a doporučení, což může vést k řadě obtíží (Hodges et al., 2021; Lockhart et al. 2022; Plucker & Callahan, 2014), kam patří i nálepkování nadaných žáků.

1.2.2

Vymezení pedagogické činnosti z pohledu odborných zdrojů

V publikaci se zaměřuji na rozumově nadané žáky edukované v běžných nevyběrových základních školách. Vymezení pedagogické činnosti s nadanými žáky

ve specializovaných školách či třídách tedy bude ponecháno stranou. Zmíním se o základních vzdělávacích programech pro nadané žáky a dále o modifikacích kurikula pro nadané žáky. Budu se snažit jednotlivé požadavky na výuku s nadanými specifikovat **pohledem tradičních, ale i moderních koncepcí nadání** (viz tabulka č. 3), které proměňují tato doporučení v různorodé a často i protichůdné směry péče o nadané vytvářející různorodé podmínky vzniku a uchopení nálepkování.

Mezi základní vzdělávací programy rozvoje nadaných patří obohacení (enrichment) a akcelerace (Jovanovic & Vukić, 2019; Reis et al., 2021). **Obohacení** náleží k typickým přístupům ke vzdělávání nadaných žáků v inkluzi (Gajewski, 2017). Obohacení prohlubuje výuku a tematicky ji rozšiřuje, přičemž nadaný žák po většinu času zůstává ve své kmenové třídě. Ve výkonnostně heterogenních kolektivech bývá obohacení realizováno **vnitřní diferenciací**. Jedná se o přístup, ve kterém učitelé proaktivně upravují kurikulum tak, aby bylo směřováno k různorodým potřebám jednotlivých žáků s cílem maximalizovat příležitosti k učení každého z nich (Tomlinson, 2017). Podle moderních koncepcí nadání učitel uplatňuje proinkluzivní myšlení, rozvíjí žáka ve všech složkách osobnosti a vnímá jej jako přirozenou součást kolektivu (Marsili et al., 2023). Naopak při respektování tradičních koncepcí mohou učitelé i při vnitřní diferenciaci inklinovat k určitým edukačním strategiím, které podle mne v důsledcích mohou vést právě k nevhodnému nálepkování nadaných žáků. Např. Freeman (2005) a VanTassel-Baska & Stambaugh (2005) popisují nefunkční edukační formy individuální anebo skupinové práce, kdy je nadaný žák neúčelně a necitlivě vyjímán z běžného kolektivu vrstevníků. Navrátilová (2020, 2023) se zabývá dělením žáků do skupin podle jejich výkonnosti, přičemž toto statické (nadužívané) členění vede k nálepkování a předem danému očekávání vysokých výkonů. VanTassel-Baska (1992) a Kaplan (2022) se zmiňují o pedagogické strategii, v níž jsou nadaní nadmíru zařazováni do role tutora. Na tentýž problém upozorňuje National Association for Gifted Children v Deklaraci práv nadaných dětí (NAGC, 2016). Prior (2011) upozorňuje na tzv. efekt přísavky (sucker effect), v jehož rámci jsou nadaní jako tutoři zneužíváni učiteli či jejich méně aktivními spolužáky pro školní práci. Robinson (1990) se zmiňuje o nevhodných soutěživých aktivitách s nadanými. Podle Prior (2011) je řada nadaných frustrována z toho, že jsou pro účely aplikace speciálního programu součástí staticky tvořené skupiny nadaných. Dále autorka dodává, že nadaní žáci často vnímají diferenciaci spíše jako administrativní úkon nežli jako reálnou podporu rozvoje nadání.

Opačným přístupem k nadaným žákům oproti obohacení je **akcelerace**. Při akceleraci dochází k urychlení tempa výuky vynecháním známých částí a navázáním na nové znalosti či dovednosti, které nejsou typické pro běžné vzdělávací programy (Jovanovic & Vukić, 2019). **Vnější akcelerace** je obvykle otázkou vnější organizace výuky, jako např. dřívější zaškolení žáka, paralelní studium ve vyšším

ročníku, zhuštění ročníků, případně účast žáka na rozšířené výuce předmětu (např. výběrové výukové předměty). K hodnocení akceleračních nabídek v rámci vnější akcelerace pro nadané žáky se vyjadřuje řada autorů (Gross, 2006; Kevereski, 2014; Smedsrud, 2018). V pozitivnosti či negativnosti jejího vlivu se značně rozcházejí a konstatují, že závisí na jedinečných okolnostech akceleračních programů (např. osobnost učitele, kvalita komunikace mezi učitelem a rodičem). Někteří (Gross, 2006; Smedsrud, 2018) se snaží definovat podmínky funkční vnější akcelerace, a to zejména v případě účasti žáků na výběrových vzdělávacích programech. K vlastnostem programu patří otevřenost nabídky pro všechny motivované žáky bez podmínky objektivizované identifikace nadání, možnost průběžného přijetí či odchodu z programu bez vnímání tohoto kroku jako prohry či výhry a neetiketizační (nenálepkující) označení pro případný název akceleračního kurikula (Kevereski, 2014). Gross (2006) však za hlavní požadavek funkční akcelerace považuje snížení zaměření učitele výhradně na kognitivní výkon žáka a naopak podporu všech složek osobnosti žáka. Podle Kevereskiho (2014) právě tyto vlastnosti akceleračních programů mohou být v souladu s proinkluzivním zaměřením školy.

Vnitřní akcelerace (classroom-based acceleration; VanTassel-Baska, 2005) znamená, že žák zůstává v kmenové třídě, kde jsou pro něj urychleny některé části kurikula. Jedná se např. o poskytnutí možnosti rychlejšího tempa učení, vynechání pro žáka známých částí učiva a nabídku nadstandardních učebních témat. Podle VanTassel-Baskové (2005) tvoří vnitřní akcelerace základ péče o nadané, na něž navazuje program obohacení, případně je jeho součástí. Pomocí poukazování na vhodné užití akcelerace (funkční zapracování akceleračních pedagogických činností do realizovaného kurikula) se autorka snaží vyvrátit mýty o škodlivosti vnitřní, ale i vnější akcelerace (myths of hurried child). V moderních koncepcích jsou tedy doporučovány oba základní programy, jak obohacení, tak akcelerace. Musí však být uplaňovány proinkluzivně, tzn. nesmí vést ke zvýhodňování či diskriminaci žáků. V rámci tradičních koncepcí nadání mohou učitelé preferovat výkon žáka a rozvoj výhradně kognitivních cílů, k čemuž používají techniky vnitřní akcelerace, avšak bez návaznosti na obohacení.

Konkrétní pedagogická činnost s nadanými žáky (při použití akcelerace a obohacení) by měla spočívat v přizpůsobení jejího **obsahu a cíle, procesu, prostředí, výsledku a hodnocení** (Tomlinson, 2017), přičemž se všechny dílčí didaktické kategorie vzájemně prolínají.

Tabulka č. 3: Modifikace kurikula pro nadané pohledem tradičních a moderních koncepcí nadání

modifikace kurikula	tradiční koncepce	moderní koncepce
obsah a cíle	<ul style="list-style-type: none"> rozšiřující učivo výhradně pro nadané žáky zaměření se na výkon a kognitivní cíle tematicky neintegrováný osobnostně-sociální rozvoj nadaných 	<ul style="list-style-type: none"> rozšiřující učivo pro všechny žáky aktuálně profitující z obohacení rozvoj celé osobnosti žáka (tematicky integrované)
proces	<ul style="list-style-type: none"> výhradní užití konstruktivistické výuky (či tendence k výhradní transmisivní výuce) dělení edukačních metod na vhodné a nevhodné pro nadané žáky 	<ul style="list-style-type: none"> směřování ke konstruktivistické pedagogice (přes transmisivní výuku) neexistují vhodné edukační metody pro nadané, diferenciaci je mozaikou aktivit
prostředí	<ul style="list-style-type: none"> formální přijetí inkluzivních hodnot speciální učební pomůcky výhradně pro nadané 	<ul style="list-style-type: none"> uvádění hodnot do reality školního života učební pomůcky slouží k funkční diferenciaci u žáků
výsledek a hodnocení	<ul style="list-style-type: none"> důraz na výkon a kognitivní dovednosti (stabilní rysy nadání) normativní hodnocení 	<ul style="list-style-type: none"> důraz na proměnlivé, žákem ovlivnitelné rysy nadání (píle a motivace) formativní hodnocení

Obsah výuky zahrnuje všechny činnosti, metody a prostředky, které učitel používá k dosažení vzdělávacích cílů. Součástí obsahu výuky je učivo jakožto soubor znalostí, dovedností a postojů, které učitel nabízí svým žákům. Vzniká zpracováním obsahů různých vědních disciplín, témat a požadovaných klíčových kompetencí žáků do školního vzdělávání. Po opakovaných zvažováních by měl učitel určit, které učivo je základní a které rozšiřující. Základní (klíčové, kmenové) učivo by měli alespoň v minimální míře ovládat všichni žáci třídy. Obsahuje základ podmiňující další osvojení navazujícího základního učiva. Rozšiřující (nadstavbové) učivo rozšiřuje a prohlubuje učivo základní, přičemž nemusí být osvojeno všemi žáky třídy. Rozšíření učiva může gradovat na nejrůznějších úrovních směřujících od mírně pokročilých k expertním žákům. Nadaným žákům je všeobecně doporučováno právě učivo v rámci rozšiřujícího kurikula (Chandler, 2016; Sak, 2016). VanTassel-Basková (2021) se však ve svém článku zamýšlí nad doporučeními pro pedagogickou činnost s nadanými, jejich kódováním učiteli a reálnými dopady na výuku. Tvrdí například, že všeobecná preference rozšiřujícího učiva pro nadané může vést k formování názorů učitelů, že je určeno výhradně nadaným žákům. Autorka dodává, že rozšiřující učivo by mělo být určeno všem žákům třídy, kteří

z něj dlouhodobě, ale i aktuálně získávají benefity, nejenom žákům nadaným. Jistotu flexibilitu učitele v užití nastavbového učiva pro všechny žáky, již mohou být obohacováni rozšiřující výukou, je možné zařadit pod moderní koncepcce nadání.

Modifikace obsahu souvisí s **cílem výuky**. Za klíčové teoretické východisko může být považována taxonomie edukačních cílů a práce s nimi (Arievitch, 2020). Cílem edukace je komplexní rozvoj žáka, o čemž svědčí např. klíčové kompetence žáka prezentované v RVP (RVP, 2023). Z hlediska reálné výuky jsou tyto oblasti u nás i v zahraničí obvykle definovány v následujících čtyřech typech cílů (Anderson et al., 2014; Kalhous & Obst et al., 2002): kognitivní (vzdělávací), afektivní (postojové), psychomotorické (výcvikové) a sociální (komunikační). Každý z těchto cílů má svoji taxonomii, tj. členění od jednoduchých cílů ke složitějším, kterou je třeba postupně realizovat pro komplexní rozvoj žákovy osobnosti. Taxonomie směřují k propojování všech oblastí za účelem rozvoje celé osobnosti žáka. Kognitivní cíle vedou k vytváření vědomostí a intelektuálních dovedností žáka, které zahrnují porozumění nižšího řádu (nízké cíle typu znalost, porozumění, aplikace) i vyššího řádu (analýza, hodnocení, syntéza – tvořivost). Afektivní cíle obsahují osvojování postojů a hodnot, přičemž v jejich taxonomiích jde o rozfázování jejich postupného zvnitřňování. Taxonomie psychomotorických cílů nabízí cestu od impulzivní nápodoby činností a praktických dovedností až po jejich úplné automatizování. Taxonomie sociálních (komunikačních) cílů směřují od zájmu spolupracovat se skupinou až po funkční, vzájemně ohohacující spolupráci při tvorbě inovativních výstupů (Vališová & Kovaříková, 2010). Ve vztahu k edukaci nadaných žáků lze vycházet z faktu, že čím vyšší a komplexnější cíl je, tím více uspokojuje jejich vzdělávací potřeby (Tomlinson, 2017). Rozpracování základního a rozšiřujícího učiva společně s taxonomiemi cílů vytváří východisko pro funkční diferenciaci všech žáků školní třídy.

Při respektování tradičních koncepcí nadání (zejména výkonových) je hlavní důraz učiteli kladen na cíle kognitivní, nabývání znalostí a intelektových dovedností. Rovněž efektivita kurikula pro nadané žáky bývá běžně vykazována rozsahem znalostí žáka a jejich uplatněním v jasně měřitelných úlohách, přičemž za ukazatele kvality vzdělávacích programů je všeobecně považována míra intelektových výkonů žáka (Avcu & Yaman, 2022). K preferování rozvoje kognitivní oblasti nadání žáků na úkor ostatních oblastí osobnosti žáka mohou být učitelé podněcováni řadou (nepřiměřeně kódovaných) odborných zdrojů a doporučení (VanTassel-Baska, 2021). U nás jsou např. učitelé seznamováni s popisy typických znaků nadání, jež mohou vést k obrazu nadaného žáka jako rychle se učícího a vytrvalého žáka s hlubokými znalostmi a vysokou mírou soustředění se, přičemž je potřebné tyto rysy podporovat. Dalším příkladem může být školská legislativa doporučující „*zařazení nadaných a mimořádně*

nadaných žáků do vzdělávacího systému, který stimuluje maximální rozvoj a plné využití jeho potenciálu“ (MŠMT, 2020, s. 19), což může dále zvýrazňovat zaměření se na tradiční výkonové koncepte nadání u rozumově nadaných žáků.

Avšak ani v případě preference tradičních koncepcí nadání rozhodně nestojí diagnostika a rozvoj osobnostně-sociální stránky stranou, což mj. všem školám určují i rámcové vzdělávací programy definováním klíčových kompetencí žáků (MŠMT, 2023). Vzpomenu-li specializované vzdělávací programy pro nadané žáky na Slovensku korespondující spíše s tradičními koncepcemi (např. Laznibatová, 2013), ale i některé výběrové výkonnostní školy pro nadané žáky u nás, i ty samozřejmě musí zařazovat témata celkového rozvoje osobnosti žáka do svého kurikula. Podle odborných zdrojů (Laznibatová, 2013), ale i mého zjištění (analýza rozvrhů hodin ze stránek některých škol) tyto školy s oblibou uspořádávají učivo týkající se osobnostně-sociálního rozvoje nadaných žáků do samostatných vyučovacích předmětů či bloků, v nichž se intenzivně věnují výhradně této oblasti. Rovněž běžné základní školy s tendencí spíše k tradičním výkonnostním koncepcím nadání podle mne uplatňují osobnostně-sociální rozvoj žáků v obdobných, navenek explicitně vykazovaných činnostech (zařazení oblasti do specifického výukového předmětu či bloku). Již Skalková (1999) upozorňuje na nebezpečí roztříštěnosti znalostí, dovedností a postojů žáka při předmětovém uspořádání obsahu výuky, v němž jsou určité typy výukových cílů realizovány „odděleně“ od ostatních cílů, s nimiž nejsou vnitřně konzistentní. Příkladem jsou opět specificky zaměřené výukové hodiny či vyučovací předměty jako samostatný výukový předmět osobnostně-sociální výchova. Na druhou stranu moderní koncepte nadání rozvíjejí nadaného žáka komplexně. Kládou důraz na dosahování a propojování všech typů cílů (kognitivních, afektivních, psychomotorických a sociálních) pokud možno současně či v postupných sledech v rámci jednoho tematicky a obsahově vyhraněného vyučovacím bloku. Moderní koncepte nadání usilují o „integrované“ propojování různorodých výukových cílů, což může vést ke snížení poznatkové roztříštěnosti učiva, poznávání a učení.

Přízpůsobení výukového procesu nadaným žákům předpokládá směřování k edukačním metodám, formám a strategiím vycházejícím z konstruktivismu (Hyslop-Margison & Strobel, 2007; Jones & Brader-Araje, 2002), resp. z konstruktivistické pedagogiky (Richardson, 2003). Může se jednat o metody heuristické, řešení problému, situační a inscenační, didaktické hry, projektovou výuku, kritické myšlení, badatelsky orientovanou výuku, kooperativní výuku, diskusi, otevřenou výuku atd. (viz např. Maňák & Švec, 2003; Zormanová, 2012). Konstruktivistický přístup se samozřejmě netýká pouze výukového procesu, nýbrž prostupuje všemi částmi realizovaného kurikula.

Konstruktivismus je založen na myšlence, že žáci své znalosti a dovednosti konstruují na základě svých předchozích znalostí a zkušeností. Je zde důležitá

součinnost učitele a žáků, učitel pomáhá žákovi interpretovat jeho dosavadní stav poznání tak, aby mohl kvalitativně posunout svoje myšlení, poznatky a dovednosti, zobecňovat a argumentovat. Edukační cíle v konstruktivismu jsou zaměřeny na komplexní rozvoj osobnosti žáka, vedou k „vyšším cílům“. Hodnocení směřuje k formativnímu hodnocení, v němž se sleduje pokrok jednotlivého žáka ve vztahu k pečlivě definovaným kritériím splnění úkolů a individuálním cílům. Konstruktivismus zdůrazňuje především cestu poznání žáka samotného. Učitel iniciuje žáka k získávání vlastních zkušeností, k rozvíjení jeho sebereflexe a samostatnosti v učebním procesu. Konstruktivismus (stejně jako instruktivismus, viz dále) však lze chápat pouze v teoretické rovině. V pedagogické praxi se setkáváme s prvky konstruktivismu či jinými znaky směřujícími spíše ke konstruktivismu.

Za opak konstruktivismu bývá považován instruktivismus (Porcaro, 2011; Yin et al., 2020). Klade důraz na předávání hotových poznatků. Nezahrnuje zkušenosti žáka a zdroje jeho poznání pocházejí od učitele. Cíle výuky jsou zaměřeny na výkon žáka, tedy na kognitivní cíle směřující k porozumění nižšího řádu. Typickými metodami jsou metody výkladové. Úkolem žáka je naslouchat, zapamatovat si a reprodukovat naučené. Učitel hodnotí míru osvojení učiva žákem, převažuje tedy tradiční sumativní či normativní hodnocení. U nás zdomácněl pro koncepci název transmisivní pojetí vyučování (Zormanová, 2012).

V edukaci mají své opodstatněné místo oba základní směry, konstruktivismus i instruktivismus (Mvududu & Thiel-Burgess, 2012; Yin et al., 2020), přičemž učitel využívá vlastností každého z nich pro funkční dosahování stanovených edukačních cílů. Výzkumy se zmiňují o nadměrném užívání transmisivní výuky v péči (nejenom) o nadané žáky českými (Šimoník, 2011; Štefáčková, 2020), ale i zahraničními učiteli (Renzulli, 2022; Shultz, 2021). Upozorňují na nadužívané zaměstnávání nadaných žáků neefektivními činnostmi vycházejícími z repetice a nízkých kognitivních cílů.

Preference konstruktivistické pedagogiky je u nás všeobecně doporučována legislativními dokumenty (např. MŠMT, 2020b), přičemž výsledkem by mělo být zamezení přetěžování žáků, „provzdušnění“ učiva, podpora kreativity žáků a jejich samostatnosti v nových edukačních výzvách. O'Connorová (2022) se ve své přehledové studii zabývá konstruktivismem jakožto preferovaným vzdělávacím přístupem směřovaným ke studentům vysokých škol a efektivitou tohoto pojetí výuky. Její výsledky podle mne mohou mít uplatnění i v běžných základních školách. Autorka upozorňuje na výrazné obtíže pramenící z výhradního užití konstruktivismu, což u studentů vede ke snížení pozornosti vůči znalostem a naopak ke zvýraznění procesu konstituování dovedností při užití těchto méně rozvinutých či zcela absentujících faktických znalostí. Takový přístup se podle O'Connorové (2022) vlastně nedá ve svém výsledku nazvat konstruktivistickým,

neboť v praxi podporuje povrchnější učení a myšlení studentů popisované jako „beating the air“ (mlácení prázdné slámy).

Společně s výše zmíněnými autory (Mvududu & Thiel-Burgess, 2012; Yin et al., 2020) lze konstatovat, že východiskem pro péči o nadané žáky je funkční propojení konstruktivismu a instruktivismu. Výuka uplatňující tradiční koncepcí nadání inklinuje buď k instruktivismu, anebo ke konstruktivismu, čímž žákům nenabízí vnitřně konzistentní organizaci pedagogické činnosti. Nadaní žáci zde mohou být čteně vyjímáni z kolektivu vrstevníků pro účely práce nad odlišnými tematicky a obsahově nepropojenými úkoly. Na druhou stranu moderní koncepty nadání využívají potřebné znaky jednotlivých přístupů ve vztahu k různým částem vyučovací hodiny. Od instruktivismu koncepčně směřují ke konstruktivismu, snaží se o komplexní rozvoj žáků a jejich maximální začlenění do kolektivu třídy pomocí návaznosti jednotlivých složek pedagogické činnosti.

Co se týče výukového procesu, je dále možné se více zastavit u edukačních metod a odborných doporučení o tom, které z nich jsou méně či více vhodné pro nadané žáky. Jedná se o řadu tuzemských metodických příruček, manuálů a metodických portálů prezentujících „osvědčené metody práce s nadanými žáky“ (např. Careswell et al., 2011; Baše, 2016). Jak tvrdí VanTassel-Basková (2021), některé odborné zdroje mohou opět učitele mylně zavádět k názoru, že některé edukační metody jsou určeny výhradně pro nadané, a tím pádem nejsou použitelné u ostatních. VanTassel-Basková dále tvrdí, že rozhodně neexistují metody vhodné či nevhodné výhradně pro nadané žáky. Podle ní je diferenciací žáků mozaikou řady různorodých přístupů, přičemž edukační metody jsou pouze jedním z nich. Názor autorky je možné zařadit pod moderní koncepcí nadání.

Modifikace prostředí výuky zahrnuje podle Tomlinsonové (2017) požadavek na změnu osobnostně vztahovou a prostorově materiální. Co se týče změny osobnostně vztahové, kvalitní prostředí pro edukaci všech žáků je charakterizováno následujícími znaky (Tomlinson, 2017):

- Každý se cítí vítán a přispívá k tomu, aby se všichni ostatní cítili vítáni.
- Všichni se přirozeně vzájemně respektují.
- Žáci se ve třídě cítí bezpečně.
- Všichni oceňují růst osobnosti všech zúčastněných.
- Žáci zažívají úspěch, chyba je braná jako součást učení.
- Učitel je k žákům spravedlivý a přesvědčuje se, že žádný z žáků se necítí vyčleněn.
- Učitelé a žáci vzájemně spolupracují a směřují ke společnému rozvoji.

Jedná se o tradiční inkluzivní hodnoty, mezi něž patří svoboda a uznání (Felder, 2018), rovnost a sociální spravedlnost, tolerance, vzájemný respekt a participace (Rix et al., 2023). Tyto požadavky by měly být součástí hodnotové dimenze školy.

Za postačující není možné považovat jejich pouhé pojmenování a deklarování, ale reálné přijetí kolektivem školy a danou komunitou. Podle Kratochvílové (2013) záleží na tom, jak jsou hodnoty ve školním prostředí interpretovány a zaváděny do praxe. Při jejich uvádění do reality školního života mohou vznikat různá nedorozumění. Kratochvílová upozorňuje na nebezpečí formálního definování vizí a hodnot školy, jež učitelé nekonceptčně aplikují u svých žáků. Pokud hodnoty školy a způsob jejich uplatňování užijí na typy koncepcí nadání, dá se předpokládat, že tradiční koncepce nadání budou inklinovat spíše k formálnímu vymezení inkluzivních hodnot, zatímco moderní koncepce budou tyto hodnoty postupně zapracovávat do reálného života školy.

Mezi prostorově materiální podmínky diferenciací patří využívání specifických materiálních didaktických prostředků (např. učební pomůcky žáka a učitele a didaktická technika, vybavení učeben aj.). Pro nadané a mimořádně nadané žáky u nás existuje metodický list (MŠMT, rok nespecifikován), který napomáhá školám se orientovat v možnostech nákupu pomůcek pro tyto žáky zařazené do jednotlivých podpůrných opatření, a to vzhledem k určenému finančnímu normativu. Mezi materiálně didaktické prostředky podle metodického listu patří speciální učebnice, pomůcky (např. mikroskopy, mapy, knihy), softwarové a IT vybavení (např. výukový software, tablet, kamera). Může se ale jednat i o průkazku do knihovny pro nadaného žáka či pronájem odborného pracoviště včetně kvalifikovaného personálu. Podle Staňkové (2023) chybí českým učitelům právě specializované učební materiály (učebnice a pracovní listy) pro nadané žáky. Vhodné materiální didaktické prostředky a jejich dostupnost rozhodně patří mezi klíčový element ovlivňující kvalitu výuky. Otázkou však je, jak s nimi učitel zachází. Pokud je pomůcka určena k využívání výhradně nadaným žákem, jak může vyplývat z metodického listu, nedochází tím k respektování výše zmíněných inkluzivních hodnot. Slouží-li pomůcka k obohacení všech potřebných žáků třídy, nejenom nadaných, a je funkčním prvkem v diferenciaci žáků, je možné tento rys řadit pod moderní koncepcí nadání.

Přizpůsobení výsledku učení a jeho hodnocení je požadavkem na dosažení pro žáka přiměřeného učebního výstupu s adekvátním způsobem hodnocení. Klíčovým předpokladem je opět funkční práce se základním a rozšiřujícím učivem, s taxonomiemi cílů a dalšími didaktickými kategoriemi. Diferenciací realizovaného kurikula předpokládá u žáků s nadáním možnost dosahování vyšších a komplexnějších cílů s přiměřenými výsledky učení.

Tradiční koncepce nadání úzce a explicitně definují skupinu nadaných a zaměřují se na výsledek učení a vytěžení maximálního kognitivního výkonu od rozumově nadaných žáků. Tímto spíše opomíjejí rozvoj dalších neméně důležitých složek

osobnosti žáků. Pojetí výuky zužující se na výkon žáka může mít řadu nedostatků. Přehlížení ostatních složek výuky například nevede k uvědomování a přijímání záměrných a systematických opatření zlepšujících podmínky výuky žáků ze strany učitelů. Je tedy předpokladem, že učitel inklinující právě k tradičním koncepcím nadání bude výrazně zaměřen na nadstandardní výsledky učení nadaného žáka v oblasti kognitivní, a tudíž přehlížeť systematickosti výuky a vnitřní provázanost svých pedagogických činností. Na druhou stranu učitel s tendencí k moderním koncepcím nadání bude směřovat všechny žáky k produkci přiměřených výsledků učení, přičemž nebude zaměřen výhradně na oblast kognitivní, ale na celkovou osobnost žáka. Jeho zájmem je nalézt vhodnou harmonii mezi získáváním jednotlivých kompetencí žáka kultivující celou jeho osobnost. Učitel bude u žáka budovat uvědomění si postupu, jak dosáhnout výsledku učení a vlastního rozvoje, spíše než zdůrazňovat výsledek učení jako takový. V této souvislosti je namístě zmínit fakt, že existují stabilní rysy nadání, které jsou žákovi víceméně dány, jako např. rychlost a kvalita učení, a proměnlivé rysy nadání, jako motivace a píle (Mudrák, 2015). Učitel vycházející z moderních koncepcí nadání se tedy více zaměřuje na takové výsledky učení, při jejichž realizaci se uplatňují proměnlivé, žákem ovlivnitelné rysy nadání.

Balancování mezi potřebou prezentovat zvýšené výkony nadaných žáků a harmonicky rozvíjet „celého žáka“ může být v praxi velmi obtížné a ve výsledcích vytvářet řadu problémů (např. nálepkování nadaných žáků). Jistá protichůdnost těchto požadavků je např. zřetelná i z poslední tematické zprávy České školní inspekce o nadaných žácích (ČŠI, 2022), jež se ve svých obecných doporučeních staví spíše na stranu podpory celostního rozvoje nadaných žáků. Připomíná různorodost talentů, pestrost osobnosti žáků a vhodnost zařazování činností s využitím „rozumu, emocí, či těla“ (ČŠI, 2022, s. 42). Na druhou stranu autoři zprávy spojují kvalitu péče o nadané žáky výhradně s jasně měřitelnými kognitivními výkony a výsledky jejich učení (ČŠI, 2022, s. 34–35). Zamýšlejí se nad souvislostí mezi počty vykázaných nadaných žáků základními školami a úspěšností škol s nadanými žáky v testech z českého jazyka a matematiky pro 5.–9. ročníky. Obsah těchto testů byl podle zprávy zaměřen na minimální úroveň znalostí žáků. Autoři tvrdí, že nebyla zjištěna statisticky významná souvislost mezi úspěšností v testech u škol, které vykazují, či nevykazují nadané žáky. Zpráva se následně zamýšlí nad kvalitou identifikace a edukace nadaných žáků, která je podle nich ve školách nevhodně nastavena na nižší výkony žáků, než by se dalo předpokládat, a doporučují školám identifikaci nadání žáků odborníkem využívajícím validní psychometrické nástroje.

Modifikace hodnocení souvisí se zvolenými edukačními cíli, edukačním procesem, prostředím výuky a výsledky učení. Pokud existuje zájem přecházet od tradičního transmisivního ke konstruktivistickému pojetí výuky, je zároveň

potřebné směřovat od sumativního či normativního hodnocení k formativnímu hodnocení. Formativní hodnocení sestává z různorodých edukačních postupů v rámci konstruktivismu (stanovení cílů, motivace žáka, edukační metody a formy, sebehodnocení žáka, vrstevnické hodnocení), které jsou integrovány do každodenní pedagogické činnosti s žáky. Formativní hodnocení je definováno jako zpětnovazebné, individualizované a proaktivní „hodnocení pro učení“ (Svendsen & Burner, 2023). Co se týče edukace nadaných žáků, studie jasně prokazují vysoce pozitivní vliv na rozvoj osobnosti žáků při užití formativního hodnocení (Svendsen & Burner, 2023; Missett et al., 2014). Silberglitt a Hintze (2005) dokonce zjistili, že při užívání formativního hodnocení nadaných žáků se zkvalitňují i výsledky učení žáků měřené standardizovanými testy školního výkonu. Formativním hodnocením nadaných žáků se v jedné z kapitol své monografie zabývá i Winebrennerová (2020). Autorka upozorňuje na nevhodnou interpretaci formativního hodnocení v pedagogické praxi a jeho běžnou záměnu za normativní či sumativní hodnocení.

Pedagogická činnost s nadanými žáky je tedy dostatečně ukotvena nejenom v legislativních dokumentech vzdělávací politiky, ale i v dostupných odborných doporučeních pro pedagogickou praxi. Vymezení podmínek pedagogické činnosti s nadanými žáky zároveň ovlivňuje identifikaci, rozvoj a uplatnění jedinců, což dále může být vnímáno v kontextu moderních, ale i tradičních koncepcí nadání. Tyto vstupní podmínky zároveň prohlubují kontext pro definování teorie nálepkování nadaných žáků.

2/ KAPITOLA

2.1 O nálepkování nadaných žáků

Jak lze definovat nálepkování a jak souvisí s nadáním a nadaným žákem, případně se zcela konkrétní koncepcí nadání? Tradiční teorie nálepkování jakožto jedna z teorií vysvětlující vznik deviace je postupně modifikována na téměř jakýkoliv atribut osobnosti mající v určitých ohledech diskreditující, případně kreditující vliv na člověka s nálepkou. Za jeden z takových atributů bývá považováno i nadání.

2.1.1 Od klasické teorie nálepkování k nálepkování nadaných žáků

Nálepkování je sociologickou teorií vysvětlující původ deviace a deviantního chování. Podle ní se určití jedinci stávají deviantními proto, že byli takto označeni jinými lidmi a institucemi, postupně vstupovali do procesu nálepkování tvořícího deviaci, až deviantní chování internalizovali (Becker, 1973; Goffman, 1986). Klasická teorie nálepkování jakožto teorie deviace vrcholí v 60. letech minulého století. Počátkem 70. let minulého století se teorie modifikuje a rozšiřuje na ohrožené skupiny, jako např. osoby s mentálním onemocněním, s obezitou, homosexuál atd., a jejím záměrem je vysvětlit životní trajektorii těchto jedinců v souvislosti s existencí určité explicitněji vyjádřené nálepky s převažující negativní konotací (Barga, 1996; Goffman, 1986; Hencken, 1984; Myers & Rosen, 1999; Whitt & Meile, 1985).

Nálepkování je i v současné době velmi žhavé výzkumné téma. Tematicky se zaměřuje na popisy nově vznikajících celospolečenských situací vzhledem

k měnícím se sociokulturním podmínkám, které mají na jedince diskreditující vliv (Boyle, 2014; Frieh, 2019). Výstupy jsou dávány do souvislosti s (ne)respektováním lidských práv a etických principů společnosti (Millum et al., 2019; Sayani, 2018; Southgate, 2018). Výzkumy se i nadále zabývají tradičními tématy, jako je např. nálepkování mentálně hendikepovaných jedinců (Villatoro et al., 2022), bourání zažitého stigma rodičů samoživitelů (Stack & Meredith, 2018), nálepkování osob z odlišných sociokulturních podmínek (Grasser & Jovanovic, 2022) a věk a gender jako diskreditující atributy (McConnell-Ginet, 2003). Zájem je směřován i na aktuální dobová témata, jako např. nálepkování osob s onemocněním covid-19 v průběhu 1. vlny pandemie (Villa et al., 2020) či stigmatizace národů jako důsledek války na Ukrajině (Rogstad, 2022).

Co se týče témat ze školního prostředí, výzkumy nálepek se tradičně zabývají dětmi, žáky a studenty se specifickými vzdělávacími potřebami (Alzahraney, 2023; Jones, 1972). Studie poukazují na překážky, ale i benefity rozvoje žáka související s existencí nálepky. Zaměřují se na témata jako např. zvládání stigma (Barga, 1996) či postoje učitelů k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami (Jordan & Stanovich, 2003; Levin et al., 1982).

Nálepkování je definováno jako sociokulturní proces (Ashforth & Humphrey, 1995; Damico et al., 2021). Často se vymezuje i v rámci symbolického interakcionismu (Bicakci, 2024). Společnost přiřazuje sociálním interakcím určité významy, které pak následným sdílením přecházejí v symboly určující chování a jednání jedince. Předpokladem nálepkování je tedy **existence symbolu**, konotace k pojmenování určitého atributu jedince, který má negativní, případně i pozitivní obsah (Goffman, 1986; Matsueda, 2014). Jinými slovy, atributy mají ve své podstatě neutrální povahu a nejsou diskreditovatelné či kreditovatelné samy o sobě. Až sociální kontext a sociální interakce určuje, zda daný atribut bude symbolem hanby, prestiže či si ponechá svoji neutrálnost (Goffman, 1986). Z tohoto důvodu může mít vlastnictví stejného atributu pro jednoho aktéra diskreditující účinky, zatímco pro jiného bude mít účinky odměňující (Červenka, 2004). Označování individua určitou nálepkou je přisuzováno lidmi z jeho okolí, kteří disponují vlivem či mocí. Proces nálepkování výrazněji posilují osoby a odborné autority pod záštitou institucí, jako např. soudnictví, média, zdravotnictví anebo školství (Becker, 1973; Frieh, 2019).

Nálepky mohou k jedincům směřovat buď **přímo, či nepřímo** (Gleason, 2019; Neil et al., 2015; Link & Phelan, 2014). Přímé nálepkování se odehrává v přímé komunikaci mezi lidmi, přičemž jedna ze stran otevřeně diskriminuje protější stranu pomocí jasně vyjádřených předpojatých postojů. Většina z forem nálepkování ze strany institucí má však latentní povahu jako nepřímé nálepkování. Nálepkování je až sekundárním efektem systémů, procedur a pravidel. Nepřímé nálepkování je

skryté, těžce identifikovatelné a prokazatelné. Má zpravidla plíživou povahu, která je důmyslně ukryta v rutině profesní každodennosti (Červenka, 2004).

Po formálním přidělení nálepky odbornou autoritou je jedinec separován z původní sociální skupiny a směřován k individuální či kolektivní separaci v rámci alternativní sociální skupiny se stejnými atributy. Takové vyčlenění dále posiluje proces nálepkování, což vede k internalizaci atributu v charakteru jedince (Goffman, 1986). Výstupem je demonstrování těchto atributů (Kolb & Jussim, 1994), čímž se proces cyklicky uzavírá a opakuje. Tímto postupně dochází k naprostému vymístění reálných charakteristik jedince a k zvnitřnění charakteristik alternativních (Shang-Yu et al., 2020). Pro okolí nálepkovaného jedince je v takové situaci legitimní chovat se k označenému člověku jiným způsobem, než by status jeho reálného lidství vyžadoval. Odlišný způsob chování k nálepkovanému jedinci se stává běžnou normou jeho okolí (Goffman, 1986).

Teorie nálepkování je v zahraničí hojně **aplikovaná i v problematice nadání** (např. Gates, 2010; Meadows & Neumann, 2017; Wiley, 2020). Z tuzemských autorů se k dílčím aspektům nálepkování vyjadřuje např. Budínová (2018), Havigerová (2011), Hříbková (2009), Mudrák (2015) či Navrátilová (2023). Nálepkování nadaných žáků je rovněž diskutováno v populárně-naučných zdrojích pro učitele (viz kapitola 3.1). Komplexně však téma není u nás řešeno.

Podstata problému spočívá ve vnímání přidělovaného atributu „nadaný“ a v zacházení s ním. Teoreticky neutrální pojem nadaný se v sociální interakci zhmotňuje a nese své jasnější významy (Freeman, 2013b). Někteří autoři (Freeman, 2013b; Havigerová, 2011; Leavitt, 2017; Treffinger, 2009) hovoří o tzv. **mýtech o nadaných**, které jsou šablonovitě a stereotypně spojovány s nadanými jedinci. O kategorizaci mýtů, které se čteně objevují v zahraničních empirických studiích, se pokusily autorky Portešová et al. (2014). Na základě analýzy dospěly ke třem hlavním okruhům mýtů o nadání, k nimž připojují konkrétní ukázky výroků:

- Podstata nadání a identifikace nadaných dětí: „nadání, pozorované u malých dětí, je často způsobeno snahou vystavit děti raným pokročilým aktivitám“; „nadání rodiče mají nadané děti“; „nadaný žák obvykle vyniká ve všech oblastech vzdělávání“ aj.
- Sociální a emocionální charakteristiky nadaných dětí či jejich rodin: „nadané děti mají problémy v navazování sociálních kontaktů“; „nadané děti jsou sociálně nepřizpůsobivé“; „nadání jsou podivíni“; „nadání dostali v něčem přidáno, musí mít zákonitě v něčem ubráno“; „nadaný se musí umět dobře chovat“; „z nadaných dětí vyrostou nadání dospělí“; „nadané děti pocházejí z rodin ze středních a vyšších sociálních vrstev“ aj.

- Vzdělávání nadaných žáků: „nadané děti nemají ve škole žádné problémy“; „žáci, kteří jsou opravdu nadaní, budou excelovat i bez specifické pomoci“; „nadaní jsou ve škole velmi aktivní, často se hlásí“; „nadaný je rychlý v myšlení a dokončuje úkoly mezi prvními“ atd.

Jiní autoři (Brigham & Bakken, 2014) se zmiňují o stereotypních jednáních, jako je např. haló efekt, Pygmalion efekt či autoprojekce, která mohou významně ovlivnit postoje okolí k nadaným dětem. K dalšímu pohledu na vnímání nadání se vyjádřil i F. J. Mönks (1963) jako o dvou základních protichůdných hypotézách pojetí nadání, kterým se později věnovali např. Bergold et al. (2021) a Stricker et al. (2020). Nadaní jsou podle něj vnímáni ve dvou „hraničních“ polohách. První je harmonizující hypotéza předpokládající velmi úspěšné a vysoce výkonné dítě, které je navíc altruistické, sociálně a emočně vyspělé. Opakem je disharmonizující hypotéza spojující nadaného s řadou problémů. Podle ní jsou nadaní zatíženi svou vývojovou asynchronií, trpí pocitem odlišnosti od ostatních, selektují se, mají nerealistická očekávání, trpí depresemi, a to vše způsobuje vysokou míru jimi prožívaného stresu, který pocituje i jejich okolí (Bergold et al., 2021). Disharmonizující hypotézy zmiňují i tělesnou schránku dítěte jako ochablou a neatletickou (Stricker et al., 2020). V rámci disharmonizující hypotézy je podle Baudsona (2016) u nadaných dětí stále nadměrně aktuální extrémní stereotyp „o šíleném géniovi“, popisující nadané ve výrazně negativním světle. U nás si obdobného diskursu nadání všimá Mudrák (2015), který hovoří o „dětech s problémy“ či o „zosobněné vzornosti“ a upozorňuje na vznik prototypů nadaných dětí. Značná řada výzkumů se zabývá obrazem nadaného dítěte utvářeným v mediálním prostoru (Bergold, 2021; Cox, 2000; Pérez et al., 2020; Sanchez et al., 2022). Nadané dítě je zde opět vnímáno v extrémních polohách, a to buď jako zázračné dítě (prodigy), anebo ztroskotanec (underground). Podle Havigerové (2011) spadají představy učitelů o nadaných dětech do jedné z následujících pěti možností, přičemž první a poslední představa je u učitelů nejčastější. Jedná se o dítě „zvídavé“ (malý Einstein), „upovídané“ (rozumbrada), „šikovné“ (tvořivé), „intuitivní“ (citlivý filosof) a „talentované“ (umělecké či sportovní vlohy).

Výše zmíněné obecně přijímané projekce jsou **rutinně spojovány s nadanými žáky**, což ústí ve vznik různorodých postojů na škále od favorizování nadaných až po popření péče o nadané (Delisle, 2001; Gagné, 2018). Projekce předávají dětem neadekvátní obraz jejich osobnosti a budoucího vývoje, jejich rodinám a učitelům pak podbízejí model pro jejich další rozvoj (Hébert & Sergent, 2005).

2.1.2

Pozitiva a negativa nálepkování nadaných žáků

Nálepkování nadaných žáků má svá negativa, ale i pozitiva (Freeman, 2001; Gates, 2010; Heward, 2013; Moulton et al., 1998). Na pozitiva a negativa nálepkování nadaných obvykle usuzujeme srovnáváním dvou skupin identifikovaných nadaných žáků, přičemž u jedné z nich probíhá edukace ve specializovaném vzdělávacím programu pro nadané a druhá skupina není do edukačního programu zahrnuta (Casino-García et al., 2019; Cross et al., 2014; Meadows & Neumann, 2017; Mudrák, 2015; Zeidner, 2020). Obě skupiny žáků se však nacházejí v procesu nálepkování (jsou identifikováni), proto mohou být pozitiva a negativa nálepkování zkusena (jedná se vlastně o pozitiva a negativa vzdělávání ve specializovaném programu). Jen zřídka jsou publikovány longitudinální studie životních drah nadaných jedinců (Freeman, 2001), a to od existence nálepky po její postupné přijímání a zvnitřňování. Při prezentaci pozitiv a negativ nálepkování si dále uvědomuji, že se může vedle selekce zároveň jednat o důsledky dalších blízkých teoretických konstruktů (elitářství, kvalita edukačního prostředí, specifické individuální faktory osobnosti nadaných atd.), a při jejich generalizaci beru taktéž ohled na nejednotné koncepte nadání, které byly ve výzkumech aplikovány.

Mezi vstupní pozitiva patří klíčový fakt, že si nadání někdo všimne a následně se zajímá o rozvoj nadaného jedince (Freeman, 2005). Pozitiva jsou shledávána vesměs v osobním rozvoji jedinců a v možnostech jejich akademického růstu (Kerr et al., 1988; Thomson, 2012). Ke konkrétním pozitivním důsledkům nálepkování patří obohacená edukační nabídka, možnost mít lepší studijní výsledky (Berlin, 2009; Coleman & Cross, 1988), vnímání vyššího sebevědomí, koherence v životních cílech, vnitřní harmonie, uspokojení z vlastního růstu, důvěra ve vlastní schopnosti a dovednosti (Meadows & Neumann, 2017; Kerr et al., 1988; Thomson, 2012), sdílení nápadů s dalšími nadanými lidmi, pozitivní vidění vlastní budoucnosti a možnost dosáhnout vysněného povolání na expertní úrovni (Klimecká, 2023). Coleman a Cross (1988) uzavírají výzkum nadaných studentů tvrzením, že 79 % z nich uvádí, že nálepka má ve vztahu k jejich osobě pozitivní vliv. Striley (2014) se zmiňuje o kategorii nálepkování „nalezení sama sebe“. Vlivem nálepek se nadané děti začnou více zajímat o své nadání. Naleznou odpovědi na to, proč jsou odlišní, čímž se mohou naučit se svými projevy vhodně zacházet. U nás se pozitiviv obohacujících vzdělávacích nabídek pro nadané žáky zabývá Mudrák (2015). Nadaní žáci účastníci se projektu Talnet oceňovali možnost vlastního rozvoje, setkávání se s obdobně smýšlejícími lidmi či uplatnění vlastního nadání v profesní kariéře.

Mezi nežádoucí stránky nálepkování patří spojování nadání s negativní konotací obsahu slova nadaný a prezentace nevhodných postojů vůči nadaným (Delisle, 2001;

Gagné, 2018). Nálepka „nadáný“, zejména u rozumově nadaných žáků, bývá doprovázena zvýšením společenského postavení a může se stát symbolem prestiže (Dixon, 2022; Berlin, 2009). V tomto případě mohou negativní důsledky vyplývat z reakce okolí na tuto nálepku. Podle Borlanda (2005) je však největším problémem selekce nadaných do nevhodně („ill-served“) pojatého kurikula. Mezi konkrétní negativa spojená s akademickou oblastí patří zvýšené očekávání výkonu nadaných, strach z akademického neúspěchu, perfekcionismus (Berlin, 2009; Gross, 2011; Sastre-Riba et al., 2019), stereotypní popis vlastností nadaných, využívání nadaných žáků pro soutěže a pomoc při výuce vrstevníků (Klimecká, 2022). Další pravděpodobně nejzávažnější problémy se týkají sociální oblasti a zahrnují například šikanu a sociální izolaci nadaných (Coleman a Cross, 1988; Cross et al., 2014; Geake & Gross, 2008; Meadows & Neumann, 2017; Striley, 2014).

Záměrem nálepkovaného jedince je poté eliminovat negativní důsledky nálepky, které se objevují zejména v sociálně-emocionální oblasti, a to s cílem návratu k normálu, tedy k přirozené sociální skupině (Coleman et al., 2015; Meadows & Neumann, 2017). Ve vztahu k negativním sociálním důsledkům nálepkování si nadaní žáci vytvořili hned několik **copingových strategií**. Swiatek (2002, 2012) odhaluje strategie jako např. popírání nadání, pomáhání druhým, konformita, skrývání nadání a užití humoru. Cross et al. (2014) přidává následující: tvrdit, že test byl složitý; být vyhybavý, když mi někdo skládá komplimenty; hrát hloupého; dobrovolně se nehlásit s odpovědí; být viděn s lidmi, kteří nejsou nadaní; říkat hloupé vtipy a hrát třídního šaška; být příjemný a předstírat zájem o povrchní diskuse. V pokročilejších fázích procesu nálepkování, kdy již došlo k sebestigmatizaci, autoři (Shang-Yu et al., 2020; Swiatek, 2012) hovoří o psychologicky nezdravých copingových strategiích spočívajících v izolaci podporované samotným nadaným žákem.

Nálepkování nadaných žáků ve školním prostředí ovlivňuje i další aktéry (Matthews & Kitchen, 2007). Spolužáci mohou být směřováni k pocitům méněcennosti a demotivovanosti (Delisle, 2001; Luftig & Nichols, 1990), případně zneužívat nálepkované nadané děti pro školní práci (Robinson, 1990). Co se týče sociálního klimatu, je např. evidována copingová strategie „syndrom vysokého máku“ (tall poppy syndrome), která spočívá v diskreditaci a ponižování nadaných žáků jejich běžnými spolužáky (Geake & Gross, 2008). Důsledky nálepkování nadaných ve školní třídě pociťuje i učitel, který v nezdravém prostředí zažívá pocity selhání, neúspěchu a vyhoření (Aziz et al., 2021).

Z pohledu některých autorů (Brown, 2016; Eccles et al., 2018; Freeman, 2013a; Kurt & Chenault, 2017; Seeley, 2004) patří **nálepka „nadáný“ mezi výrazný rizikový faktor**, který u nadaných žáků vytváří problémy v sociální a emocionální oblasti, ústící ve velmi nízkou úroveň kvality nejen jejich života, ale i života členů

jejich rodin. Jiní (Davis et al., 2011; Rinn & Majority, 2018; Wiley, 2020) tvrdí, že problémové charakteristiky, které jsou tradičně spojovány s nadanými jedinci jako jejich typické rysy (perfekcionismus, multipotencialita, podvýkonnost, impulzivita, přecitlivělost, rebelie, ostrážitost v sociálních kontaktech, nízká úroveň sociálních kompetencí, individualismus), jsou vlastně jen důsledky přidělených nálepek. Další autoři hovoří o typizované predikovatelné krizi nadaných jedinců (Blackburn & Erickson, 1986; Colangelo & Wood, 2015).

Nicméně i přes výše zmíněná úskalí teorie nálepkování ve vztahu k nadání nemusí popírat nálepkování jako takové. Podle řady autorů (Coleman et al., 2015; Heward, 2013) totiž **nálepkování tvoří nedílnou součást péče o nadané jedince**. Nálepkování pomáhá zviditelňovat, pojmenovat a následně systematizovat péči o nadané. Je však pravdou, že většina zdrojů o nálepkování nadaných zdůrazňuje téměř výhradně negativní stránku tohoto fenoménu (Bicakci, 2024; Blackburn & Erickson, 1986; Colangelo & Brower, 1987; Geake & Gross, 2008; Tercan & Bicakci 2023). Další část zdrojů hovoří o negativních stránkách nálepkování, s nimiž současně přicházejí i stránky pozitivní (Berlin, 2009; Gates, 2010; Gross, 2011; Sastre-Riba et al., 2019; Zeidner, 2020). Pokud se autoři (Coleman et al., 2015; Heward, 2013) zmiňují o tom, že nálepkování je podmínkou péče o nadané a může být bráno jako výzva pro žáky, odkazují se spíše na obecná vyjádření o návaznosti na systém podpory nadání (viz výše). Explicitně však nezmiňují, kdy a za jakých podmínek může být nálepkování pro žáky „příležitostí v rozvoji nadání“.

Při vysvětlování potřebnosti nálepkování je ale možné se odkázat k sociologickému pojmu **typizace** (Nohejl, 2001). Typy prezentují naše základní vědění a s menší či větší pravděpodobností předvídají průběh dalšího sociálního dění. Jedná se o prvotní interpretační schémata, která jsou v různých formách a kvalitách vlastní všem lidem. Typizace nám tedy pomáhá v základním zorientování se v problému, a to mnohem dříve, než vůbec můžeme situaci podrobit vědecké teoretické analýze. Typizace jako „teorie pro všední den“ usnadňuje učitelům každodenní organizaci jeho školní činnosti s žáky. Co se týče péče o nadané žáky, redukované představy o nadání, které jsou součástí nálepkování, pomáhají učitelům zorientovat se v základních potřebách těchto žáků a v možnostech jejich rozvoje. V navazujícím uvažování učitel iniciuje vyšetření žáka v PPP, čímž získává další potřebné informace. Pokud by učitel nenálepkoval, nemohl by postřehnout specifika žáků a věnovat se jim. Je však otázkou, jak pedagog dále pojme navazující rozvoj žáka s takto udělenou nálepkou. Setrváním v tradičních koncepcích nadání může nálepkou prohlubovat, generalizovat a zviditelňovat, naopak směřováním k moderním koncepcím může nálepkou rozostřovat, individualizovat a může flexibilně reagovat na nově vyvstálé skutečnosti (viz praktická část). **Nelze tedy nenálepkovat**

(Heward, 2013; Ho, 2004). Lze potlačovat negativní důsledky nálepkování profesionálním přístupem k identifikaci a rozvoji nadání žáků (Casados, 2017; Millum et al., 2019; Tirri & Laine, 2017).

2.1.3

Nálepkování a konceptualizace nadání

Z předchozího textu vyplynulo, že existují různé koncepte nadání užití od identifikace přes rozvoj až k uplatnění nadání, které dávají jednotlivým činnostem s žáky specifický směr a obsah. Některé z koncepcí však zdůrazňují nálepkování nadaných více než jiné, čímž mohou podporovat negativní důsledky související s nálepkováním nadaných. **Mezi nejhroženější jedince ve vztahu k nálepkování** mohou patřit ti, jejichž konceptualizace nadání obsahuje znaky jako specifická, formálnost a excelentnost (Gates, 2010; Miller, 2009). Tyto znaky současně upevňují tradiční představy o nadaných.

- **Specifičnost:** může být dána explicitním definováním obsahu či míry nadání a jasným označením toho, kdo je nadaný.
- **Formálnost:** je podporována existencí a dodržováním určených postupů, požadavků a doporučení pro identifikaci, rozvoj a uplatnění nadání. Všechny zúčastněné osoby a instituce poté musí navrhnout, realizovat a hlavně pak vykazovat explicitně definované činnosti s nadanými.
- **Excelentnost:** je určována podmínkou demonstrování znaků nadání v průběhu diagnostiky, prezentací pokud možno nadstandardních výsledků pedagogické činnosti či zcela výjimečným výskytem nadaných žáků.

Pro výzkum jsem záměrně zvolila jedince, kteří by co nejvíce odpovídali těmto zmíněným znakům. Jazykem školské legislativy se dají označit jako „*mimořádně nadaní žáci*“, neboť jejich diagnostika probíhá ve školském poradenském zařízení (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Jazykem učitelů participujících v mém výzkumu jsou tito žáci již tradičně nazýváni jako „*nadaní žáci s papírem*“. Tento vystihující „in vivo“ kód může posloužit jako pracovní označení sledované skupiny nadaných žáků. Z pozice konceptů nadání se jedná spíše o **tradiční konceptualizaci nadání**.

Výše zmíněné znaky podporující rizikovost nálepkování nyní aplikuji na podmínky českého vzdělávacího systému a na mnou definovaného nadaného žáka. Sledovaní nadaní žáci si jsou podobní následujícími podmínkami pro diagnostiku a rozvoj nadání:

- **specifičnost:** Žáci úspěšně absolvovali diagnostiku rozumového nadání ve školském poradenském zařízení (v pedagogicko-psychologické poradně), a byli

tak zařazení do skupiny mimořádně nadaných žáků (viz NUV, 2018; vyhláška č. 27/2016 Sb).

- formálnost: Na základě výsledků diagnostiky jsou ve vzdělávání začleněni do jednoho ze čtyř stupňů podpůrných opatření, která definují hloubku a formu diferenciaci a individualizace ve vzdělávání (MŠMT, 2020). Tito žáci zpravidla pracují podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP).
- excelentnost: Jedná se o jedinou skupinu nadaných žáků definovaných dle zřetelných požadavků (viz vyhláška č. 27/2016 Sb). Jejich počty jsou ve školách evidovány dle jasných kritérií (viz ČŠI, 2022; MŠMT, 2012). Jedná se o maximálně 0,08 % žáků z celé populace, což splňuje kritérium excelentnosti co do počtu nadaných.

V souvislosti s nálepkováním vnímám právě tyto jedince jako významně ohrožené. Dedukuji tak na základě výše zmíněných vstupních okolností, které tyto žáky zařadily do skupiny nadaných. Tento stav zároveň dokládá jejich existenci v procesu nálepkování.

2.2

Specifikace nálepkování nadaných žáků

Nálepkování je proces vznikající existencí nálepky, prohlubující se formalizací nálepky, jejím přijetím a zvnitřněním ze strany nálepkovaného jedince (Becker, 1973; Damico et al., 2021; Friehe, 2019; Kolb & Jussim, 1994; Shang-Yu et al., 2020). Nálepkování, definované v rámci sociálního konstruktivismu, vzniká interakcí mezi jedincem, společností a prostředím (Sjöström, 2017; Söder, 1989). Každá z teorií nálepkování proto musí být výrazně modifikovaná v souvislosti s jedinečnými, a navíc proměnlivými podmínkami. Každý specificky zaměřený pohled na problematiku přichází se zcela originálním příběhem o nálepkování nadaných. Kontext nálepkování nadaných žáků je proto nutné vymezit i v mé publikaci.

2.2.1

Vymezení pohledu na fenomén nálepkování nadaných žáků

V rámci problematiky nadání existuje několik typických obecných kontextů, v nichž je nálepkování výzkumně sledováno. Klasickým prostředím pro zkoumání nálepkování se stávají instituce se speciálním vzdělávacím programem pro nadané, jež dlouhodobě inspirují výzkumy v odhalování příčin a důsledků nálepkování (např. Coleman et al., 2015; Hershey & Oliver, 1988; Peterson et al., 2021). Dalším

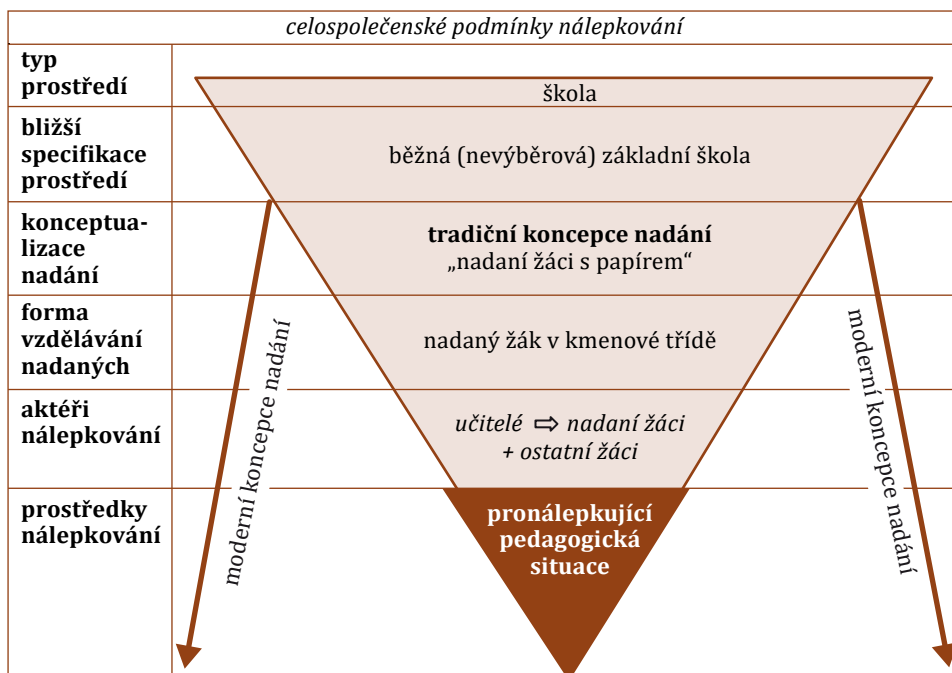
prostředím zkoumání nálepek se stává rodina, kde se výzkumníci zabývají vznikem nálepky (např. Cornell & Grossberg, 1989; Jolly & Matthews, 2017; May, 2000) anebo dopadem nálepkování na dítě a rodinu či zvládním nálepkování v rodině (např. Colangelo & Brower, 1987; Matthews et al., 2014). Vrstevnickým prostředím se zabývají autoři jako např. Eddles-Hirsch et al. (2012) a Košir et al. (2016). Dalším kontextem sledování nálepkování nadaných žáků je např. multikulturalismus upozorňující na diskriminaci nadaných z odlišného sociokulturního prostředí (Collins, 2021; Mansfield, 2015).

Prostředí běžných základních škol se doposud netěší většímu zájmu výzkumu v oblasti nálepkování nadaných žáků. Všeobecně se pojímá jako vhodné pro edukaci nadaných žáků ve vztahu k minimalizaci nálepkování (Leavitt, 2017; Porath, 2012). Ojedinelé studie (Persson, 2010; Schrag, 2019) srovnávají prostředí specializovaných a běžných škol a konstatují, že v obou hrozí výrazné problémy související s nálepkováním nadaných žáků. Původ vzniku problémů v běžných školách je pohledem těchto studií spatřován zejména v nekompetentnosti odborníků pečujících o nadané.

Zužování a zároveň i prohlubování sledovaného tématu se snažím zpřehlednit v obrázku č. 1. Obrácený trojúhelník symbolizuje cestu ve specifikování kontextu nálepkování. V běžných (tj. nevýběrových) základních školách se zaměřuji na nadané žáky, jejichž nadání odpovídá spíše tradiční koncepci (viz kapitola 2.1). Pohled zužuji na žáky, kteří jsou vzděláváni ve své kmenové třídě, tzn. že v době sběru dat nejsou vyčleněni do jiné studijní skupiny mimo tuto třídu. Mapuji všechny pedagogické činnosti a prostředky učitele směřující k nadaným žákům, a to v interakci s ostatními žáky. Na vrcholu obráceného trojúhelníku se nachází **pronálepkující pedagogická situace**, v níž se při sledování nálepkujících učitelů (viz dále) odehrává nevhodné nálepkování nadaných žáků. Bližšímu popisu pronálepkující pedagogické situace věnuji následující dílčí podkapitolu.

V procesu nálepkování však stále eviduji další širší podmínky obklopující a ovlivňující tento pohled na nálepkování. V navazujících částech výzkumu pracuji i s expertními učiteli, kteří naopak tíhnou k tzv. **funkčnímu zacházení s nálepkováním nadaných žáků**, což vychází z moderních koncepcí nadání (viz kapitola 8).

Obrázek č. 1: Specifikace kontextu nálepkování



2.2.2

Pronálepkující pedagogická situace jako zdroj nevhodného nálepkování

Klíčovou vstupní jednotkou pro výzkum nálepkování je tedy pronálepkující pedagogická situace. Jedná se o situaci, která okamžitě, anebo v dlouhodobém horizontu směřuje k negativním důsledkům nálepkování, a to nejenom u nadaného žáka, ale zároveň u ostatních účastníků edukačního procesu, včetně učitele. Je to situace spíše neférová, vedoucí k upřednostňování, zdůrazňování nebo znevýhodňování žáků, nejenom nadaných, či k nerespektování jejich výchovně-vzdělávacích potřeb. To vše probíhá za účelem práce s nadaným žákem. Situaci vnímám v souladu s Clarke et al. (2015) jako širší jev ve školní výuce, jehož rozsáhlý kontext ovlivňuje a spoluvytváří celou situaci. Nemusí se tedy jednat výhradně o tradiční pojetí situace jako časově a místně ohraničené skutečnosti (Pelikán, 1995).

Pronálepkující pedagogická situace se odehrává ve školní výuce (ne o přestávkách, neboť tyto nebyly sledovány) ve výkonnostně heterogenní třídě, kde se

nachází alespoň jeden nadaný žák (v rámci přijaté konceptualizace nadání). V pronálepkující pedagogické situaci se zaměřuji na učitele realizujícího pedagogickou činnost s nadaným žákem, a to v kontextu interakce s dalšími aktéry výuky. **Za klíčového manažera pronálepkující pedagogické situace tedy považuji učitele.**

Pronálepkující pedagogická situace je v úvodních fázích sběru dat definována následujícími otázkami:

- Je nadaný žák privilegován, či podceňován? Je tak činěno na úkor ostatních?
- Je na nadání zvýšeně upozorňováno?
- Je nadaný žák vyčleňován do alternativní skupiny a je toto vyčlenění účelné? Jaký přístup učitele vede k separaci nadaného žáka?
- Jedná se o férovou situaci? Mají všichni žáci férové podmínky ve výuce?
- Existuje určitá nadužívanost určitého jevu podporující nálepkování nadaných žáků?
- Manifestují žáci třídy některé z důsledků nálepkování nadaných žáků?

V průběhu dalších vstupů do škol je pronálepkující pedagogická situace postupně doplňována dalšími otázkami, z nichž vybírám následující:

- Jak učitel pracuje s nadanými, kteří jsou dříve hotovi s úkolem? Co je charakteristické pro tyto úkoly a jak jsou zadávány? Jak na úkoly reagují žáci?
- Jak učitel zadává nadaným žákům obohacující úkoly? Jaké jsou vlastnosti těchto úkolů? Jak učitel při jejich aplikaci zakomponovává práci s ostatními žáky?
- Jak je organizována práce nadaného žáka při jeho vyčlenění? Jsou úkoly funkční?
- Vytváří učitel férové podmínky pro realizaci soutěží a kognitivně-výkonnostních aktivit? Nikoho pravidly těchto aktivit neprotežuje?
- Jak učitel vytváří skupiny z žáků? Nepreferuje nikoho?
- Jak se učitel staví k hodnocení výkonů nadaných žáků?

Specifikace pronálepkujících pedagogických situací je poté obsahem navazující výzkumné části (viz výzkumný cíl č. 1).

2.2.3

Vstupní pojetí procesu nálepkování nadaných žáků

Vlivem specifikování kontextu nálepkování nadaných žáků včetně zaměření se na pronálepkující pedagogickou situaci je možné již v tomto bodě úvah popsat část procesu nálepkování, a to ve fázi, v níž jsem do nálepkování výzkumně vstupovala:

- Blízcí žáka, ať už rodič, či učitel, si všímají (identifikují), že dítě projevuje znaky nadání či jiné odlišnosti indikující nadání. Okolí již v této fázi vnímá obsah nálepky. Ve škole může být s žákem nejdříve pracováno neformálně (s možností zařazení do prvního stupně podpurných opatření), případně je žák rovnou směřován k „*vyšetření v poradně*“ (citace učitelů). Rodiče souhlasí s diagnostikou dítěte ve školském poradenském zařízení (v pedagogicko-psychologické poradně), případně se pro diagnostiku sami rozhodují. Dítě touto diagnostikou úspěšně prochází, získává „*papír na nadání*“ (citace učitelů), přičemž se rodič rozhoduje výsledky „odtajnit“ škole. Dítě se nyní ocitá na počátku formalizace vlastního nadání. Je pro něj nutné vytvořit speciální přístup a stvrdit jej v IVP.

Této fázi nálepkování dosahují všichni nadaní žáci, tzn. **všichni mnou sledovaní nadaní žáci se již nacházejí v procesu nálepkování**. Výše popsaná vstupní fáze nálepkování je zároveň nutným předpokladem profesionální a koncepční péče o nadané. Zároveň se dá tvrdit, že konceptualizace nadání v úvodních fázích nálepkování **odpovídá spíše tradičním konceptům nadání** (viz také kapitola 2.1.1).

Další fázi nálepkování nadaných žáků, která odkrývá přístupy učitelů k takto nálepkovaným žákům, již mapuji pomocí sběru a analýzy dat a snažím se v ní odhalit, zda učitel svou činností i nadále prohlubuje tradiční koncepty nadání ve formě užití pronálepkující pedagogické situace, anebo dokáže koncepty proměňovat v moderní a směřovat tím k funkčnímu zacházení s nálepkováním.

2.3

Pedagogická činnost s nadanými žáky a pronálepkující pedagogická situace

Pronálepkující pedagogickou situaci, alespoň v tomto bodě úvah, vnímám jako situaci nevhodnou, která okamžitě, anebo v dlouhodobém horizontu směřuje k negativním důsledkům nálepkování, a to nejenom u nadaného žáka, ale zároveň u ostatních účastníků edukačního procesu. Domnívám se, že v úmyslu učitele není cíleně podnikat kroky podněcující tyto situace, navíc, tykají-li se negativní důsledky jej samotného. Pokud tedy předpokládám, že pronálepkující pedagogické

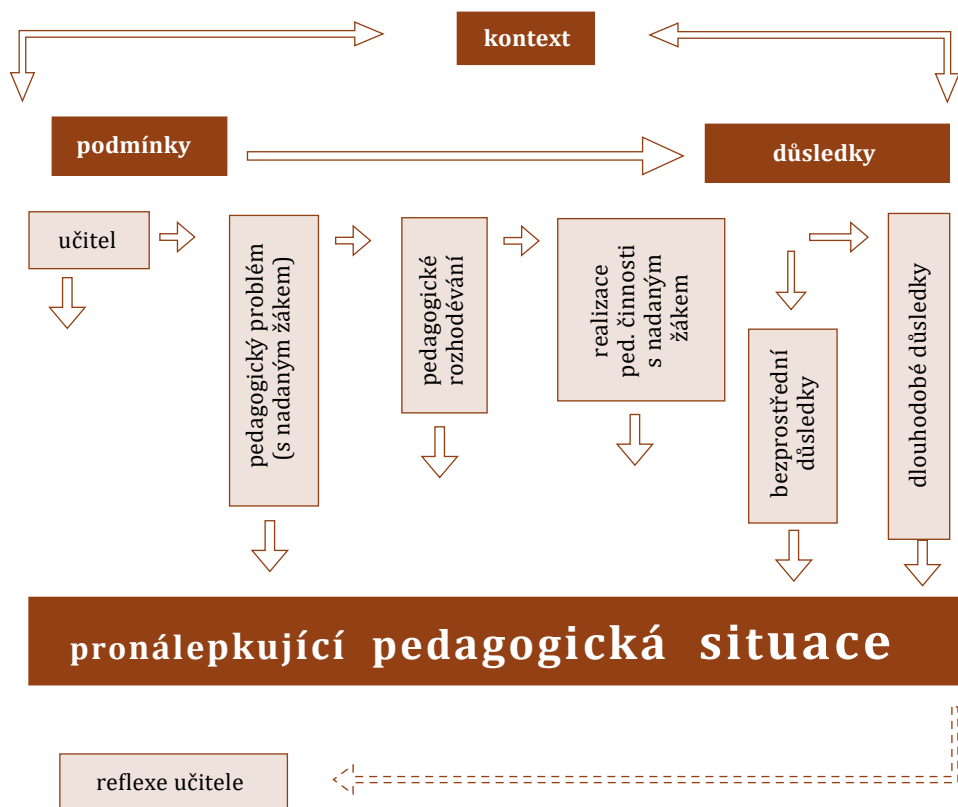
situace existují, kde a jak vlastně mohou v průběhu pedagogické činnosti s nadaným žákem vznikat? Odpověď může být spatřena v modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem, který prezentuje případné **proměnné vzniku pronálepkující pedagogické situace** od podmínek k důsledkům. Dá se rovněž očekávat, že většina z těchto proměnných (avšak s jinými charakteristikami) **bude sehrávat důležitou roli i při funkčním zacházení s nálepkováním nadaných žáků**. Model (společně s vybranými didaktickými kategoriemi) později slouží jako výchozí teorie pro rozbor situací a interpretaci dat.

2.3.1

Model pedagogické činnosti s nadanými žáky

Při rozkrývání pedagogické činnosti s nadaným žákem je možné jako vstupní teoretické východisko využít některý z modelů popisujících edukaci jako vzájemně provázanou strukturu proměnných. Např. systémový edukační model od Scheerense (2014) definuje edukaci od vstupních podmínek k důsledkům a zdůrazňuje všudypřítomný kontext a další dílčí jevy tohoto procesu. Právě tento model se pokusím aplikovat na sledovaný kontext nálepkování. Model obohatím o další teoretická východiska, jako např. osobnost učitele, postoje učitelů k nadání, pedagogické rozhodování či reflexe. Vlastní model představím v obrázku č. 2, přičemž klíčová slova modelu tučně zdůrazňuji ve zde prezentovaném popisu.

Obrázek č. 2: Model pedagogické činnosti s nadaným žákem od podmínek k důsledkům



Na počátku modelu je **kontext**, který je všudypřítomný a prolíná celým systémem. Jedná se zároveň o jednu z podmínek vzniku jakékoliv pedagogické situace. Kontext ve vzdělávání se týká širšího prostředí a okolností, ve kterých se edukace uskutečňuje.

Z **podmínek** modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem, které zahrnují i všudypřítomný vzdělávací kontext, zdůrazňují **roli učitele**. Učitele považuji za klíčového manažera pronálekující pedagogické situace, který má hlavní úlohu v průběhu plánování, realizace, ale i vyhodnocování pedagogické činnosti s nadaným žákem. Je to právě učitel, který zodpovídá za podobu kurikula uplatňovaného ve školní výuce. Součástí podmínek jsou i didaktické kategorie výuky s nadanými žáky, jimiž jsou označeny různorodé struktury používané při plánování, realizaci a hodnocení vyučování.

Za výrazný element zdůrazňující pronálekující pedagogickou situaci považuji **pedagogický problém** (s nadaným žákem). Problém vnímám na jednu stranu

ve smyslu obtíže (negativní), ale také ve smyslu výzvy vyžadující určité řešení. Pedagogický problém se v mém případě týká nadaného žáka vzdělávaného v běžné školní třídě, včetně širších okolností jeho rozvoje.

Pedagogický problém je analyzován pomocí **pedagogického rozhodování**, jehož cílem je výběr postupu či činnosti napomáhající řešení problému. Učitel realizuje své rozhodnutí **v pedagogické činnosti** (s nadaným žákem), v průběhu které může vidět první **bezprostřední důsledky** své činnosti. Do pedagogické činnosti však stále vchází všudypřítomný **kontext** proměňující důsledky v čase. Po navazujících a opakovaných aktivitách s nadaným žákem pak může učitel evidovat **dlouhodobé důsledky** prvotního i průběžného pedagogického rozhodování, které mohou být od bezprostředních důsledků diametrálně odlišné.

Součástí modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem je rovněž **reflexe učitele**. Rozkrývá problémová místa tohoto modelu, jež vytvářejí pronálepkující pedagogickou situaci. Reflexe může být zároveň pojímána jako jeden z přístupů eliminace pronálepkující pedagogické situace.

Jednotlivé části modelu pedagogické činnosti jsou následně popsány v navazujících dílčích podkapitolách.

2.3.2

Popis částí modelu pedagogické činnosti s nadanými žáky

Místa uplatňující se při vzniku pronálepkující pedagogické situace, ale i v průběhu funkčního zacházení s nálepkováním mohou být v modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem spatřena kdekoli na cestě od jeho podmínek vzniku k důsledkům. Z modelu lze vybrat a popsat jeho následující komponenty:

Kontext

Podle Kelleyho a Knowlese (2016) zahrnuje edukační kontext vzájemně se prolínající faktory sociální, kulturní a osobnostní. Řada studií se zmiňuje o sociokulturním kontextu vzdělávání, a to se zaměřením na žáka a jeho rodinu, učitele, školu a jejich vzájemné vztahy (Kelley & Knowles, 2016; Siuty et al., 2018; Wang et al., 2017; Yamamoto & Holloway, 2010). Jedná se např. o sociální zázemí rodiny žáka, očekávání rodičů, vliv vrstevnické skupiny, kolektivní kurikulární filozofie na místní škole či možnost odborného růstu pedagogů. Další autoři (Siuty et al., 2018; Valero, 2004) se zabývají školskou politikou, legislativou a institucionálním systémem jakožto výraznými částmi edukačního kontextu. O materiálním kontextu (vybavení učeben a výukové pomůcky) a podobě kurikula se zmiňují Ho (2010) a Siuty et al. (2018). Někteří autoři (Henze et al., 2007; Siuty et al., 2018) řadí do kontextu edukace

i osobnostní a profesní charakteristiky učitelů. V případě nálepkování nadaných žáků je nutné zdůraznit i vrstevníky nadaného žáka jakožto spoluaktéry pronálepkující pedagogické situace, tvořící důležitou součást výchovně-vzdělávacího kontextu. Právě všudypřítomný edukační kontext může v některých případech působit kontraproduktivně a ústít ve vznik, podporu či projevení pronálepkující pedagogické situace.

Za výraznou součást kontextu modelu však považují „**system**“, tzn. vymezení pedagogické činnosti z pohledu školského systému a legislativy a z pohledu odborných zdrojů, což bylo popsáno v 1. kapitole.

Podmínky (se zaměřením na osobnost učitele)

V rámci podmínek vyzdvihují roli učitele jakožto manažera pronálepkující pedagogické situace. Uvědomují si však i další podmínky vzniku situace, které zároveň řadím do výše popsaného kontextu.

Klíčovou úlohu v realizované pedagogické činnosti s nadaným žákem zaujímají **postoje učitelů k nadání a nadaným žákům** (David, 2011). Postoje jsou již několik let předmětem značné řady studií (Bain et al., 2007; Cross et al., 2014; Furne & Jokstad, 2023; Gagné, 2018; Jung, 2014; Perkovic Krijan & Boric, 2014; Polyzopoulou et al., 2014). Výsledky studií vycházející z kvantitativních dat se jeví spíše konzistentně: učitelé všeobecně deklarují pozitivní postoje k nadání, uvědomují si společenskou hodnotu nadání a souhlasí s potřebností rozvíjet nadání a potenciál jedinců. Dílčí negativní a ambivalentní postoje učitelů se projevují v jejich názorech na formy vzdělávání pro nadané (zastánci či obhájci inkluze anebo segregace, případně akcelerace a dřívějšího zaškolení žáků) a v obavě z elitářství nadaných žáků na úkor znevýhodněných a hendikepovaných žáků. Pouze výjimečně se vyskytující studie vycházející z kvalitativních dat (např. Geake & Gross, 2008) upozorňují na negativní postoje učitelů směrem k nadaným žákům a stereotypní hodnocení osobnosti žáka. Mezi tzv. prediktory, které u učitelů kladně ovlivňují pozitivní postoje k nadání, se objevuje stupeň vzdělání učitelů, účast na dalším vzdělávání učitelů v problematice nadání, vnímání sebe sama jako nadaného, intenzivní kontakt s nadanými jedinci, socioekonomický status a vyšší profesní věk (Bégin & Gagné, 1995; Laine et al., 2019; Lassig, 2015; McCoach & Siegle, 2007; Molapo & Salyers, 2014). Vedle postojů se u učitelů zjišťují také jejich emoce, které jsou spojeny s edukací nadaných žáků (Matheis et al., 2017). Zde jsou vedle pozitivních pocitů, jako např. výzva či motivace, odhalovány i negativní pocity, jako např. obava či zoufalství.

Další podstatnou roli v pedagogické činnosti mají **osobnostní a profesní charakteristiky učitele nadaných žáků**. Výzkumy osobnostních předpokladů učitelů jsou často cíleny na nadané žáky, kteří mají definovat „dobrého učitele“.

Výsledky (Al Dalham, 2018; Bhatt, 2011; Hong et al., 2011; Khalil & Accariya, 2016) směřují spíše k vyjmenovávání seznamů lidských ctností, které mohou implikovat jakéhokoliv „dobrého člověka“ (Khalil & Accariya, 2016). Ke zmiňovaným žádoucím osobnostním charakteristikám učitele patří např. citlivost, vnímavost, empatie, tolerance, spravedlnost, flexibilita, emoční stabilita, nezávislost, optimismus, energičnost, schopnost povzbuzovat, motivovat a vést. Při srovnání nároků běžných a nadaných žáků kladou právě nadaní žáci vyšší důraz na empatii, flexibilitu myšlení, motivování a schopnost udržování psychické pohody žáků (Bakx et al., 2019; Chan, 2011). Se vzrůstajícím věkem nadaných žáků stoupají i jejich nároky na intelektuální kvality učitele včetně jeho kreativity (Vialle & Quigley, 2002).

Profesním, případně osobnostně profesním charakteristikám učitelů nadaných žáků je rovněž věnována řada studií (Akgül, 2021; Bochkareva et al., 2018; Cheung & Hui, 2011; Gómez-Arizaga et al., 2016; Khalil & Accariya, 2016). Zmiňují kompetence jako např. odborné znalosti, znalosti v pedagogice a oborové didaktice, široký rozsah zájmů, dovednost diferencovat, dovednost být dobrým facilitátorem, uplatňovat kritické myšlení, být schopen sebereflexe a dovednost sestavit efektivní kurikulum. Klíčové schopnosti a dovednosti se aplikují v systémech vzdělávání pedagogů nadaných žáků (Tirri, 2017), které jsou ukotveny v tzv. standardech vzdělavatelů pečujících o nadané (Johnsen, 2012). Standardy přijaly některé zahraniční společnosti sdružující odborníky v péči o nadané, jako např. NAGC – National Association for Gifted Children nebo ECHA – European Council For High Ability. Ve standardech jsou definovány kompetence pedagogů, na něž navazují obsahy vzdělávání pro stávající pedagogy, ale i pro přípravu budoucích pedagogů. Standardy jsou rozděleny podle několika úrovní od základních po pokročilé, přičemž společnost NAGC dokonce dále člení standardy pro učitele působící výhradně u nadaných, anebo v běžných (výkonnostně homogenních) institucích. Jednotlivé úrovně vzhledem k cílovým skupinám učitelů jsou děleny na několik dílčích standardů, kterými učitelé fázovitě postupují. V České republice je systematické vzdělávání pedagogů doporučováno (MŠMT, 2014), nicméně jsou učitelé obsazováni téměř výhradně jednotlivé (jednodenní) vzdělávací programy bez systémové provázanosti (ČŠI, 2016 a 2022). Ojedinelé seriálové (tematicky provázané) kurzy jsou nabízeny školním koordinátorům podpory nadání např. ve vzdělávacích programech Národního pedagogického institutu ČR v rámci systému podpory nadání (viz www.npi.cz/vzdelavani/vzdelavaci-programy). Nedostatečná proškolenost českých pedagogů v oblasti péče o nadané patří dlouhodobě ke slabším českého vzdělávacího systému (ČŠI, 2016). Tvrzení prokazuje i skutečnost, že v roce 2019 se ve vzdělávacích programech zabývajících se nadáním zúčastnilo pouze 0,6 % českých učitelů (pozn. nejedná se o počet účastníků celkově, nýbrž o počet účastníků na jednotlivých akcích bez ohledu na možnost, aby se jedna osoba

účastnila více akcí), což je číslo, které se za poslední čtyři roky (tj. 2015–2019) nezměnilo (NIDV, 2019).

Pro rozvoj odborných kompetencí pedagogů (nejen nadaných) žáků je vhodné mapovat charakteristiky expertního učitele a odhalit tím důležité proměnné vstupující na cestě k profesnímu růstu učitele, v případě mého výzkumu **od učitele ne-experta k učiteli expertovi**. Pojem ne-expert (viz Píšová, 2010) volím úmyslně namísto pojmu začátečník či novic. Záměrem mého výzkumu není srovnávat nezkušené začínající učitele se zkušenými s ohledem na jejich profesní věk, nýbrž zjišťovat rozdíl mezi učiteli v jejich praktických dovednostech zacházet s didaktickými prostředky vzhledem k rozvoji nadání žáků třídy v souladu s moderními koncepcemi nadání.

Na pojem expert nahlížím pomocí tzv. komparativního přístupu (Smith & Strahan, 2004), který je založen na komparaci skupin učitelů, v mém případě ne-expertů (učitelů nálepkujících) a expertů. Toto pojetí rovněž umožňuje volnější vymezení kritérií pro srovnávání vzhledem k výzkumnému designu. V průběhu interpretace dat se však zároveň snažím o komplexní přístup k expertnosti popisem vlastností učitelů expertů. Také jsem si vědoma, že expertnost nelze vnímat jako dosažený stav, nýbrž jako cestu k expertnosti učitele (Sorensen, 2017).

Komparace expertních a ne-expertních učitelů bývají definovány srovnáváním v následujících doménách nabízejících cestu k expertnímu učiteli (Wolff et al., 2015):

- Komplexnost učitelské expertnosti. Učitelovy činnosti jsou komplexní. Vedle kognitivní dimenze znalostí a dovedností zahrnuje též dimenze emocionální a volní aspekty. Hovoří se o vhledu (insight; Lewthwaite & Nind, 2016), moudrosti (Píšová, 2010), intuici (Anderson & Taner, 2023) či tacitních znalostech učitele (Švec et al., 2016).
- Komplexní vnímání žáka a celé školní třídy. Učitel funkčně zachází s didaktickými kategoriemi výuky, přičemž bere v potaz nejenom formální kurikulum (definování a dosažení plánovaných změn u žáků v rámci jednotlivých kompetencí žáka), ale žáka jako lidskou bytost a třídu žáků jako celek.
- Autonomie. Učitel je autonomní, důvěřuje ve vlastní schopnosti a má kontrolu nad svými činnostmi (self-efficacy).
- Management třídy. Zdařilý třídní management je podmínkou efektivní práce učitele. Jednotlivé didaktické kategorie jsou vnitřně propojené a společně tvoří jeden celek. Manažerské dovednosti učitele navíc předpokládají flexibilitu a improvizaci vzhledem k aktuálnímu dění ve třídě.

Rovněž Orgoványi-Gajdosová (2016, s. 5) se pokusila shrnout některé konkrétní klíčové rozdíly mezi učiteli začátečníky (včetně zkušených ne-expertů) a experty a nabídnout tím následující směry rozvoje pedagoga: od užívání izolovaných znalostí a dovedností k užívání propojených a v praxi integrovaných dovedností; od

zaměřením se na obsah výuky a na sebe sama k zaměřením se na žáka a jeho komplexní osobnostní rozvoj; od zvýšených nároků na výkonnost žáka k nalezení harmonie mezi učním a duševní pohodou žáka; od potřeby řešit problém pomocí přesného návodu k flexibilnímu řešení vytyčeného edukačního cíle; od závislosti na kurikulu, pravidlech, doporučených materiálech a odborných autoritách k osobní a profesní autonomii; od krátkodobého, detailního a statického plánování výuky k dlouhodobému, obecnému a flexibilnímu plánování; od striktně vedené výuky k vysoké míře improvizace ve vzdělávání; od krátkodobých, jednoduchých a rychle fungujících řešení problémů k dlouhodobým, propracovaným a funkčním řešením.

Výstižné popisy kompetencí učitelů expertů ve srovnání s novici či ne-experty mohou rovněž vyplývat z metafor učitelů o jejich profesi. Začínající učitelé (Kozikoğlu, 2018) prezentují metafory související s nedostatkem zkušeností („ryba bez vody“), obtížemi při výuce („auto s prasknutou pneumatikou“) či s profesním zklamáním („čekání na Godota“). Jiní expertnější učitelé (dle délky praxe či na základě sebehodnocení) sami sebe v metaforách srovnávají s následujícími věcmi, lidmi či zvířaty: zahradníci, stroje (Inbar, 1996), kouzelníci, chobotnice (Farrell, 2006), turističtí průvodci či detektivové (Martínez et al., 2001). Studie Štecha (2008) hovoří o třech základních modelech (metaforách) učitelství vzhledem k jejich profesnímu růstu, kam patří metafora „dělníka“, „řemeslníka“ a „umělce“. Jedná se o metafory, které učitelům přisuzují výzkumníci za účelem výstižného popisu jejich charakteristik (nevycházejí ze sledovaných učitelů jako v případě výše zmíněných metafor). Učitel odpovídající metafoře dělníka je podřízen kontrole vnějších expertů. Dělník je závislý na učivu, učebnicích a okolních autoritách. Jeho výkon je standardizovaný, vede žáky k předem jasně vytyčenému cíli. Je spíše zbaven své autenticity a flexibility. Učitel odpovídající metafoře řemeslníka již vykonává práci více autonomně a není výrazně zvnějšku kontrolován. Jeho rozvoj probíhá převážně nápodobou v praxi, přičemž teoretizace činností je spíše upozaděna. Ne-realizuje propojování teorie s praxí, čímž má omezené možnosti svého profesního růstu. Metafora umělce se mnohdy spojuje se speciálními znalostmi a praktickými zkušenostmi učitele. Umělec prezentuje svoji kreativitu, je zapálený, má rád děti. Jeho výuka působí přirozeně a autenticky. Navenek může vypadat tak, „*jako by vůbec neučil*“ (citace učitele účastníčtího se výzkumu).

Ve výzkumu dále aplikuji kognitivně orientovaný přístup (Píšová et al., 2013), který je zaměřen na vlastnosti, znalosti, dovednosti a přesvědčení učitelů a odraz těchto složek v reálné výuce. Expertnost z pohledu efektivity činností učitele směřujících k žákovi ve smyslu „akce učitele – výkon žáka“ je spíše upozaděna, neboť ve výzkumu sleduji konkrétní vliv činností učitele na osobnost žáka jen okrajově.

Na expertnost učitelů jde usuzovat řadou postupů, kam patří např. délka zkušenosti v profesi, nominace či společenské uznání, členství v profesní skupině či

výkonová kritéria (Píšová, 2010). Expertnost může být rovněž praktická a teoretická, přičemž praktická expertnost vyplývá z konsensu mezi kolegy praktiky a teoretická z analýzy profesního portfolia a společenského uznání odbornosti (Smith & Strahan, 2004).

Všichni učitelé z mého výzkumu, u nichž bylo realizováno pozorování s rozhovory, jsou na základě nominace vedením školy a konsensu mezi místními učiteli (viz kapitola 3.1.5) považováni za expertní či zkušené, neboť byli doporučeni jako účastníci výzkumu o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami a žácích nadaných (viz kapitola 3.1.7). Ve výzkumu navíc pracuji se skupinou externích odborníků, kteří předávají expertízu k odhaleným pronálepkujícím pedagogickým situacím. Učitele odborníky rovněž mohou zařadit mezi experty, avšak opět na základě společenského konsensu. Jedná se o učitele, kteří jako členové Krajské koordinační skupiny byli školou delegováni jako odborníci v problematice nadání (viz kapitola 3.1.5).

Pedagogický problém s nadaným žákem

První oblast problémů se váže k osobnosti nadaného žáka. Učitel si zde může klást otázku, jak se vlastně nadaný žák projevuje a jaký vliv může mít jeho odlišnost na průběh pedagogické činnosti s ním a s celou školní třídou. Existuje nepřehledná řada zdrojů o projevech nadaných žáků (Beckmann & Minnaert, 2018; Eren et al., 2018; Johnsen, 2021), které mohou být učiteli vnímány jako nevhodné a vytvářet tím bariéry ve zdárném průběhu výuky. Jedná se o projevy nadaných žáků jako např. netolerance vůči vlastním i cizím chybám, podvýkonnost, neochota podřídit se pravidlům, impulzivita, přecitlivělost, rebelie, nízká úroveň sociálních kompetencí, tvrdohlavost, individualismus, denní snění, tendence ovládat třídní diskuse, odmítání výkonu třídních rutinních činností, hraní role třídního šaška, kritizování ostatních a chytání za slovo a nespokojení se s jednoduchým a zjednodušeným řešením. Je však nutné podotknout, že se nemusí apriori jednat o negativní charakteristiky, nýbrž o projevy nadaných žáků vůči nerespektování jejich edukačních potřeb. Teorie nálepkování dále myšlenku rozvádí v tvrzení, že některé z negativních charakteristik nadaných jsou jen důsledky přidělené nálepky (Davis et al., 2011; Rinn & Majority, 2018; Wiley, 2020).

Druhá oblast se může týkat vlastní pedagogické činnosti s nadaným žákem v souladu s požadavky na výuku. Učitel si klade otázku, co nadaný žák potřebuje a jak vlastně vést výuku s nadaným žákem. Učitel je v tomto kroku postaven před nelehký úkol, a to syntetizovat do jednoho celku, tj. do konkrétní pedagogické činnosti s nadaným žákem, dlouhou řadu nároků a požadavků na výuku. Bere v potaz školskou legislativu, obecná doporučení pro práci s nadanými žáky včetně potřeby kurikulárních úprav pro nadané, dílčí doporučení z diagnostiky nadaného žáka

ze školského poradenského zařízení, obsah, cíle a plánované výstupy specifického kurikula ve výukovém předmětu i jednotlivých vyučovacích hodinách. Nadto musí vnímat edukaci nadaného žáka v širším kontextu a podmínkách, kam se řadí např. spolužáci, školní filozofie, kolegové, rodiče žáků aj. Podle Staňkové (2022) vnímají učitelé největší problémy v oblastech, z nichž vybírám následující: nedostatečně nastavený systém podpory nadání v legislativních a kurikulárních dokumentech, chybějící diagnostické metody pro identifikaci nadaných, nejednotnost systému péče o nadané žáky, absence metodiky a podpůrných materiálů pro rozvoj nadaných, vlastní nedostatečné odborné dovednosti, vysoké počty žáků ve třídách a nedostatek prostoru věnovat se nadaným, nekompetentní školní poradenské pracoviště, nedostatek příležitostí pro další vzdělávání a absence sdílení pedagogických zkušeností.

Pedagogické rozhodování a jeho důsledky

Učitel denně činí několik pedagogických rozhodnutí, která procházejí více či méně složitým rozhodovacím procesem, a to od živelného či intuitivního až po jasně uvědomovaný postup řešení (Vanlommel et al., 2017). Podle Sutcliffa a Whitfielda (2018) by měl být funkční uvědomovaný rozhodovací proces v učitelském povolání dělen na několik následujících etap. Patří sem identifikace pedagogického problému, shromažďování relevantních informací o problému, tvorba variant pedagogických činností, stanovení důsledků jednotlivých variant, výběr varianty, realizace pedagogické činnosti, evidence důsledků, reflexe a revize pedagogického rozhodování. Z důvodu zkvalitňování výsledků pedagogického rozhodování jsou fáze popisovány cyklicky od reflexe přes revizi až k opětovnému navrácení do aktualizovaného rozhodovacího procesu. Funkční pedagogické rozhodování je popisováno jako vědomá činnost učitele vedoucí k dlouhodobému a efektivnímu řešení problému, při níž do různé míry zvažuje nejrůznější okolnosti vstupující do procesu rozhodování (Vanlommel et al., 2017).

Zajímavý výzkum vlivu osobnostních charakteristik učitelů na kvalitu procesu pedagogického rozhodování provedli Olcum a Titrek (2015). Učitelé byli zařazeni do typologie dle jejich charakteristik buď jako impulzivní či rozvášnění, intuitivní či racionální, závislí (na pedagogických autoritách) anebo autonomní. Na základě toho vytvořili **styly pedagogického rozhodování**. Učitelé vykazující racionální styl pedagogického rozhodování byli typičtí používáním logických a racionálních argumentů, u nichž zvažovali jejich pozitiva a negativa. Podle mne jsou těmto učitelům vlastní výše popsání fáze rozhodovacího procesu (viz Sutcliffe & Whitfield, 2018). Učitelé intuitivní brali v potaz řadu širších a explicitně nepojmenovaných faktorů (bez výraznějšího teoretického porozumění) vstupujících do neformálně pojatého procesu rozhodování. Učitelé závislí se vyhýbali převzetí vlastní zodpovědnosti

v rozhodování a nadmíru se obraceli na osoby či instituce vlastníci rozhodovací pravomoce. Učitelé autonomní přebírali veškeré rozhodovací procesy, měli vyšší úroveň self-efficacy a kriticky přistupovali k pedagogickým autoritám. Učitelé s impulzivním stylem pedagogického rozhodování byli popisováni jako netrpěliví, emotivní, vyhýbající se zkoumání alternativních řešení. Podle výzkumů (Olcum & Titrek, 2015; Scott & Bruce, 1995; Vanlommel et al., 2017) mají učitelé většinou tendenci k pedagogickému rozhodování, které by se dalo zařadit ke stylům racionálním a intuitivním.

Výsledkem pedagogického rozhodování je výběr (jednoho z) řešení pedagogického problému a aplikace tohoto řešení v pedagogické činnosti s nadaným žákem. Učitel tedy podmiňuje svou činnost těmito předem více či méně plánovanými a (ne) uvědomovanými proměnnými. Učitel se však v realitě školního života setkává se skutečnostmi, které původně nevstupovaly do rozhodovacího procesu a které souvisejí s kontextem edukace, přičemž řadu z jevů lze na základě učitelových zkušeností očekávat a jiné nikoliv. Některé **důsledky pedagogické činnosti** je možné registrovat bezprostředně po aplikaci vybrané činnosti. Jiné důsledky se postupně pojí s dalšími proměnnými modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem a jsou viditelné **v dlouhodobějším horizontu**. Neočekávaný, neuvědomovaný či podceněný kontext edukace může do značné míry ovlivnit bezprostřední či dlouhodobé důsledky pedagogické činnosti ve smyslu „člověk mění, život mění“. Tradiční sociologický termín **nezamýšlené důsledky jednání** (viz Harris & Ogbonna, 2002; Urban, 2022) podle mne hraje v procesu rozhodování výraznou roli. Učitel tak v dobré víře či nevědomě směřuje k nevhodné pronálepkující pedagogické situaci. V praxi může pronálepkující pedagogická situace jakožto nezamýšlený důsledek jednání (v dlouhodobějším horizontu) vypadat následovně: Učitel má ve výuce výrazně se projevujícího a aktivního nadaného žáka. Žák potřebuje neustále mluvit, skáče učiteli do výkladu, nerespektuje třídní pravidla. Žák učiteli znesnadňuje jeho pedagogickou činnost a učitel se rozhoduje pro řešení tohoto problému. Učitel si uvědomuje edukační potřeby nadaného žáka, zejména jeho potřebu pracovat na náročnějších úkolech, a chce mu v jeho potřebách vyhovět. Má zakoupenou sadu pracovních listů pro nadané žáky, kterou se pokusí v příští vyučovací hodině využít. Nadaného žáka, který již učivo ovládá a nepotřebuje jeho procvičování, si posadí do pracovního koutu v zadní části třídy a zadá mu vybrané pracovní listy. Učitel s radostí zjišťuje, že se v krátkodobých důsledcích problém značně zlepšuje, učitel a třída nejsou vyrušováni a nadaný se přitom rozvíjí. Strategie se osvědčuje a stává se oblíbenou. Po určitém čase se však takto vyčleněný žák přestává rozvíjet, popírá své nadání a stává se objektem pronálepkující pedagogické situace, kterou mu učitel „v dobrém úmyslu“ jakožto nezamýšlený důsledek jednání naplánoval.

Reflexe

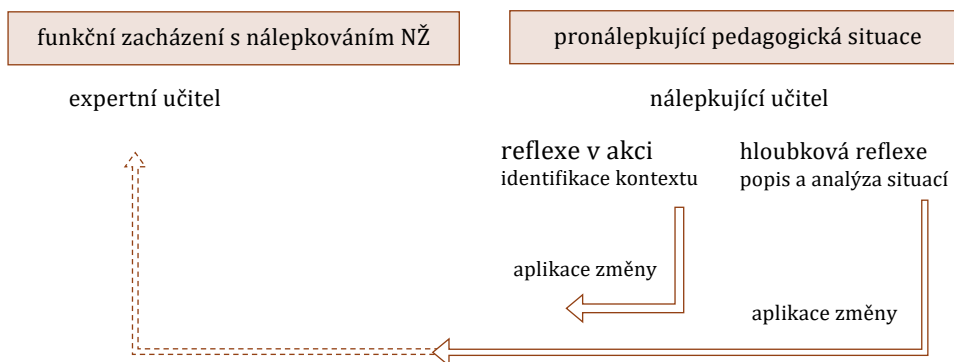
Reflexe je součástí profesního růstu pedagoga. Jedná se o vědomý proces učitele, který pomáhá identifikovat a analyzovat výuku či její části s cílem zkvalitnění pedagogické činnosti. Reflexe je definována jako schopnost učitele ohlédnout se za sebe či metaforou „zrání starého vína v nových lahvích“ (Feucht et al., 2017). Reflexe vychází z uvědomění si existence určitého zvláštního, specifického či problémového jevu či situace v pedagogické činnosti. Pokračuje postupnou analýzou jevů vytvářejících pedagogickou situaci, při níž se učitel snaží najít teoretickou oporu pro vysvětlení situací. Následuje návrh více řešení, výběr nejvhodnějšího řešení, aplikace řešení ve výuce a nová verifikační fáze reflexe (Clarà, 2015). Reflexe jako taková může být součástí pedagogického rozhodování (Olcum & Titrek; 2015). Samotná reflexe však nezaručuje, že se žádoucí změny projeví v praxi pedagoga. Aby „staré víno“ získalo v „nové lahvi“ žádoucí charakteristiku a zároveň přitom neztratilo na své jedinečnosti, je třeba dospět ke změnám nejenom vzdělávacích praktik učitele, ale zejména jeho očekávání, postojů a přesvědčení, a to při respektování jeho osobnosti (Feucht et al., 2017).

Pro reflexi existuje řada metod a postupů. Jedná se např. o využití portfolia pedagoga (Binh, 2021), pozorování či hospitace ve výuce (Mathew et al., 2017) či záměrný vnitřní dialog učitele se sebou samým (Feucht et al., 2017). Reflexi lze vykonávat na nejrůznějších úrovních, přičemž ne všechny dospívají do žádoucích změn v pedagogické činnosti. Mezi druhy reflexe může patřit „reflexe v akci“ (Ryan & Webster, 2019), při níž učitel rozpoznává určité okamžiky v průběhu výuky či těsně po ní, když něco nefunguje tak, jak se očekávalo, a snaží se rychle přizpůsobit svoji pedagogickou činnost směrem k žákům. Protipólem je „hloubková reflexe“ (in depth reflection; Korthagen 2017) jakožto dlouhodobá opakující se vědomá reflektivní činnost učitele obsahující několik na sebe navazujících fází reflexe (viz Clarà, 2015).

Navazující empirický výzkum rovněž pracuje s reflexí učitele. Pojetí reflexe se snažím zřehlednit v obrázku č. 3. Učitel, který uplatňuje pronálepkující pedagogické situace, je ve výzkumu kategorizován jako nálepkující učitel. Tento učitel v rámci výzkumu reflektuje prostřednictvím výzkumníka, přičemž zdroji informací o výuce (pohledem výzkumníka) jsou pozorování výuky a rozhovory s učitelem. Učitel tedy s přispěním výzkumníka reflektuje ve dvou fázích. První fáze může být nazvána „reflexí v akci“. Učitel usměrňuje své činnosti s žáky vzhledem k přítomnosti výzkumníka ve výuce, přičemž reflexe s výzkumníkem přichází těsně po výuce ve formě rozhovoru. Obsahem rozhovoru je doplnění kontextu právě odhalené či naznačené pronálepkující pedagogické situace. Jedná se o konkrétní dotazy na organizaci výuky a zacházení s didaktickými kategoriemi (Co se dělo? Proč? Jaký je další záměr se situací?, viz kapitola 3.1.6). I když jde o otázky, které nemusí být pro učitele konzistentní či prozatím ještě nenaznačují výzkumný záměr

(tj. identifikovat pronálepkující pedagogické situace), může i toto dotazování vést k reflexi učitele a následně k eliminaci pronálepkujících pedagogických situací v navazujících hospitacích. Druhá fáze reflexe výuky nazvaná „hlubková reflexe“ přichází s odstupem času až po vstupní analýze pronálepkujících pedagogických situací. Je realizována rozhovorem s učitelem s cílem prezentace pronálepkujících pedagogických situací a zmapování argumentací učitele pro užívání pro něj typických situací. Jelikož se na rozdíl od první fáze reflexe jedná o hlubší reflexi, mohou její výstupy uvědomovaně vést k eliminaci pronálepkujících pedagogických situací a k nastavování funkčního zacházení s nálepkováním nadaných žáků.

Obrázek č. 3: Reflexe nálepkujícího učitele – schéma



O modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem se dá tvrdit, že popisuje případná místa vzniku pronálepkující pedagogické situace, v níž se odehrává nevhodné nálepkování nadaného žáka. Obsahuje však i proměnné, které se mohou uplatňovat v průběhu funkčního zacházení s nálepkováním nadaných žáků. Model zároveň zpřesňuje oblast mého výzkumného zájmu. Jedná se v první řadě o identifikaci a analýzu pronálepkující situace vzhledem k výše pojmenovaným místům tohoto modelu jdoucím směrem od podmínek skrze kontext až k důsledkům.

2.3.3 Didaktické kategorie výuky s nadanými žáky

Didaktické kategorie vnímám jako soubor dílčích (didaktických) komponent výuky, které se v jejím průběhu uplatňují. Kategorie a jejich specifické vlastnosti je možné považovat za součást modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem a lze o nich

tvrdit, že stejně jako ostatní části modelu mohou mít vliv na vznik různorodých pedagogických situací.

Didaktické kategorie vycházejí z výše definovaných úprav pedagogické činnosti s nadanými žáky, které podle Tomlinsonové (2017) spočívají v přizpůsobení obsahu a cíle, procesu, prostředí, výsledku a jeho hodnocení (viz tabulka č. 4). Didaktické kategorie je vzhledem k nálepkování potřebné dále detailněji poznat pomocí specifikace jejich charakteristik, což je opět jedním z cílů výzkumné části publikace. Z důvodu velmi rozsáhlé komplexity didaktických kategorií se rozhodují jejich vlastnosti na tomto místě specifikovat obecnějšími otázkami, které popisují žádoucí či obecněji definované činnosti učitele (viz 3. sloupec tabulky č. 4). Kategorie a jejich vlastnosti se navíc vzájemně prolínají, přičemž charakteristika jedné by neměla být sledována bez charakteristik jiných kategorií.

Části modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem a didaktické kategorie tvoří výchozí bod pro identifikaci znaků a vlastností pronálepkujících pedagogických situací a funkčního zacházení s nálepkováním nadaných žáků. V navazující výzkumné části se detailněji věnují popisům jednotlivých kategorií, a to buď v kontextu pronálepkujících pedagogických situací (tabulka č. 8), anebo funkčního zacházení s nálepkováním (tabulka č. 15).

Tabulka č. 4: Didaktické kategorie (se zaměřením na nadání) a jejich vlastnosti

didaktické kategorie		vlastnosti didaktických kategorií
obsah a cíle	vnitřní konzistentnost cílů	Plánuje a realizuje učitel vnitřně provázané cíle, na něž navazují další dílčí aktivity s nadaným žákem?
	komplexnost cílů	Směřuje učitel k rozvoji všech složek osobnosti žáků?
	individuální přístup k žákům a přiměřenost cílů	Uplatňuje učitel individuální přístup k žákům? Jsou tyto postupy přiměřené vzhledem k potřebám žáků?
proces	motivace a aktivizace žáků	Motivuje a aktivizuje učitel žáky vhodnými didaktickými prostředky? Vedou tyto prostředky k rozvoji nadání a celé osobnosti žáků?
	(organizačně-) rutinní postupy žáků a učitele	Jaké jsou rutinní postupy učitele a žáků usnadňující organizaci a efektivitu výuky? Existují organizačně rutinní postupy vedoucí k rozvoji nadání žáků?
	instrukce k úkolu	Jakým způsobem učitel zadává instrukce k úkolu? Jsou pro žáky instrukce srozumitelné? Nevedou k zdůrazňování odlišností mezi žáky?
	práce s časem a pracovní tempo	Jak učitel pracuje s časem ve výuce? Jak využívá odlišné pracovní tempo jednotlivých žáků?
	práce s chybou	Vede učitel žáky k práci s chybou? Vnímá učitel a žák chybu jako prostředek porozumění procesu učení?
	samostatná práce žáků	Je samostatná práce funkční vzhledem k rozvoji plánovaných kompetencí žáků a nadání žáků? Je konzistentní ve vztahu k dalším aktivitám?
	skupinová práce žáků	Podporuje učitel spolupráci mezi žáky v průběhu skupinové práce? Respektuje učitel ve skupinové práci individuální přístup k žákům? Je skupinová práce funkční vzhledem k rozvoji žáků a je konzistentní ve vztahu k dalším aktivitám?
	využití zájmů žáků	Odhaluje a využívá učitel zájmy a koníčky žáků? Jakým způsobem přistupuje k individuálním rozdílům mezi žáky?
	prostředí	komunikace s žáky třídy
začlenění žáků a osobnostně-sociální rozvoj		Podporuje učitel sociální začlenění jednotlivých žáků do kolektivu školní třídy? Jak pracuje na jejich osobnostně-sociálním rozvoji? Jsou tyto prostředky funkční?
učební pomůcky		Jak učitel pracuje s učebními pomůckami vzhledem k individuálním potřebám jednotlivých žáků?
výsledek a hodnocení	odměny a pochvaly	Jak učitel odměňuje a chválí žáky vzhledem k jejich specifičnosti? Je spravedlivý?
	zpětná vazba k úkolům	Dává učitel žákům zpětnou vazbu k plnění úkolů? Je zpětná vazba konzistentní s jednotlivými aktivitami žáků? Jak učitel respektuje individuální přístup k žákům?
	hodnocení žáků učitelem	Jak učitel hodnotí žáky vzhledem k jejich odlišnosti? Je spravedlivý? Směřuje k formativnímu hodnocení?

3/ KAPITOLA

3.1 Metodologie výzkumu

Výzkumu nálepkování nadaných žáků předcházela předvýzkumná část, přispívající k vytipování škol s nadanými žáky a k navázání prvotních kontaktů se školami a učiteli. Zároveň sloužila k nastínění výzkumné metodologie a k podpoře názoru, že nálepkování nadaných žáků existuje a lze jej postihnout navrženými metodami a postupy. Vlastní výzkum je strukturován do tří navazujících a vzájemně se prolínajících celků odpovídajících třem dílčím výzkumným cílům, v nichž je postupně prohlubován sledovaný fenomén. Hlavní výzkum se sběry a analýzou dat byl realizován v letech 2020–2023, následně probíhala opakovaná analýza a interpretace dat.

3.1.1 Hledání výzkumného problému a předvýzkumná etapa

Nálepkování nadaných žáků již několik let výrazně rezonuje pedagogickou praxí v České republice. Svědčí o tom četné zmínky v dostupných internetových vyhledávacích, a to při zadání hesel „nálepkování“ a „nadání“, a v metodických portálech pro učitele (např. zapojmevsechny.cz, metodický portál RVP, inkluzevpraxi.cz, nadanedeti.cz atd.). Diskuse a popularizační články varují před nevhodností nálepkování nadaných žáků. Za příčinu nálepkování ve školním prostředí považují výhradně učitele, přičemž apelují na zvýšení jeho odborných kompetencí. Nálepkování nadaných žáků je v těchto zdrojích vnímáno jako výhradně negativní jev

a doporučení směřují k jeho všeobecnému vymýcení. Potřeba eliminace nálepkování nadaných žáků je například i jedním z doposud platných prioritních témat definovaných Národním pedagogickým institutem ČR (NPI ČR, 2020), vycházejících z každoročně upravovaných plánů hlavních úkolů České školní inspekce (ČŠI, 2023).

Tuzemské odborné zdroje se spíše dotýkají dílčích aspektů nálepkování nadaných žáků (Budínová 2018; Havigerová, 2011; Hříbková, 2009; Mudrák, 2015; Navrátilová, 2023), což bylo již zmíněno v jednotlivých částech teoretických východisek, nicméně nevěnují nálepkování svoji prioritní pozornost.

Výzkumný problém související s nálepkováním v mých úvahách krystalizoval od dob počátků mého působení v pedagogické praxi na základní škole v letech 2004–2009, kdy jsem se začínala zabývat otázkou, jak vhodně podporovat nadané žáky. Všimla jsem si existence nepatřičných forem edukace nadaných postavených na zvýšené, často i neúčelné selekci těchto žáků a nevhodné komunikaci učitelů s nadanými žáky. Problém nálepkování nadaných žáků byl mnou, stejně jako v případě výše uvedených zdrojů, rovněž shledáván v nevhodném (neinkluzivním) přístupu učitele k rozvoji žáků a v následné potřebě redukce nálepkování. V tomto duchu jsem vedla i první studentské výzkumné projekty IGA (Interní grantová agentura) na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně v letech 2011–2016, které měly i řadu publikačních výstupů (např. Mertlová, 2011; Machů et al., 2015). Sběr dat na základních školách byl realizován studenty pedagogických oborů pomocí dotazníků pro nadané žáky, později pomocí pozorování školní výuky. Studenti přicházeli z praxe škol se zápisy z pozorování, v nichž se vyskytovaly velmi silné pronálepkující fenomény, jako např. specifické oslovování nadaných žáků učitelem (např. „*Íkváčci a tykváčci*“, „*nadaný jdou do kroužku pro nadaný, dyslektici jdou do dyslektický učebny a normální žáci zůstávají tady ve třídě*“) či jiné neúčelné zdůrazňování nejen nadaných žáků. V dotaznících zase nadaní žáci poukazovali na své elitářství či vyčleňování podporované učitelem. Z výzkumných zjištění opět vyvstala doporučení k všeobecné eliminaci nálepkování apelující na rozvoj etické proinkluzivní pedagogické komunikace učitele směrem k nadaným žákům a celé školní třídě.

Výsledky studií pro mne byly dostatečně silným impulzem výzkumně se intenzivněji problémem zabývat a jít se o něm na vlastní oči přesvědčit zpět do praxe běžné základní školy, nyní již v roli výzkumníka. Zvolila jsem si kvalitativní výzkumný design z důvodu mé potřeby hlubšího vnoření do tématu. V té době jsem však neměla specifičtější představu o obsahu nálepkování a nedisponovala jsem detailnějšími tematickými oblastmi, které bych chtěla ve vyučování sledovat. Kladla jsem si pouze základní otázku: „*Jak učitelé přistupují k rozvoji nadaných žáků ve svých třídách v souvislosti s jejich nálepkováním?*“

Po desítkách hodin strávených hospitováním na základní škole, a to v horizontu více než pěti let, se mi začaly vynořovat dílčí fenomény a jejich souvislosti, již zřetelněji odkazující k nálepkování nadaných žáků. Odhalovala jsem celé výukové strategie či jejich části a různé způsoby komunikace učitele s nadaným žákem, jež vedly mnohdy i k nadbytečnému zdůrazňování odlišností, zvýšené selekci nadaných žáků a jejich favorizování. Zjistila jsem také, že výše identifikované jevy pohledem studentů pedagogiky, které obsahovaly nevhodnou komunikaci směrem od učitele k nadanému žáku, alespoň co se týče těch eticky nejpalčivějších, nejsem schopna odhalit (viz dále). Objevila jsem však jiné formy nálepkování, takové, které nemusí být učitelem explicitně vyřčeny a jejichž důsledky se projevují později v průběhu navazující pedagogické činnosti. Napadlo mne, že nálepkování rozhodně nebude výhradní záležitostí nevhodné komunikace či porušování pedagogické etiky a může se týkat i dobrých učitelů. Později, při absolvování řady hospitací ve výuce, jsem si všimla, že někteří z učitelů nadané nenálepkovali, neboť se jim vůbec nevěnovali. Jiní učitelé také nadané nenálepkovali, ale v tomto případě z důvodu používání konstruktivistického přístupu k výuce či dalších funkčních diferencujících strategií. K mým novým poznatkům tehdy přibyl fakt, že nálepkování rozhodně není černobílé a nelze jej všeobecně popírat a považovat za negativní. Přijala jsem předběžnou hypotézu o existenci jakéhosi „dobrého“ (potřebného) a „špatného“ nálepkování.

Dále jsem si uvědomila, že je obohacující sbírat data o nálepkování a pronálepkujících pedagogických situacích s výzkumným týmem, neboť každý z jeho členů dokáže identifikovat jiné situace, případně sledovaný učitel je „ochoten“ prezentovat odlišné situace rozmanitým typům výzkumníků. Nebylo tedy náhodné, že studenti pedagogiky v úvodu předvýzkumu odhalovali zcela odlišné pronálepkující pedagogické situace než já či jiní členové týmu. Výzkumný tým, který výrazně přispěl k validitě dat (zejména při práci na 1. výzkumném cíli), se podařilo ustanovit díky podpoře projektu TA ČR s názvem „Nálepkování intelektově nadaných dětí ve školním prostředí“ (TL03000191-P), s realizací v letech 2020–2023. Klíčovým publikačním výstupem projektu byla certifikovaná metodika pro učitele s názvem Jak předcházet nevhodnému nálepkování nadaných žáků (Klimecká et al., 2022), přičemž další publikace související se zde předkládanou monografií jsou zmíněny v kapitole Podkladové studie. Vedle projektu TA ČR byla data pro tento výzkum sbírána jako vedlejší produkt k mým dalším profesním aktivitám (více v kapitole Medailon autorky).

Výzkumný problém byl tedy krok po kroku specifikován. Původně obecněji pojatá otázka byla vymezována v následujících otázkách: *Jak a čím vlastně učitelé na základních školách nevhodně nálepkují nadané žáky? Proč učitelé tyto postupy vůbec užívají? A jak vnímají učitelé a další odborníci zvnějšku školy tyto postupy?* Později byly otázky doplněny další klíčovou úvahou: *Může být nálepkování i příležitostí pro rozvoj nadání žáků? A pokud ano, za jakých okolností?*

3.1.2

Přístup k uchopení výzkumného tématu

Kvalitativní výzkumný design je rozhodně otázkou výběru komplikovanější cesty k uchopení nálepkování. Výzkumník se stává součástí celého příběhu o nálepkování nadaných žáků, který může být plný zvrátů, paradoxů, ale i neočekávaných událostí reálně „žitého světa“. To může být spojeno s rizikem odkrytí nových skutečností, které výzkumníka přenesou na zcela jiné téma, než kterému se původně věnoval, a také s nemožností systematicky a srozumitelně předat až ke čtenáři odhalené závěry. Výzkum nálepkování tedy rozhodně nebyl procesem přímočarým, nýbrž neustále vyžadujícím upřesňování jednotlivých kroků.

Předkládaná publikace popisuje mou cestu od pouhého vnímání problému nálepkování jako negativního fenoménu přes prožití tohoto jevu s učiteli až po uvědomění si toho, že nálepkování může být i výraznou příležitostí pro zkvalitňování péče o nadání všech žáků. Text prezentuje to, jak se mi postupně „jevily věci“ na základě analýzy a syntézy všech zdrojů dat, která se ke mně dostávala pomocí pozorování výuky a rozhovorů s učiteli. Nejde však přitom o pouhou deskripci vnějších, mne obklopujících dat. Jde o zdroje, jichž jsem „já jako výzkumník“ byla a vlastně stále jsem výraznou součástí. Čtenář si tak se mnou může projít celý proces postupného rozkrývání tématu, v němž se dílčí jevy krok po kroku vrství a spojují až do výsledné, zde prezentované formy. Není tedy výjimkou, že v průběhu výzkumu proměňuji své názory, postoje a interpretace dat, ovlivněna identifikací dalších nových fenoménů prohlubujících celou teorii. Uchopení výzkumného tématu by se dalo znázornit spirálou, která „omotává“ sledované téma, přičemž s každou novou rozšiřující se kružnicí okolo svého středu postupuje „od černobílosti k barevnosti“. V těchto ohledech se dá hovořit o snaze uplatnit rysy fenomenologického myšlení.

V tomto bodě úvah je také vhodné zmínit můj pohled na výzkumné téma, které byl formován mými osobními a profesními zkušenostmi v oblasti nadání (viz také kapitola Medailon autorky) a byl již ostatně nastíněn i v teoretické části práce. Souzním s pojetím nadání, které směřuje spíše k moderním konceptům. Při výzkumu nálepkování uplatňuji celostní, širší pohled na nadání, jehož cílem je práce se všemi složkami osobnosti žáka. Spíše než nutnost rozvoje vlohy rozumově nadaného žáka do maximální úrovně nadání a demonstrování nadstandardních školních výsledků vnímám potřebu harmonizace žáka a nalezení vhodné kompromisní cesty rozvoje jeho nadání. Nezabývám se tedy klasickými otázkami kladenými řadou učitelů, jako např. „*Proč nadaný žák nepodává vysoké kognitivní výkony, i když mu věnuji maximální péči?*“, případně „*Co mám dělat pro to, aby nadaný žák maximálně projevil své nadání?*“, které odpovídají spíše tradičním koncepcím nadání. Kladu si otázky zcela jiného typu: „*Co mám udělat pro to,*

aby (nejen) nadaný žák chodil rád do školy, rozvíjel se (nejen v oblasti kognitivní), byl plnohodnotnou součástí kolektivu a aby nás všechny (učitele a žáky) výuka naplňovala?“, které souvisejí s moderními koncepcemi nadání. Tento postoj se zrcadlí v průběhu celé předkládané práce a je hlavním „tvarujícím“ fenoménem výzkumu o nadaných žácích.

3.1.3

Výzkumný cíl, výzkumné otázky

Zde prezentované cíle výzkumu a na ně navazující výzkumné otázky nebyly stanoveny na počátku výzkumu. Cíle a otázky se postupně vynořovaly a specifikovaly až v jeho průběhu. Značný vliv na cizelování výzkumné metodologie měla nejenom analýza, ale zejména interpretace dat, která doposud ponechává prostor pro další interpretační možnosti. V tomto ohledu lze uvažovat o tom, že cíle je možné prohlubovat při dalších pokračování práce s již sebranými daty.

Hlavním výzkumným cílem je identifikovat pronálepkující pedagogické situace vedoucí k nálepkování nadaných žáků, odhalit okolnosti vzniku pronálepkujících pedagogických situací a definovat doporučení pro funkční zacházení s nálepkováním nadaných žáků.

Hlavní cíl výzkumu je rozdělen do vzájemně provázaných tří dílčích cílů, které jsou dále specifikovány výzkumnými otázkami (označeno VO).

Dílčí cíl č. 1: Identifikovat, kategorizovat a evaluovat pronálepkující pedagogické situace užívané nálepkujícími učiteli. (viz kapitola 4 a 5)

Dílčí výzkumné otázky:

- VO 1.1 Jaké jsou kategorie pronálepkujících pedagogických situací? (kapitola 4)
- VO 1.2 Jaké jsou základní charakteristiky pronálepkujících pedagogických situací? (kapitola 5)
- VO 1.3 V jakých didaktických kategoriích je evidentní uplatňování pronálepkujících pedagogických situací a jaké jsou vlastnosti těchto didaktických kategorií? (kapitola 5)
- VO 1.4 Jaké jsou typické znaky pronálepkujících pedagogických situací vzhledem k nálepkování? (kapitola 5)
- VO 1.5 Co jsou přímé a nepřímé pronálepkující pedagogické situace? (kapitola 5)
- VO 1.6 Jak lze definovat vhodné a nevhodné (ne)nálepkování v pojetí nálepkujících učitelů? (kapitola 5)
- VO 1.7 Jak probíhá nálepkování v pronálepkujících pedagogických situacích a jak lze specifikovat obraz nadaného žáka v pojetí nálepkujících učitelů? (kapitola 5)

Dílčí cíl č. 2: Odhalit okolnosti vzniku pronálepkující pedagogické situace pomocí reflexe s nálepkujícími učiteli a srovnat výsledky pohledem externích odborníků. (viz kapitola 6 a 7)

Dílčí výzkumné otázky:

- VO 2.1 Jaké jsou kategorie nálepkujících učitelů uplatňující se v pronálepkujících pedagogických situacích? (kapitola 6)
- VO 2.2 Jak lze popsat model pedagogické činnosti s nadaným žákem pohledem nálepkujících učitelů? (kapitola 7)
- VO 2.3 Jaká je cesta profesního růstu učitele směřující k funkční práci s nálepkováním nadaných žáků? (kapitola 7)
- VO 2.4 Jak lze popsat model pedagogické činnosti s nadaným žákem pohledem externích odborníků? (kapitola 7)
- VO 2.5 Jaké jsou klíčové rozdíly v pohledu nálepkujících učitelů a externích odborníků na situace? (kapitola 7)

Dílčí cíl č. 3: Identifikovat příklady dobré praxe očima učitelů expertů. (viz kapitola 8 a 9)

Dílčí výzkumné otázky:

- VO 3.1 Jaká jsou doporučení učitelů expertů (příklady dobré praxe) pro funkční zacházení s nálepkováním nadaných žáků? (kapitola 8)
- VO 3.2 V jakých didaktických kategoriích je evidentní uplatňování funkčního zacházení s nálepkováním nadaných žáků a jaké jsou vlastnosti těchto didaktických kategorií? (kapitola 9)
- VO 3.3 Jak lze popsat model pedagogické činnosti s nadanými žáky pohledem učitelů expertů? (kapitola 9)
- VO 3.4 Jak lze definovat vhodné a nevhodné (ne)nálepkování v pojetí učitelů expertů? (kapitola 9)
- VO 3.5 Jaké je pojetí nálepkování v rukou učitelů expertů? (kapitola 9)

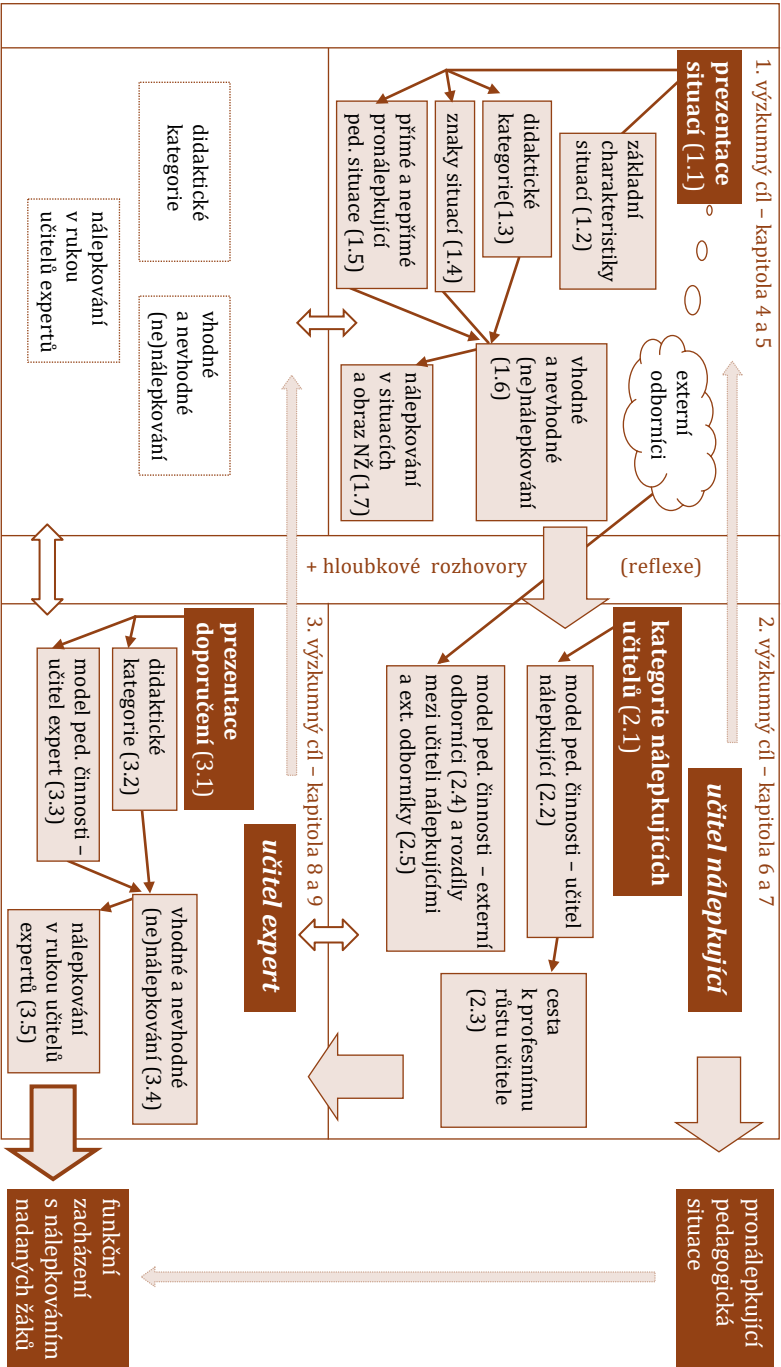
Dále pokračující kapitoly publikace jsou seřazeny vzhledem k výše navrženým cílům. Tzn., že kapitola 4 prezentuje výsledky výzkumu související s cílem č. 1 (typy pronálepkujících pedagogických situací) a kapitola 5 uvádí interpretaci těchto dat (zbylé výzkumné otázky v rámci 1. cíle), kapitoly 6 a 7 odkazují k dílčímu cíli č. 2 a kapitoly 8 a 9 k poslednímu cíli.

3.1.4

Postupné rozkrývání výzkumného tématu

Ve výzkumu se jednotlivé části související s dílčími cíli a výzkumnými otázkami prolínaly, vzájemně prohlubovaly, ale i zpětně ovlivňovaly. V obrázku č. 4 nabízím zjednodušené schéma postupů realizace výzkumu. Obrázek může být zároveň vnímán jako jeden z návodů pro čtenáře, jak se dále orientovat v navazujících kapitolách a vynořujících se tématech a závěrech. Postupuje od vnímání nálepkování jako negativního fenoménu v podobě pronálepkující pedagogické situace (čtverec vlevo nahoře) přes odhalování motivů nálepkujících učitelů pro uplatňování těchto situací (čtverec vpravo nahoře). Pomocí těchto závěrů se postupně rozostřuje hranice popisující nálepkování jako výhradně problémový jev a naznačuje se existence nálepkování jakožto podmínka péče o nadané, avšak za určitých okolností, které vykazují učitelé experti. Díky odhaleným kategoriím z předchozích fází výzkumu (čtverec vlevo dole) lze definovat podmínky funkčního nálepkování nadaných žáků v pojetí učitele experta (čtverec vpravo dole). Obrázek pro zvýšení přehlednosti odkazuje na příslušná čísla kapitol, čísla dílčích cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Obrázek č. 4: Postupné rozkrývání výzkumného tématu



Nejdříve byla realizována řada pozorování ve výuce s navazujícími dílčími rozhovory s učiteli za účelem odhalení nálepkování evidentního spíše v pronálepkujících pedagogických situacích. Vedle toho byla sbírána data u jiných učitelů, později kategorizovaných jako expertních, což později vedlo k popisu funkčního zacházení s nálepkováním nadaných žáků. Kniha se však prvně zabývá pronálepkujícími pedagogickými situacemi, kterým se věnuje v kapitolách 4 a 5. Data z pozorování a rozhovorů byla kódována a opakovaně kategorizována. Výsledkem je prezentace deseti hlavních kategorií pronálepkujících pedagogických situací (VO 1.1) obsahujících řadu přímých citací učitelů a zápisů z výuky. K výsledkům evidujícím pronálepkující pedagogické situace byla připojena i expertíza externích odborníků jakožto jedna z forem triangulace dat (podpora výzkumníků v rozhodnutí, že pronálepkující pedagogické situace jsou spíše nevhodným uchopením péče o nadané směřujícím k negativním důsledkům nálepkování). Po prezentaci situací navazuje jejich další analýza spojená s interpretací, která napomohla popsat základní charakteristiky situací (VO 1.2), definovat specifika didaktických kategorií užívaných nálepkujícími učiteli (VO 1.3), vymezit znaky pronálepkujících pedagogických situací vzhledem k nálepkování (VO 1.4) a současně odkrýt tzv. přímé a nepřímé pronálepkující pedagogické situace (VO 1.5). Pomocí další analýzy a interpretace dat bylo možné prezentovat tzv. vhodné a nevhodné (ne)nálepkování v kontextu odhalených pronálepkujících pedagogických situací (VO 1.6), popsat pojetí nálepkování v rukou nálepkujících učitelů a prezentovat typický obraz nadaných žáků (VO 1.7), který je v průběhu výuky upevňován učitelem směrem k nadaným žákům.

S učiteli byly následně vedeny hloubkové rozhovory odhalující širší okolnosti užívání situací (nejen pronálepkujících). Učitelé, u nichž byly vykazovány pronálepkující pedagogické situace (s typickými didaktickými kategoriemi a znaky situací), byli pro účely výzkumu postupně kategorizováni jako učitelé nálepkující. Těmto jsou pak věnovány kapitoly 6 a 7. Analyzovaná data od učitelů nálepkujících jsou prezentována ve formě dalších specifičtějších kategorií nálepkujících učitelů, případně rysů objevujících se u těchto učitelů (např. učitel jako krotitel divé zvěře, učitel jako obhájce nadaných), přičemž každá z kategorií vykazuje možné svébytné způsoby uchopení péče o nadané žáky. Z navazující interpretace kategorií pak vyplývá, že mohou naznačovat cestu k profesnímu růstu učitele ve vztahu k péči o nadané žáky (VO 2.2). Další analýzou, do níž vstupují data z předchozího výzkumného dílčího cíle, lze definovat model pedagogické činnosti pohledem nálepkujícího učitele, popisující problémová místa ve výuce od jejího plánování až k reflexi (VO 2.3), která mohou vést k nevhodnému uchopení péče o nadané. Specifikace některých kategorií (např. didaktické kategorie a znaky situací) dále umožňuje návrat k datům od externích odborníků, která byla dříve použita pouze k posílení validity odhalených situací. Lze jejich pohledem vymezit model

pedagogické činnosti s nadanými žáky a popsat rozdíly mezi učiteli nálepkujícími a externími odborníky na nálepkování (VO 2.4 a VO 2.5).

Prohlubování dat dopomohlo k prezentaci výsledků pocházejících z postupně se utvářející skupiny expertních učitelů, kterými se zabývají kapitoly 8 a 9. S učiteli byla od počátku výzkumu realizována pozorování, dílčí rozhovory a hloubkové rozhovory. Příklady dobré praxe očima učitelů expertů jsou prezentovány ve formě kategorizovaných doporučení (VO 3.1). Tato doporučení jsou dále analyzována a interpretována v rámci již odhalených kategorií. Jsou specifikovány užívané didaktické kategorie s jejich vlastnostmi (VO 3.2) a definován model pedagogické činnosti s nadaným žákem pohledem učitele experta (VO 3.3) odhalující podmínky funkčního zacházení s nálepkováním nadaných žáků. Na této úrovni navazující práce s daty lze vysvětlit expertní pojetí vhodného a nevhodného (ne)nálepkování (VO 3.4) a popsat, jak probíhá nálepkování v rukou učitelů expertů (VO 3.5), které je zároveň možné nazvat funkčním zacházením s nálepkováním nadaných žáků.

3.1.5

Subjekt výzkumu

Výzkumnými subjekty se stávají **žáci, učitelé a externí odborníci**. Mezi subjekty lze rozlišit předem dané role, ale i průběžně se vynořující role subjektů odpovídající fenomenologickému uvažování. Co se týče první možnosti, předdefinovanými a teoreticky zřetelně ohraničenými subjekty byli nadaní žáci. Ti korespondovali s danou koncepcí nadání. Dalšími byli ostatní žáci, jejichž nadání (či jiné rysy) nebylo vymezeno koncepcí. Posledním jasně předem definovaným subjektem byli externí odborníci jakožto účastníci workshopu o nálepkování nadaných žáků.

Učitelé zastávali spíše „flexibilní“ roli, ne statickou. **Učitele nálepkující** či **učitele experty** (příp. také učitele nenálepkující nerozvíjející, viz dále) je možné nazvat také **kategoriemi**. Učitelé byli v mé mysli při práci s daty různě „přemístováni“ na škále od uplatňování nevhodného nálepkování (pronálepkující pedagogická situace) k užití funkčního nálepkování, přičemž některé z jejich dílčích názorů mohly inklinovat k obojímu pojetí nálepkování. Náležitost učitelů k určité skupině byla v průběhu výzkumu pouze tušena a ustálena až při tvorbě publikace. Dá se teoreticky předpokládat, že v případných dalších navazujících výzkumech mohou být kategorie i nadále znovu seskupovány vzhledem k případným nově odhaleným proměnným vstupujícím do fenoménu nálepkování. Tato neostrost hranic bude ostatně později čtenáři vyplývat i z kapitoly 7.1.2, kde se učitel nálepkující může postupně stávat expertem. V průběhu sběru dat tedy nikdy nebyla stanovena „ostrá hranice“ mezi učiteli nálepkujícími a učiteli experty. **Označení učitelů není**

považováno za nálepku, která by již v úvodu determinovala jejich roli ve výzkumu. I když se jedná spíše o kategorie učitelů, rozhodla jsem se pro kvantifikaci různých skupin učitelů. Informace o jasných počtech učitelů, spojená s délkou jejich praxe a genderem, byla žádoucí pro interpretaci dat.

Výběr subjektu výzkumu je ve všech případech dostupný. Tzn. škola a učitelé vzdělávající nadané žáky, kteří vyjádřili souhlas s realizací výzkumu, případně škola v přijatelné dojezdové vzdálenosti členů výzkumného týmu. Subjekty výzkumu a jejich zapojení do dílčích výzkumných cílů zpřehledňuje tabulka č. 5, která zároveň v posledním sloupci odkazuje na kapitoly, které se jednotlivými subjekty zvýšeně zabývají.

Tabulka č. 5: Subjekty výzkumu

	popis	počty	dílčí cíl č. 1	dílčí cíl č. 2	dílčí cíl č. 3	
nadaní žáci	rozumově nadaní diagnostikovaní PPP	24	žáci jako účastníci výuky (pozorování)	-	-	-
ostatní žáci	žáci bez diagnostikovaného nadání	neevidováno		-	-	-
učitelé nálepkující	učitelé nadaných žáků aplikující pronálepkující pedagogické situace	12	identifikace pronálepkující pedagogické situace (pozorování a rozhovory)	odhalení okolností vzniku situací pomocí reflexe (rozhovory)	-	kap. 4, 5 a 6
učitelé experti	učitelé nadaných žáků; nositelé příkladů dobré praxe	7	-	-	identifikace příkladů dobré praxe	kap. 8, 9
učitelé nenálepkující nerozvíjející	učitel nerozvíjející nadání (frontální výuka)	6	s učiteli nebylo ve výzkumu dále pracováno			-
externí odborníci	odborníci na nadání; účastníci workshopu	41	podrobení výsledků expertíze	-	-	kap. 4, 7

Konkrétně se jednalo o následující výzkumné subjekty:

- **Nadaní žáci** odpovídali stanovené koncepci nadání. Pracovně jsem si tuto skupinu nazvala jako „*nadaní žáci s papírem*“, a to podle opakovaně se vyskytujícího „in vivo“ kódu ve výrocích učitelů. Všichni žáci byli diagnostikováni školským poradenským zařízením (pedagogicko-psychologickou poradnou) jako rozumově nadaní a měli aktuálně přiznané podpůrné opatření pro rozvoj nadání žáků, což bylo zároveň podmínkou výběru školní třídy pro realizaci výzkumu. Ve většině případů se jednalo o 2. stupeň podpory v podpůrných opatřeních. U žáků nebyl přímo sledován jejich věk, nýbrž zařazení do příslušného ročníku (např. 5. ročník). Do výzkumu jsem zahrнула nadané žáky z obou stupňů základní školy. Celkem se výzkumu zúčastnilo **24 nadaných žáků** (18 chlapců a 6 dívek). Jiná osobní data (mimo školu, ročník, pohlaví a číslo podpůrného opatření) nebyla zjišťována. Při sběru dat o nadaných žácích bylo použito pouze pozorování, data o zařazení do podpůrného opatření byla sdělena učitelem.
- **Ostatní žáci** jakožto další subjekt výzkumu nebyli definováni jako nadaní v souladu s přijatou koncepcí nadání. Jednalo se tedy o všechny ostatní žáky třídy, mimo „nadané“. Data o žácích byla evidována z důvodu dokreslení kontextu situací. U této skupiny jsem nesledovala jejich počty ani žádná další osobní data, vyjma pohlaví a ročníku u žáků, kteří se ve výuce výrazně verbálně prezentovali a byli tímto významnou součástí situací. Při sběru dat jsem si výrazněji všimla těch, kteří by mohli patřit mezi žáky potenciálně nadané. Učitelé mne a kolegy z výzkumného týmu na tyto žáky sami upozornili, případně jsem v průběhu pozorování výuky odhalila, že učitel i k těmto dětem směřuje dílčí pronálepkující pedagogické situace. Slovy učitelů byli někteří z těchto žáků popisováni jako „šikovní“, „bystří“, „není diagnostikovaný, ale mohl by být“, „nadaný bez papíru“, „kdysi byl diagnostikovaný, ale nyní už maminka tu diagnostiku neobnovuje“ atd. Všichni žáci třídy včetně žáků nadaných figurovali ve výzkumu v rámci dílčího výzkumného cíle č.1 jakožto účastníci pronálepkující pedagogické situace.
- **Učitelé nálepkující** byli učiteli žáků. Vykazovali zvýšenou tendenci k uplatňování pronálepkujících pedagogických situací. Do kategorie nálepkujících učitelů bylo v průběhu interpretace dat zařazeno **dvanáct učitelů** (10 žen, 2 muži; délka praxe: 6–10 let – 2 učitelé, 11 a více let – 10 učitelů).
- **Učitelé experti** byli učiteli nadaných žáků, u nichž jsem identifikovala užívání tzv. funkčního zacházení s nálepkováním nadaných žáků, které se jako fenomén postupně vynořovalo v průběhu realizace výzkumu. Celkem skupina učitelů expertů sestávala ze **sedmi učitelů** (žen) s praxí delší než 11 let.
- **Učitelé nenálepkující nerozvíjející** byli typičtí výhradním užíváním transmisivních výukových metod a frontální výuky s evidencí nízkých výukových kognitivních cílů, a to při pozorování alespoň dvou vyučovacích hodin, které

podle mne měly potenciál k uplatňování konstruktivistické výuky. U učitelů jsem neshledala žádné praktické pokusy a ani jejich deklarace směřující k individualizaci a diferenciaci žáků, a tudíž ani k nálepkování. Těchto učitelů bylo minimum (**6 učitelů**, z toho 4 ženy a 2 muži) a ve výzkumu jsem dále nezpracovávala jejich data. Pro definování této kategorie učitelů jsem se rozhodla z důvodu vymezení rozdílů mezi vhodným a nevhodným nálepkováním, čemuž se věnuji v navazujících kapitolách.

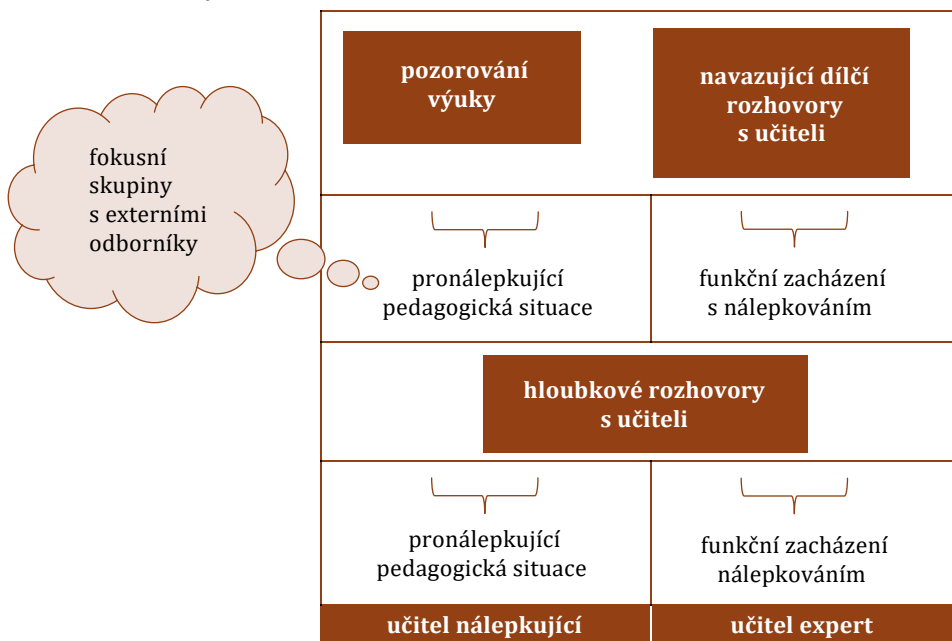
- **Externí odborníci** nebyli učitelé sledovaných žáků. Neproběhlo u nich pozorování výuky ani navazující rozhovory. Bylo s nimi pracováno za účelem získání expertního pohledu na pronálepkující pedagogické situace, a to pomocí rozhovorů formou fokusních skupin. Názory externích odborníků rovněž hrály roli při validitě odhalených pronálepkujících situací (viz kapitola 4). Jednalo se o účastníky akreditovaného vzdělávacího programu „Nálepkování nadaných žáků ve školní výuce“ (č. akreditace MSMT 39883-2020-3-989) organizovaného pod záštitou Národního pedagogického institutu ČR a Technologické agentury ČR. Tří workshopů, realizovaných v srpnu 2022 a květnu 2023 pod mým vedením, se zúčastnilo celkem **41 odborníků**, z čehož byla většina učitelů základních škol (37 účastníků), zbylou část tvořili školní psychologové (2 účastníci) a zástupci České školní inspekce (2 účastníci). Mezi účastníky nebyl žádný z učitelů, u nichž jsem prováděla pozorování výuky. Externí odborníky je možné považovat za experty v problematice nadání, a to na základě společenského uznání a konsensu vedení školy. Na workshop byli vysláni jakožto zástupci institucí, které jsou členy KKS (Krajské koordinační skupiny nadání, viz kapitola 1.2.2). Expertnost těchto učitelů však nebyla výzkumníky po praktické stránce sledována (viz kognitivně orientovaný přístup, Pišová et al., 2013).

3.1.6

Zdroje dat a jejich zaznamenávání

Zdroji dat bylo **pozorování výuky**, navazující **dílčí rozhovory s učiteli**, **hloubkové rozhovory s učiteli** (reflexe) a **fokusní skupiny s externími odborníky**. Postup uplatňování jednotlivých metod zjišťování informací je prezentován v obrázku č. 5.

Obrázek č. 5: Zdroje dat



Vstupním zdrojem dat bylo **pozorování výuky**. Zaměřila jsem se (společně s výzkumným týmem, viz dále) na akademické předměty (ne „výchovy“ typu tělesná, hudební a výtvarná výchova), neboť jsem v nich předpokládala čtenější výskyt sledovaného jevu nálepkování rozumově nadaných žáků. Jednalo se vždy o prezenční výuku. Měla jsem zájem vidět všechny typy výukových hodin ve vztahu k různorodým fázím či obsahům výuky (např. úvodní vstupy do tématu, vysvětlovací, aplikační, opakovací či evaluační výukové hodiny, výukové hodiny se samostatnou badatelskou činností žáků). Dále bylo mojí snahou zhlédnout pouze hodiny, jejichž podpora nadání není postavena na vnější diferenciaci (vynětí nadaného žáka do jiné třídy), nýbrž na diferenciaci vnitřní (nadaný žák je s ostatními spolužáky v kmenové třídě). Cílila jsem rovnoměrně jak na první, tak na druhý stupeň základní školy. Při pozorování jsem se zaměřovala na verbální projevy účastníků výuky, užívané

didaktické prostředky výuky a na další navenek evidentní činnosti žáků a učitele související s realizací výuky.

Mým cílem bylo identifikovat pronálepkující pedagogické situace, ale i příklady dobré praxe ve formě funkčního zacházení s nálepkováním, přičemž obě sledované kategorie byly v průběhu výzkumu upřesňovány. Co se týče pronálepkujících pedagogických situací, z původních vágně vymezených tematických kritérií pozorování se postupně vynořovaly jasnější oblasti pozorování. Zde čtenáře odkazuji na kapitolu 2.2.2, která detailněji vysvětluje obsah situací v podobě postupně se zpřesňujících otázek. U hledání příkladů dobré praxe byly zapisovány všechny aktivity učitele, které směřovaly k podpoře nadání žáků, a to v rámci moderních koncepcí nadání (viz kapitola 1.2.1).

Tato data byla zapisována formou tužka – papír. Z předvýzkumné etapy totiž jasně vyplynulo, že nahrávání zvukového záznamu z výuky či nahrávané rozhovory s učiteli (alespoň v počátečních fázích výzkumu) podporují formalizaci výzkumu a „uzavírají dveře“ pro další sběr dat. Při přepisování dat v terénu škol byla zároveň prováděna iniciační analýza dat, přičemž některá z dat byla již zde kódována a seskupována. Tyto vstupní podklady poté tvořily základ pro vedení navazujícího rozhovoru s učitelem.

Dílčí rozhovory s učiteli se konaly bezprostředně po pozorování. Účelem byla specifikace kontextu identifikované pronálepkující pedagogické situace či situace související s uplatňováním funkčního nálepkování. Co se týče aktivit učitelů směřujících spíše k pronálepkujícím pedagogickým situacím, zajímalo mne: Proč situaci zařazuje?; K čemu je situace dobrá?; Jaké jsou podmínky situace (co se dělo před)?; Jaké jsou další záměry učitele se situací do budoucna (co bude následovat)?; Jak čteně situaci zařazuje? atd. Pokud jde o aktivity učitelů vedoucí k funkčnímu zacházení s nálepkováním, záměrem rovněž bylo zjistit co nejvíce okolností, které vedly učitele k výběru konkrétní edukační strategie pro rozvoj nadání žáků.

V každé vyučovací hodině byl přítomen jeden výzkumník, rozhovory byly rovněž vedeny jednou osobou. Data sbíralo různou měrou celkem pět výzkumníků. Dohromady jsme v této etapě strávili v terénu škol přibližně 80 hodin. U každého z učitelů jsem společně s výzkumným týmem strávila od dvou do pěti vyučovacích hodin ve formě hospitace (pozorování) a vedla opakovaně rozhovory v délce od pěti do deseti minut. Ukázka záznamu z pozorování a navazujícího rozhovoru s nálepkujícím učitelem je umístěna v Přílohách.

V souvislosti s dílčím výzkumným cílem č. 2 byly zdrojem dat **hloubkové rozhovory s učiteli** trvající od patnácti do třiceti minut (čistého času věnovaného sledovanému tématu, nepočítaje neformální části rozhovorů). První z těchto rozhovorů se konaly s časovým odstupem týdne až měsíce od pozorování výuky, a to po získání výsledků ze vstupní analýzy dat. Asi třetina z těchto rozhovorů byla nahrávána na diktafon, zbytek dat byl zaznamenáván technikou tužka – papír.

V průběhu této části jsem společně s učiteli v přirozeném dialogu dále zpřesňovala zkoumaný problém o nálepkování nadaných žáků. Vstupní otázkou pro všechny učitele bylo, jak pracují s nadáním žáků, a následně bylo v otázkách reagováno na odpovědi učitelů, a to ve vztahu k dříve identifikovaným jevům v průběhu pozorování (ukázka rozhovoru v Přílohách). Cílem hloubkových rozhovorů bylo odhalit další strategie podpory nadání, důvody a motivy jejich zařazování a vnímání provázanosti jednotlivých kroků v pedagogickém rozhodování. Rozhovory se týkaly širších témat obklopujících péči o nadání žáků a nadané žáky.

Dalším zdrojem dat byly **rozhovory ve formě fokusních skupin s externími odborníky** v průběhu tří workshopů. Cílem bylo evaluovat předložené pronálepkující pedagogické situace jejich pohledem. Účastníkům workshopů jsem nejdříve prezentovala teorii nálepkování nadaných žáků v rozsahu tří vyučovacích hodin. Dále jsem posluchače rozdělila do několika pracovních skupin, přičemž každá z nich obdržela vytištěné listy s ukázkami pronálepkujících pedagogických situací v rámci vybrané kategorie (každá skupina měla jiné situace; ukázka materiálu pro jednu skupinu je umístěna v Přílohách). Účastníci měli za úkol nastudovat ve skupinách tyto situace, zjistit, v čem může spočívat problém nálepkování, proč pedagog situace aplikuje a jaké může být řešení těchto situací. Poté následovala prezentace jednotlivých skupin s hromadnou diskusí ve formě fokusních skupin. Samotná prezentace situací s evaluací trvala přibližně třicet minut (pro každou ze tří workshopů). Průběh fokusních skupin byl na přání účastníků bez jakékoliv auditivní či audiovizuální stopy. Na semináři však byla přítomna kolegyně z výzkumného týmu, která zapisovala relevantní reakce účastníků.

Od rozhovorů se žáky bylo na základě závěrů z předvýzkumu upuštěno, a to hned z několika důvodů. Prvním je vyhnutí se formalizaci výzkumu v souvislosti se souhlasu zákonných zástupců. Souhlas zákonných zástupců, obsahující záměr výzkumu, by mohl být rodiči nevhodně interpretován, což by prohlubovalo nálepkování nadaných dětí či vedlo k nechtěnému poškození dobrého jména školy. Dalším důvodem je nutnost dále nezdůrazňovat nálepkování nadaných žáků jejich učiteli, jež by mohlo být podporováno výzkumníky při sběru dat (více v navazující podkapitole). V rozhovorech se žáky je však možné pokračovat v navazujících výzkumech, v nichž již nebude potřebné získávat tak rozměrná data z důvodu identifikace pronálepkujících pedagogických situací. Tento výzkum by byl zaměřen na jednotlivce a jejich kazuistiku, přičemž v takto navržené metodologii by měl výzkumník větší prostor vnímat obsah nálepkování pohledem nadaných žáků (více také v kapitole 3.1.10).

3.1.7

Vstup do výzkumného terénu

Výzkumným prostředím se staly výkonnostně smíšené třídy běžných nevýběrových státních základních škol, kde se nacházel alespoň jeden nadaný žák. Takové školy byly vytipovány prostřednictvím facebookové skupiny o tématu nadání, kde se běžně nacházejí informace o existenci „*nadaných žáků s papírem*“ na konkrétní škole. Další kontakty na vhodné školy jsem získala díky profesní spolupráci s vybranými základními školami. Navštívila jsem společně s výzkumným týmem **celkem 12 základních škol**, přičemž většina byly školy ze Zlínského kraje, zčásti pak Jihomoravského kraje, okrajově z Moravskoslezského kraje a Hlavního města Prahy. Deset škol je možné nazvat velkými městskými školami, dvě byly plnotřídní vesnické školy.

Nejdříve jsem kontaktovala ředitele škol s žádostí provádět výzkum zabývající se projevy žáků se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami včetně žáků nadaných a mimořádně nadaných. Ředitelé škol s výzkumem souhlasili a dále mne, resp. nás s výzkumným týmem odkázali na konkrétní pedagogy, kteří by se nám v tomto ohledu mohli dostatečně věnovat. Později jsem si uvědomila, že již v tomto kroku mohl být realizován předvýběr učitelů, které vedení školy považuje za pedagogicky zdatnější v souvislosti s prezentovaným tématem („*tady tato paní učitelka Vám s tímto určitě velmi dobře pomůže*“). Často se jednalo o učitele na pozicích školních koordinátorů podpory nadání a výchovných poradců, učitelů vzdělávajících se v problematice nadání či inkluze anebo učitelů vnímaných jako expertní. V navazujících etapách výzkumu byli další učitelé kontaktováni již prostřednictvím jejich kolegů (metoda sněhové koule, kdy učitel doporučil jiného). Následovalo další odsouhlasení spolupráce s učitelem ze strany vedení školy. V tomto ohledu je možné uvažovat o tom, že všichni ze sledovaných učitelů v terénu škol byli místní komunitou považováni za odborníky.

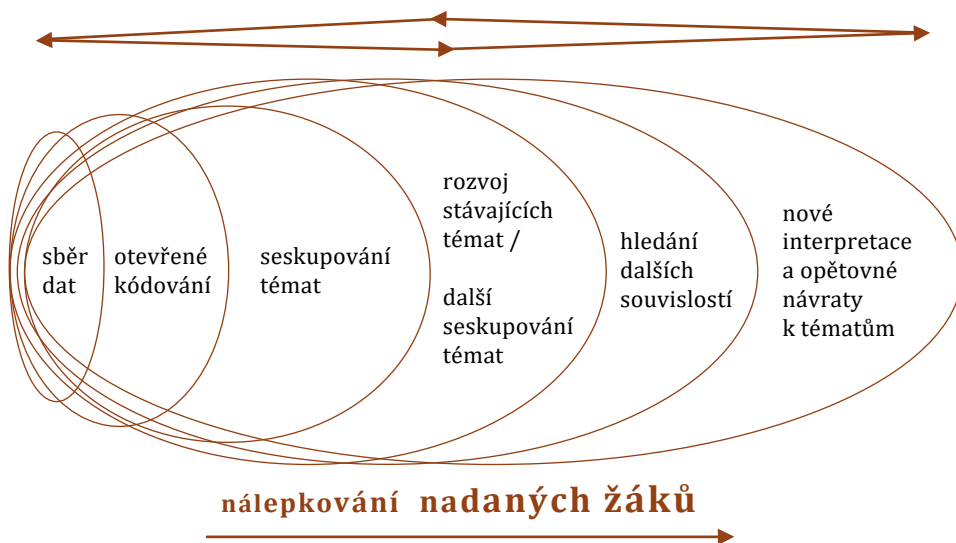
Z dřívějších vstupů do škol bylo jasné, že není možné v úvodních fázích výzkumu prezentovat zcela konkrétní cíle výzkumu (např. identifikovat nevhodné nálepkování nadaných ve formě pronálepkující pedagogické situace) a nadměru zdůrazňovat naše zaměření na „nadané žáky“ (viz výzkumný problém). Učitelé však od počátku věděli, že se s týmem zabýváme rozvojem nadání, nicméně naše užší tematické zaměření v rámci problematiky nebylo učitelům nabídnuto. Specifický výzkumný záměr byl prezentován až v navazujících částech výzkumu (tzv. debriefing) v průběhu hloubkových rozhovorů, kdy bylo nutné odkrýt další okolnosti nálepkování nadaných žáků.

Dost zřejmé také bylo, že při prvních kontaktech s učiteli nemůžeme vystupovat formálně či se prezentovat jako „odborníci“ na nadané. Pokud jsem toto v průběhu předvýzkumu porušila a výzkumný záměr naznačila („jsem zástupce univerzity a přišla jsem se podívat, jak tady pracujete s nadanými žáky“), byl mi učiteli prezentován zcela neadekvátní obraz reality, v němž na mé nevyřčené přání začali nadané žáky favorizovat, a nevhodně tak nálepkovat. Je však pravdou, že i tento výstup by byl značně nosný, neboť by vypovídal o tom, co si učitelé představují, že je vhodná a reprezentativní forma podpory nadaných.

3.1.8 Analýza dat

Klíčovým rysem analýzy dat je fakt, že se povětšinou nerealizovala ve strukturovaných a jednoznačných fázích tak, jak je to běžné v tradičním kvalitativním výzkumu. Odehrávala se v dynamickém a opakujícím se kruhu, v němž docházelo ke vzájemné souhře mezi jednotlivými dále popisovanými fázemi (obrázek č. 6). V tomto ohledu vlastně nemusí být vhodné vyčleňovat analýzu dat jakožto samostatný procesuální krok od vytyčení cílů k definování závěrů, neboť v průběhu analýzy a interpretace dat docházelo i k redefinování metodologie výzkumu. Analýza většiny dat tedy spíše odpovídala fenomenologickému uvažování (více van Manen, 2017), v němž se uplatňoval abduktivní přístup k jejich analýze.

Obrázek č. 6: Postup analýzy dat



Obecně lze tvrdit, že sbíraná data byla zároveň kódována a kategorizována (ukázka kódování v Příloze č. 1). Při dalším sběru dat byla stávající témata dále rozvíjena, opětovně seskupována, čímž vznikala další nová témata (ukázka v Příloze č. 2). Byly hledány souvislosti napříč tématy, které navíc prolínaly všemi etapami výzkumu. Interpretace dat nabídla nový pohled na stávající data, což vedlo k dalšímu redefinování nových témat a odkrývání významových vrstev nálepkování.

Postupné odhalování tématu nálepkování dále znamená, že byl tento jev zkoumán vícekrát, ale pokaždé s novým zaměřením se na jiné aspekty téhož jevu, aniž by se orientovalo na něco jiného. Opakované pohledy na fenomén nálepkování však samozřejmě předpokládaly odhalování nových dílčích podtémat a okolností týkajících se nálepkování. Při analýze také bylo běžné, že se dílčí podtéma „roztavilo“ pod jiná podtémata tvořící nálepkování nadaných žáků a bylo uskupeno do dalších souvislostí, případně bylo zjištěno, že doposud opomíjené dílčí téma může být zásadní pro poznání nálepkování. Z tohoto důvodu neexistoval „seznam“ stálých dílčích témat vstupujících do sledovaného jevu tak, jak je to typické pro tradiční kvalitativní výzkum. Výsledkem analýzy je poté finální relační mapa klíčových fenoménů vstupujících do příběhu o nálepkování nadaných žáků (obrázek č. 10).

Zcela konkrétní ukázkou práce s prohlubováním tématu umisťuji v Příloze č. 4. Jedná se o využívání „pracovních listů pro nadané“, které jsou učitelé zadávány výhradně nadaným žákům. Z kódů a jejich seskupování je patrná postupná proměna pojetí pracovních listů. V rukou některých učitelů (později popisovaných jako nálepkující) se stávají spíše omezujícím prostředkem pro rozvoj osobnosti nadaných žáků, u jiných učitelů (expertů) však vítanou součástí rozvoje nadání všech žáků třídy. Tato „proměna“ je vysvětlena odhalováním širšího kontextu užití této stragie. Ve finální relační mapě (obrázek č. 10) je pak téma pracovních listů zařazeno pod vyšší významové téma „materiály a metody pro rozvoj nadání žáků“, které v pojetí tradičních konceptů nadání směřuje v nevhodném nálepkování a v pojetí moderních konceptů k funkčnímu nálepkování.

Prohlubování „téhož týmž“ může vést k nalezení nových rovin zkoumaného fenoménu. Neustále tedy vnímám jev nálepkování, ten zpřesňuji pohledy učitelů nálepkujících, externích odborníků a expertních učitelů a svým vyjijejším se pohledem výzkumníka, na něhož působí nové jevy. V tomto ohledu se dá hovořit o postupné proměně tradiční role výzkumníka z „pouhého“ pozorovatele dat a „interpretátora“ až k nové roli aktivního účastníka, který stojí ve vztahu k učitelům jednou v pozici mentora a podruhé v pozici žáka.

3.1.9

Výzkumný tým

Na výzkumu se podílel pětičlenný tým sestavený v prvé řadě pro účely řešení projektu TA ČR s názvem Nálepkování intelektově nadaných dětí ve školním prostředí (TL03000191-P), jehož jsem byla hlavní řešitelkou. Tým byl tvořen čtyřmi ženami a jedním mužem, kteří byli zástupci různých oborů jako didaktika, sociální pedagogika a psychologie. Jednalo se o akademické pracovníky a jednoho odborníka z pedagogické praxe. Vedle akademiků s letitou zkušeností se v týmu nacházely studentky doktorského studijního oboru pedagogika (dnes již absolventky).

Tým se spolupodílel na sběru a analýze dat souvisejících s 1. dílčím cílem výzkumu. Tým se také angažoval v rámci dílčího cíle č. 3 při pozorování a rozhovorech s učiteli experty. Bylo to dáno faktem, že v průběhu sběru a analýzy dat nebyli sledovaní učitelé kategorizováni na „nálepkující“ a „expertní“. Průběžnou a finální analýzu dat jsem pak měla výhradně ve svých rukou, stejně tak jako realizaci 2. dílčího cíle.

Před vstupem do škol bylo nutné celý tým proškolit v oblasti sledovaného problému. Kolegům jsem představila základní teorie nadání a nálepkování, výsledky z předvýzkumu a shrnula znalosti o strategiích vnitřní diferenciaci. Společně jsme specifikovali kritéria pro pozorování pronálepkujících pedagogických situací a témata pro rozhovory, diskutovali jsme, zda je možné situaci zařadit mezi pronálepkující a zda indikuje nevhodné nálepkování a případně, kterou skutečnost ve formě výzkumných dat je ještě nutné dosbírat, aby byla kategorie tematicky sycena či podpořila „naše rozhodnutí“ o zařazení situace mezi pronálepkující. Zároveň jsme sledovali „příklady dobré praxe“, z čehož postupně vykryštovala třetí výzkumná etapa práce s učiteli experty.

Existenci výzkumného týmu je zároveň možné vnímat jako jednu z metod triangulace výzkumu, a to na úrovni sběru, dílčí analýzy a interpretace dat. K triangulaci ve vztahu k analýze a interpretaci dat o pronálepkujících pedagogických situacích vedla i expertíza provedená externími odborníky.

Ustanovení výzkumného týmu podporovalo úspěšné řešení výzkumu. Hlavní přínos logicky spočíval ve zvýšení objektivity pohledu na nálepkování. Spolupracovníci přicházeli s bohatými názory, přičemž syntéza těchto pohledů napomohla k tvorbě zde prezentované teorie. Každý z nás se navíc stal součástí pedagogické situace, na kterou působil buď i pouhou svojí pasivní přítomností ve výuce. Učitelé prezentovali odlišné situace různým typům výzkumníků, což napomohlo k rozměru různorodých dat. Zajímavé bylo např. srovnání zápisů ze situací získaných mladší neformálně působící kolegyní a vyzrálým akademickým pracovníkem. Výhradně

tato kolegyně přicházela se situacemi explicitně hraničícími s pedagogickou etikou, stejně jako tomu bylo u studentů pedagogiky v průběhu předvýzkumu. Zbylým spolupracovníkům byly učitelé „nabídnuty“ spíše skrytější formy nálepkování.

3.1.10 Etika výzkumu

Většina dat byla sbírána v průběhu realizace projektu TA ČR TL03000191-P od roku 2020 do roku 2023. Výzkumný plán (The Data Management Plan) za účelem podání projektu TA ČR byl schválen Etickou komisí UTB ve Zlíně v době podání projektu do soutěže v říjnu 2019. Navazující pokračování ve výzkumném tématu v rámci navržené metodologie bylo schváleno Etickou komisí UTB ve Zlíně v květnu 2023 pod projektem „Nadaný žák. Nomen (non) est omen“, jehož výstupem bylo vydání zde předkládané publikace.

Sledování učitelé byli prvně požádáni o spolupráci a ústně informováni o tom, že budou účastníky výzkumu, přičemž mohli z aktivity kdykoliv odstoupit. Vedení školy vždy souhlasilo se vstupy výzkumníků do škol. Úvodní pozorování výuky a navazující dílčí rozhovory (se zápisem tužka – papír) měly charakter běžné hospitační činnosti, ke které nebyl třeba písemný souhlas rodičů žáků a ani učitelů. V dalších částech výzkumu, kdy byly prováděny hloubkové rozhovory, již byly s učiteli písemně stvrzeny informace pro účastníky výzkumného šetření. Externí odborníci byli účastníky workshopu o problematice nálepkování nadaných pod záštitou NPI ČR a TA ČR. Byli ústně informováni o sběru dat formou tužka – papír a souhlas s případným sběrem dat byl součástí podepsované prezenční listiny. Osobní údaje subjektů výzkumu nebyly zpracovávány.

Mým klíčovým zájmem ve vztahu k etice výzkumu byla minimalizace nálepkování nadaných žáků v průběhu sběru dat, tzn. co nejvíce se vyhnout zdůrazňování nálepky již nálepkovaných nadaných žáků. Tomu dopomohly výše popsané postupy, tj. v úvodních fázích výzkumu nebyl zdůrazňován primární zájem výzkumníků o nálepkování nadaných žáků, data z pozorování a vstupních rozhovorů byla zapisována formou tužka – papír, s učiteli byly vedeny neformální debaty v prostředí školy atd.

Zde je vhodné zmínit, že řešení otázek, kdy výzkumník může dále nálepkovat již nálepkované nadané dítě či prohlubovat u učitelů nevhodné nálepkování nadaných, je spíše opomíjené. Výzkumníci realizující kvantitativní výzkumy o sledovaném tématu a publikující v prestižních časopisech si obvykle „nelámou hlavu“ nad tímto problémem. Je např. zcela běžné, že dotazníkové položky opakovaně zdůrazňují svému respondentovi, že je „nadaný“, přičemž jeho život spojují s „těžkostmi“ spojenými

s nadáním, jiné dotazníky zase cílí na učitele, u kterých mohou utvrzovat předsudky a mýty o nadaných (např. Feldhusen & Dai, 1997; Meadows & Neumann, 2017; Tercan & Bicakci 2023). Kvalitativní studie do jisté míry nemusejí nevhodně zdůrazňovat nálepky nadaných žáků, nicméně tento etický problém v nich nebývá běžně explicitně otevřen.

Další prioritou také bylo, aby výzkum nevedl ani k nálepkování učitelů. Zařazení učitelů do jednotlivých skupin – kategorií (učitelé nálepkující, učitelé expertní, „učitel jako obhájce nadaných“ aj.) se realizovalo pouze pro účely analýzy, interpretace a prezentace dat. Kategorie byly v průběhu výzkumu „tušeny“, mnohdy ani „netušeny“ (postupné odhalování kategorie) a ve výzkumném terénu nevyřčeny.

Uvažování o „meta-nálepkování“ (o nálepkování nálepkovaných) může ještě dále prohloubit barvitost celého zkoumaného fenoménu.

4/ KAPITOLA

4.1 Kategorie pronálepkujících pedagogických situací

Kapitola se věnuje výstupům odpovídajícím výzkumnému cíli č. 1 a dílčí výzkumné otázce VO 1.1 Jaké jsou kategorie pronálepkujících pedagogických situací?. Výsledky jsou předkládány zejména na popisné úrovni, i když se dílčím interpretacím nelze vyhnout. **Interpretaci dat poté věnuji celou kapitolu 5**, která odpovídá zbylým výzkumným otázkám v rámci 1. výzkumného cíle.

Na tomto místě je vhodné zopakovat a zpřesnit klíčové metodologické postupy sběru a analýzy dat a upozornit na provázanost jednotlivých kroků. V kapitole jsou vybrány pouze jevy související s odhalováním pronálepkující pedagogické situace, i když v reálu probíhal sběr dat se všemi učiteli, což zpětně pomáhalo zpřesňovat obsah situací. Učitelé, kteří aplikují pronálepkující pedagogické situace, jsou kategorizováni jako **nálepkující učitelé**.

Ve školní výuce byly pozorovány jevy, které odpovídaly postupně se krystalizujícím vlastnostem pronálepkujících pedagogických situací (viz kapitola 2.2.2). V průběhu pozorování již docházelo k iniciační analýze dat a k náznakům kategorizace dat, což napomohlo specifikovat otázky pro učitele. Ihned po pozorování byly realizovány dílčí rozhovory s učiteli za účelem odhalení kontextu situací. Byla provedena transkripce dat a další jejich analýza ve vztahu k nálepkování (ukázka v Příloze 1). Ke vzniku kódů značně napomohla vstupní pozorovací schémata situací, přičemž kódováním byla schémata dále rozšiřována. Uvnitř těchto kódů byly hledány vyšší tematické celky (kategorie), které by vhodně reprezentovaly typické situace vedoucí k nevhodnému nálepkování.

Na setkáních členů týmu byly jednotlivé situace detailně diskutovány. Některá z dat bylo nutné dosbírat, aby bylo pokryto co nejvíce komponent ze situací. Proběhlo opětovné prohloubení analýzy dat spojené s interpretací. Asi po dvou letech sběru, analýzy a interpretace dat vznikla další verze pronálepkujících pedagogických situací, která byla přichystána k expertnímu posouzení externími odborníky.

Externí odborníci byli účastníci workshopu, kteří se po absolvování teoretických východisek o nálepkování nadaných měli vyjadřovat k prezentovaným pronálepkujícím pedagogickým situacím. Externí odborníci byli rozděleni do pracovních skupin, kde jim byly předány dílčí situace ze školní výuky, které náležely pod příslušné kategorie (ukázka textu pro jednu ze skupin je umístěna v Příloze 3). Tyto situace neobsahovaly další interpretaci a evaluaci výzkumníky. Učitelé měli za úkol popsat situace, diskutovat o možných příčinách vzniku situace, o tom, v čem může spočívat rizikovost situace a jaké může být řešení těchto situací. Názory externích odborníků (vedle aktivit výzkumného týmu) přispěly **k posílení validity odhalených situací**. Výzkumný tým byl tímto podpořen v názoru, že situace definované na základě vzájemného konsensu spíše zrcadlí jevy nevhodného nálepkování nadaných žáků. Až v další úrovni analýzy dat (viz kapitola 7) byly zdroje od externích odborníků využity k prohloubení interpretace odhalených situací.

Na základě expertízy odborníky byla dále, byť jen v menší míře, reorganizována dílčí témata v rámci kategorií, jejichž finální podoba je prezentována v navazujícím textu. Jednotlivé zápisy z výuky nejsou kompletním zápisem celé situace tak, jak byly předány expertním učitelům k hodnocení. Vybírám zde pouze jejich nejvýraznější části upozorňující na nevhodné nálepkování, některé ze situací „rozdrobuji“ na více místech v rámci kategorie tak, aby byla postupně odkrývána „nepatříčnost“ těchto situací.

Snažím se většinu situací popsat tak, aby bylo zřetelné, jaké jsou prostředky nálepkování a jakými postupy se uplatňuje. Některé ze situací jasně předkládají evidenci jejich nevhodnosti v souvislosti s nálepkováním. Jiné ze situací jsou prezentovány spíše neutrálně a až postupným rozkrýváním směřovány k „viditelnosti“ nevhodného nálepkování. **Na nevhodnost situace tedy není možné usuzovat z jedné konkrétní ukázky či citátu učitele.**

Z analýzy vzešlo celkem 10 hlavních kategorií, přičemž některé z nich jsou členěny na dílčí kategorie (viz tabulka č. 6, 1. a 2. sloupec). Každá kategorie odpovídá typizované pronálepkující pedagogické situaci. Při hledání názvů pro jednotlivé kategorie jsem vycházela z jazyka účastníků výzkumu („in vivo“ kódy). Nejedná se tedy o odborné pedagogické termíny. Pronálepkující pedagogické situace jsou zde ilustrovány zápisy z výuky obsahujícími přímé citace. Tyto ukázky jsou v textu

odlišeny kurzívou, přičemž U = učitel (resp. učitel nálepkující), NŽ = nadaný žák, S = spolužák nadaného žáka, V = výzkumník a dále EO = externí odborník.

Součástí každé kategorie je její evaluace pohledem externích odborníků. Další interpretace dat od externistů (hodnocení příčin vzniku situací a návrhy na „na-rovnání“ situací) jsou obsahem kapitoly 7.2.

V tabulce č. 6 dále prezentuji pohledem externích odborníků rizikovost celé situace (3. sloupec) a obsah problému vzhledem k teorii nálepkování (4. sloupec). Názory externích odborníků se snažím abstrahovat v názvu každé hlavní kategorie (poslední sloupec tabulky č. 6), přičemž je opět mým záměrem vyjít z jazyka učitelů.

Tabulka č. 6: Hlavní a dílčí kategorie – pronálepkující pedagogické situace

Hlavní kategorie	Dílčí kategorie	Evaluace externími odborníky		
		Rizikovost situace	Problém nálepkování	Shrnutí kategorie
Ani Pepa nevidí chybu?		zvýšené očekávání od NŽ; perfekcionismus; obava ze selhání	vyzdvihování NŽ; specifická komunikace jako norma třídy	vyhecovat třídu k výkonům
Privilegia pro nadané		demotivace žáků; zhoršení klimatu šk. třídy; privilegium či trest pro nadané	na privilegia má nárok výhradně NŽ; upevnění skupiny NŽ v „nálepce“	směnný obchod mezi žákem a učitelem
Úkoly pro rychlíky	Musím tě zaměstnat		neúčelná selekce; opakovatelnost a rigidita situace; pouze pro NŽ; upevnění skupiny NŽ	trest i odměna za nadání
	Pracovní listy pro nadané			
Supervýzvy		zhoršení klimatu šk. třídy; demotivace žáků; diskriminující hodnocení; preferování NŽ	opakovatelnost a rigidita situace; pouze pro NŽ; upevnění skupiny NŽ; selekce se stává cílem výuky	supervýzvy ano, avšak s mírou

Hlavní kategorie	Dílní kategorie	Evaluace externími odborníky		
		Rizikovitost situace	Problém nálepkování	Shrnutí kategorie
MINDi na olympiádu		zvýšená prezentace NŽ; zhoršení klimatu šk. třídy	výhradně pro NŽ; výrazná instrukce k úkolu a selekce; opakovatelnost a rigidita situace, favorizování NŽ	měli by participovat všichni žáci
Individuální projekty a vysvětlování				a co zapojení ostatních?
Nadaný jako asistent učitele	Můj šikovný pomocník	zhoršení klimatu šk. třídy; šikana NŽ;		základ pro šikanu nadaných
	Musíme si pomáhat	využívání práce NŽ v roli pomocníka		
Supervizor učitele		zhoršení klimatu šk. třídy; šikana		nekoordinovaný rozvoj nadání
Nadaní jako kapitáni	Nespolupracující spolupracovníci	demotivace žáků		jako vybíjená v tělocviku
	Soutěžení ve skupině			
Hry na zamrzlíka		demotivace žáků; konformita nadaných		předem jasný výsledek

4.1.1

Ani Pepa nevidí chybu?

Kategorie prezentuje jednu z forem uplatňování zvýšeného očekávání vůči nadaným žákům. Učitel, zadávající svým žákům diferencovanou aktivitu, ví, že právě nadaný žák dosáhne výsledků rychleji či kvalitněji. Tento předpoklad se samozřejmě jeví jako logický ve vztahu k charakteristikám a projevům nadaných žáků a zejména dřívějším zkušenostem učitelů s těmito dětmi. Obtíž nastává, pokud učitel zvýšené očekávání na výkon žáků deklaruje otevřeně před celou školní třídou a činí tak opakovaně. Učitelé mohou navíc v těchto situacích inklinovat k přímému oslovování nadaných žáků specifickými jmény.

Učitelka v průběhu vysvětlování matematické operace: „Děti, kdo tam vidí tu chybu? Ani Pepa (NŽ) nevidí tu chybu?“

Učitel v hodině dějepisu v průběhu výkladu o morových nemocech v českých zemích (7. třída): „Těžká otázka, co způsobilo smrt při epidemiích... zkusí zapřemýšlet i naši nadaní...“

V hodině matematiky (3. třída) paní učitelka s žáky hromadně opakuje desetinná čísla tak, že promítne početní úkol na tabuli a žádá správný výsledek. Ihned po vysvětlení úkolu předem upozorňuje třídu, že „nadaní nevykřikují správné řešení“. Uprostřed hodiny paní učitelka zadává samostatný příklad a vysvětluje dětem, že až jej vypočítají, půjdou si jej zkontrolovat k paní učitelce ke stolu. Zdůrazní, že „ke kontrole nejdou nadaní“.

Na škole probíhá focení žáků, kteří do určených prostor odchází průběžně během výuky. V hodině cizího jazyka (6. třída) se učitelka ptá žáků na učivo z minulé hodiny: „Iveta (NŽ) tady není (pozn.: odešla na focení), tak musíte přemýšlet vy!“ Odpovědi se nedočkala, tak reaguje slovy: „Tak já vám to prozradím, jinak bych se odpovědi asi nedočkala!“

Zajímavé je, že učitelé u nadaných žáků předpokládají nejenom rychlejší a kvalitnější zpracovávání informací, ale i další rozvinuté neintelektové dovednosti, jako např. pracovitost, poslušnost a pravdomluvnost.

Žáci mají za úkol pracovat ve skupině. Všichni dostávají jedno společné zadání. U: „Doufám, že to tady za všechny jako obvykle neodeře Kamil (NŽ)...“

U: „Nadaní se jako nadaní chovají, nebudou mi tady vykřikovat, ale pracovat na svém úkolu.“

Nadaný žák je dříve hotov s úkolem. Je naučen, aby si sám vybral rozvíjející aktivitu. Nadaný žák jde do zadní části třídy číst časopis (pozn.: později zjistí, že jde o komiksový časopis Útok Titánů, který učitelkou nemá schválen jako rozvíjející).

S: „Paní učitelko, Vašek (NŽ) nic nedělá a čte si časopis.“ U: „Vašku (NŽ), je to pravda, že si čte časopis pod lavicí?“ NŽ: „Já si čtu jen chemii dopředu.“ U: „No dobrá, tobě to budeme i věřit...“

Stává se, že žák očekávaného výkonu v reálu nedosáhne. Učitel se to snaží omluvit, napříště však opět zvýšený výkon předpokládá. Z ukázky je také možné usuzovat, že opakování situace může být jedním ze spouštěčů nepřiměřeného perfekcionismu u nadaných žáků.

Učitelka zadává instrukce k výpočtům příkladů v matematice a dodává: „A snažte se všichni tak hezky počítat jako Nela (NŽ), ať ji doženete.“ Po uplynulém čase však Nelu předbíhají ostatní žáci. Dívka na to reaguje pláčem. Učitelka k ní mluví před celou třídou: „Prosím tě, nebuď z toho smutná, nic se neděje, dnes se ti to prostě nepovedlo. Příště budeš zas ze všech první.“

Evaluace externími odborníky: „Vyhecovat třídu k výkonům“

Externí odborníci dokáží pochopit, že je navenek deklarováno zvýšené očekávání od nadaných žáků jako jeden z prostředků motivace. V některých případech může být podle nich tento styl motivace funkční.

EO: „Paní učitelka se snaží ty nadané, ale i ty ostatní motivovat, vyhecovat k lepším výkonům.“

EO: „Pokud nadaného chválí, dává tím ostatním najevo, že také mohou být chváleni, kdyby byli takoví...“

Učitelé jednoznačně nesouhlasí se zvýšenou prezentací nadání žáka a upozorňují na problémy, které s tímto mohou souviset, což je např. perfekcionismus a obava ze selhání. Někteří z učitelů tento přístup zažili v dětství a snaží se jej neuzívat ve své výuce. Další problém souvisí s faktem, že jsou zvýšeně prezentováni téměř výhradně žáci nadaní.

EO: „Je tam obrovská míra očekávání, jako by ten nadaný neměl dělat chybu a byl ve všem skvělý. Žáka vyzdvihují, a tím ho zablokují pro další vývoj.“

EO: „A teď se třeba může stát, že ty děti nemohou těm nárokům učitelů dostat, prostě selhávají a mají na to právo, a tam vznikají ty další problémy.“

EO: „Učitel chválí jen ty stejné nadané. Chválení by měl rozprostřít.“

EO: „Já jsem třeba chodila do jazykové třídy v rámci běžné školy a všichni na nás měli tak velké nároky, že nás to rozčilovalo. A my už jsme pak z trucu říkali, že půjdem dělat uklízečky. Vždycky nám říkali, vy jste výběrová třída a vy toho musíte zvládnout víc, nejen v jazycích, ale i ve fyzice a matice... A nebylo to příjemné. Celou základku mě toto štválo. Dávám si proto jako učitelka pozor, abych k těm nadaným dětem takto nevystupovala.“

Učitelé dále popisují možné příklady selhávání nadaného žáka, na kterého jsou dlouhodobě výše zmíněným způsobem kladeny extrémně vysoké nároky. Za rizikové považují, když se tento styl komunikace stane běžnou součástí výuky.

EO: „Určitě není nic špatného na tom, že řekne učitel, ty jsi šikovný a budeš první. Ale když je to často a pořád, ztrácí to ten původně dobře myšlený efekt. Učitel by k tomu měl přistupovat citlivěji.“

EO: „Nebezpečné je, když se takové jednání učitele stane normou ve třídě.“

4.1.2

Privilegia pro nadané

Privilegia jsou ve výuce uplatňována učitelem a jsou určena výhradně nadaným žákům. Jedná se o aktivity, které jsou i ostatními žáky vnímány jako atraktivní, např. účast na besedě s odborníkem, práce na počítači, čtení odpočinkové četby,

hraní her na tabletu, relaxace na sedacím vaku či prominutí zapisování učiva do sešitu. V aktivitách obvykle abscentuje jejich konzistentnost s ostatními aktivitami či znak cíleného rozvoje nadání.

Privilegia jsou ostatním žákům prezentována jako odměna žákům za demonstraci intelektového nadání (reprezentovali školu v soutěži či rychle a kvalitně řeší úlohy ve výuce), za jejich dobré chování, které se však předpokládá spíše u nadaných, případně pouze za to, že jsou diagnostikováni jako nadaní.

Učitel v dějepise (8. třída) přednáší žákům o příčinách rozpoutání první světové války. Žáci si dělají samostatné zápisy z výkladu. Učitel má ve své powerpointové prezentaci některé myšlenky zvýrazněny tučně a vždy u nich poznamenává, že jsou důležité, a je proto nutné si je zapsat do sešitů. Dále se individuálně obrací k nadanému žáku, který si nedělá poznámky. U: „Prosím tě, tady toto si zapiš do sešitu taky, toto je dost klíčová myšlenka.“ Po výuce učitel v rozhovoru vysvětluje, že u tohoto žáka zápisy nevyžaduje. Tento žák má prý výraznější individualizaci a vzdělává se podle IVP, který doporučuje minimalizovat zápisy do sešitu.

Jsmo v hodině chemie (8. třída). Učitelka ihned v úvodu chválí žáka, který se účastnil korespondenční soutěže z chemie a následně postoupil k osobní účasti. Učitelka vyzdvihuje jeho snahu v předcházejícím období a popisuje jeho údajnou únavu a nadaný žák souhlasně pokyvuje hlavou. Je mu učitelkou nabídnuto, aby pracoval sám v zadní části třídy, kde jsou sedací vaky. Nadaný žák však nepracuje na žádném úkolu a hraje na tabletu nějaké hry. Učitelka s ostatními žáky opakuje učivo o kyselinách a hydroxidech, zejména procvičují vzorce. Děti vyjadřují nesouhlas s rozhodnutím učitelky. U: „Nemusíte si na nic stěžovat, protože reprezentoval školu v soutěži... Kdybyste byli taky tak pracovití a reprezentovali školu, tak na těch sedačkách můžete sedět taky.“ Žáci: „To není fér, on to má na školním tabletu.“ Děti po ukončení výuky si vzájemně stěžují, že školní tablet se nesmí používat na hry, ale jen „na práci“.

Učitel žákům v hodině fyziky (9. třída) vypráví, že na škole byla beseda pro žáky s odborníkem, kde byl omezen počet míst k sezení. Tématem přednášky bylo využití moderních technologií ve fyzice. V průběhu diskuse začnou někteří žáci bez vyvolání učitelem křičet a stěžovat si, že na přednášku nebyli vpuštěni... U: „A tebe by to tak zajímalo jako naše nadané? Podle tvého chování v hodinách jsem měl pocit, že tě takové věci absolutně nezajímají..., tak jsem dal možnost nadaným žákům, které to zajímá, a taky těm, kteří se chovají slušně.“

Jelikož jsou privilegia pro všechny žáky atraktivní, téměř ve většině sledovaných situacích se setkávám s prudkými reakcemi spolužáků, kteří privilegií nedosáhli. Klíčový problém spočívá v podmínkách udělení privilegií, které jsou pro žáky ne zcela transparentní. Žák se nemůže zorientovat v tom, zda odměna náleží jen nadaným (ocenění intelektových dovedností), anebo mohou na odměnu dosáhnout

i ostatní žáci za to, že vykazují znaky jejich vzoru (vhodné chování nadaných). Učitel musí obratem reagovat s vysvětlováním „transparentních“ podmínek udělení privilegia. I když učitel dává touto transparentností všem žákům stejnou šanci, je dopředu jasné, že aktivitu, která je takto oceňována, mohou zvládnout (či obdržet) pouze nadaní žáci. Ze situací lze dedukovat i zneužívání privilegií nadanými žáky (předstírání nadměrné únavy po výkonu, neochota v psaní zápisů do sešitu).

Evaluace externími odborníky: „Směnný obchod mezi žákem a učitelem“

Tři relativně odlišné příklady udělování privilegií nadaným žákům mají různorodé příčiny. Učitel se k řešení situací uchyluje, protože chce respektovat doporučení z pedagogicko-psychologické poradny, poděkovat žákům za reprezentaci školy či vyřešit situaci s omezeným počtem míst pro účastníky.

EO: „Učitelka chce vyjít vstříc tomu doporučení z poradny. I když je to nesmysl to takto dělat, ty úlevy na zápisy.“

EO: „Příklad s tou besedou také pochopím, že se to mohlo stát. Omezený počet míst. Dobrovolně tam nikdo nepůjde. Museli tam někoho nahnat. Rozhodli se tímto, ne příliš šikovným způsobem. Raději tu besedu měli zrušit, než tam takto nahánět žáky. Tím ale zatlačili učitele a ty nadané do kouta.“

EO: „Prostě mi to přijde jako takový směnný obchod. Ty mě a já tobě. Ten žák dělá soutěže pro učitele. Pro učitele je to jeho vizitka, je na škole hodnocen, že něco takového dokáže. Učitel si uvědomuje, že to není až tak jeho přičiněním, ale je to díky tomu, že ten žák to nadání v tom oboru samostatně dlouhodobě rozvíjí. Učitel prostě v tu chvíli nevěděl, jak toho žáka víc motivovat. Přijal jen tu nejpříjemnější formu motivace. Samozřejmě třída na to reaguje velice špatně, a to je logické.“

Podle odborníků spočívá rizikovitost celé situace v demotivaci všech žáků a v odlišném privilegovaném postoji k nadaným žákům. Problémy zasahují celou školní třídu rozložením sociální soudržnosti, ale také samotného učitele, který ztrácí svoji autoritu. Hlavní podstatou problému nálepkování je fakt, že privilegia náležejí výhradně nadaným.

EO: „Pro ty nadané žáky to stejně žádná motivace nebyla. Spíš je demotivovala, protože z nich vychovávala vypočítavé bytosti. Motivací a odměnou už je pro ně ta účast na těch soutěžích a tak.“

EO: „Ten žák je zde značně privilegovaný a k tomu má tak obrovské úlevy, které právem vzbuzují nevoli ostatních.“

EO: „Učitel tím zabíjí soudržnost kolektivu, protože nadanému nadržuje. Dělá si špatně i sobě, protože třída, když zjistí, že není spravedlivý, nebude jej brát a ztratí autoritu.“

EO: „Žádné z těch dětí nemá mít na toto privilegium nárok. Bud' všichni, nebo nikdo.“

4.1.3 Úkoly pro rychlíky

Situace Úkoly pro rychlíky jsou typické následujícím popisem: Učitel nejdříve pracuje hromadně s celou školní třídou, zpravidla nediferencovaně, na úkolech vyžadujících porozumění či aplikaci na typizovaných příkladech. Všímá si, že někteří z žáků jsou dříve hotovi anebo „jsou nadaní“ a zadává jim navazující doplňující úkoly. Eviduji dva základní podtypy (2 dílčí kategorie), a to úkoly, o nichž by se dalo říci, že směřují k nabývání četnosti, tzn. že na sebe navazují úkoly se shodným algoritmem, jako měly aktivity z hlavní společné části. Tyto situace jsem nazvala Musím tě zaměstnat. Dále jsou to úkoly, které vycházejí z náročnějších myšlenkových operací, než měly úkoly předešlé. Jelikož je jejich nejčastější formou pracovní list pro nadané, rozhodla jsme se takto pojmenovat celou druhou dílčí kategorií.

Aktivity dílčí kategorie **Musím tě zaměstnat** jsou do výuky zařazovány s velkou oblibou, o čemž svědčí identifikace rozsáhlých situací tohoto typu ve výzkumném terénu (situace však nebyly kvantifikovány). Účelem zařazování situace je z pohledu učitele potřeba aktivizovat nadané žáky, kteří jsou dříve hotovi s úkolem. Na základě identifikovaných situací, ale i níže zmíněných citací však nabývám pocit, že se jedná o jakoukoliv aktivizaci žáka bez ohledu na rozvoj jeho nadání.

U: „Oni totiž rychleji píšou a myslí. To musím v té práci zohledňovat a dávat jim víc věcí.“

U: „Já si pro něj musím něco navíc chystat. Pokud já si tady pro toto dítě nic nenachystám, tak se mi tam nudí, pak zlobí, vyrušuje.“

U: „Tady ty děti musí být pořád nějak zaměstnané...“

U: „Jak říká Balzac, neustálá práce je zákonem pro život.“

Doplňující úkoly typu Musím tě zaměstnat bývají určeny všem nadaným a bystřejším žákům, nejenom diagnostikovaným jako nadaní. Z nich jsou však preferováni rychle pracující žáci. Z rozhovorů vyplývá, že jde spíše o dlouhodobě ustálenou skupinu žáků ve třídě, i když učitel opakovaně zdůrazňuje skutečnost, že na úkoly mohou pracovat všichni.

U: „Ta třída je celá vesměs šikovná, ale tito tři naši nadaní i tak dost vyčnívají. Dávám jim tyto úkoly pro rychlíky. Třeba ten Vojta vzadu je vyloženě vyžaduje, jinak bych s ním nevydržela, ale třeba ta holčička, co seděla vepředu, ta je sice taky nadaná, ale ta fyzika ji nebere, tu do těch úkolů nenutím, ale ještě tam mám třeba další holčičku, ta teda jako není nadaná přes poradnu, ale je šikovná, ta to dostane taky.“

U: „Neomezují to na to, že tyto úkoly navíc jsou jen pro ty nadané, pokud by to měl někdo dřív hotové i z těch ostatních dětí, tak na tom můžou přece pracovat taky, ... ale pak spíš mám pocit, že to dělají pořád jedni a ti samí.“

U: „Když má nadaný žák všechno hotové, tak si může vybrat další aktivity navíc, má je v šuplíku, stejně jako ostatní děti.“

Z výpovědí učitelů a popisovaných situací je zřejmé, že tyto úkoly jsou nadaným žákům z větší části zadávány – nadaný žák si je zpravidla nevolí na základě své dobrovolnosti. Pouze u nejmladších nadaných žáků z prvního stupně základní školy jsem evidovala jejich výraznou aktivitu se o tyto úkoly samostatně přihlašovat.

U: „Všímám si, kdy jsou ti žáci hotovi. Pak je vyzvu, aby dělali na těch dalších úkolech pro rychlíky (5. třída).“

U: „Nadaný žák (2. třída) má nachystaných více úkolů, je velmi aktivní, neustále chce pracovat.“

Doplňující úkoly jsou jednoduché aktivity vycházející z nižších taxonomií kognitivních cílů. Mají charakter repetice a opakované aplikace znalosti v již známém kontextu. Je zde třeba rozlišit doplňující úkoly s přímou návazností na cíl (či téma) hodiny a bez návaznosti. Úkoly s návazností jsou takové úkoly, které nějakým způsobem souvisejí s probíraným tématem či cílem hodiny. Úkoly bez této návaznosti se jeví spíše jako aktuální potřeba učitele jakkoliv aktivizovat žáka, přičemž tento úkol s největší pravděpodobností nebyl obsahem předchozí pedagogické přípravy na právě probíhající výuku. Úkoly bez návaznosti na výuku mají potenciál k rušení průběhu vyučovací hodiny (učitel není seznámen s obsahem činnosti, neprobíhá kontrola činnosti žáků či výsledků, nadaní žáci vyrušují, aktivity na sebe nenavazují atd.). K ukázkovým příkladům první varianty, tj. úkolů s přímou návazností na cíl hodiny, může patřit následující:

Žáci v matematice (5. třída) opakují zlomky. Učitel píše na tabuli čísla a strany úkolů k procvičení z pracovního sešitu. Jedná se o úkoly 25 až 34. U: „Pro Michala a Honzu (NŽ) platí od č. 25 po č. 37.“ Na tabuli píše do závorky (M+H – 37). Úkoly 34 až 37 jsou o stejné operaci jako úkoly předešlé.

V hodině českého jazyka (4. třída) učitelka zadává úkol z pracovního sešitu: U: „Uděláte celou stránku 16. Matěj chce další úkol? Ano, bude! A byla bych ráda, pokud to uděláš až na stránku 18.“

Mezi úkoly bez přímé návaznosti na cíl hodiny mohou patřit následující ukázky. Tyto úkoly ve výzkumném terénu značně převažovaly nad úkoly s návazností.

Žáci (3. třída, český jazyk) opakují čas u sloves. Učitelka eviduje dva žáky, kteří mají úkol předčasně splněn (NŽ). Tyto žáky dává do dvojice a zadává jim aktivitu „Město – jméno – zvíře – rostlina – věc.“ K žákům se postupně na pokyn učitelky přidává asi třetina třídy. Žák (NŽ) z této skupiny vykřikuje, že je toto už nebaví. Učitelka souhlasí a skupinu odešle k tabuli, kde jim zadá aktivitu „šibenice“, a dále se věnuje zbytku třídy. Ostatní žáci stále dělají šibenici a ke kontrole úkolů nejsou přizváni.

Jedná se o hodinu fyziky (8. třída), kde žáci opakují fyzikální veličiny a následně individuálně pracují na aplikaci vzorců (výpočet délky dráhy, objemu z hmotnosti a hustoty tělesa aj.). Nadaná dívka uprostřed hodiny začne vykřikovat, že už má hotovou práci. Učitel na toto reaguje a chystá jí další práci. Dostává speciální pracovní list, kde jsou matematické obrazce, ke kterým má dopisovat vzorce výpočtů obsahu, obvodu apod. Nadaná dívka úkol odmítá vypracovat s argumentem, že ji to nebaví. Po chvíli učitel přichází s náhradním úkolem, který je přímo v učebnici. Jsme v hodině českého jazyka ve 3. třídě. Děti dostávají text o ptácích, ve kterém mají vyhledat odpovědi na otázky napsané na tabuli. Cílem je porozumění textu. Nadaná dívka má vše rychle hotovo. U: „Zuzi, speciální úkol pro tebe, vezmi si pastelky a vybarvi ptáčky.“ Učitelka poté čeká, až většina dětí dokončí úkol, tyto děti však nekreslí. Následuje společná kontrola, neustále se hlásí Zuzka, učitelka preferuje její vyvolávání.

Žáci mají v matematice (7. třída) za úkol samostatně procvičovat početní operace (zlomky) v pracovním sešitu. Pan učitel se velmi rozzlobí, když zjistí, že nadaný žák nedělá početní příklady v učebnici a rozptyluje spolužačku od práce. Učitel vyzve žáka, aby šel k tabuli, přepsal tam úkoly ze sešitu a vyřešil je (zápis ze zadní strany tabule). Po ukončení práce všech žáků učitel zápis odkrývá a provádí společně s nadaným žákem kontrolu správného řešení.

Dalším podtypem Úkolů pro rychlíky jsou **Pracovní listy pro nadané**. Jedná se, stejně jako v předešlém případě, o úkoly, které jsou určeny žákům, již dříve zvládli předchozí společnou aktivitu. Nejčastěji se jednalo o pracovní listy, proto nese podkategorie tento název.

Žáci ve 3. třídě píšou písemnou práci z matematiky. Mají limit 30 minut. Učitelka zadává instrukce před celou třídou. U: „Když to bude mít Kamil (NŽ) hotové, tak zvedne ruku a já mu dám další příklady z pracovních listů.“

Když má nadaný žák splněny zadané úkoly v hodině matematiky (3. třída), učitelka k němu přichází, úkoly mu kontroluje a dodává. U: „Tady máš nejtěžší úkol, který ještě nikdo z nás nerozloukl.“ NŽ na něm samostatně a soustředěně pracuje, následně oznamuje: „Paní učitelko, já už to mám.“ Učitelka kontroluje všechny složitější úkoly na pracovním listě se slovy: „Prosím tě, ještě nejtěžší úkol ze všech jsi neudělal“ a vrací mu pracovní list. NŽ pracuje na úkolu dále.

Zadávání úkolů má již hlubší záměr. Učiteli jde o cílený rozvoj nadání, tedy o maximální rozvoj kognitivní složky osobnosti žáků.

U: „Tady těmto dětem nemůžete dávat úkoly stejné náročnosti, musí mít výzvu, něco, co je bude bavit a motivovat k výkonu, k tomu, aby to chtěly dělat. Pokud jim dám dělat v učebnici další a další úlohy, co jsou na stejném principu, tak je tím tak akorát odradím.“

U: „Nechci, aby to bylo tak, že řekne, mám to hotovo, třeba tu násobilku, já zadám další sloupeček a další sloupeček, to ne. Chci, aby to bylo takové kreativnější, aby víc přemýšleli.“

Tyto úkoly jsou opět určeny nadaným a šikovným žákům, kteří rychle pracují. Jak vyplývá z popisu navazujících pedagogických situací, někdy jsou úkoly zadávány výhradně jen diagnostikovaným nadaným žákům, v jiných případech na nich mohou pracovat i jiní „šikovnější“ žáci. I když jsou tyto úkoly podle učitelů určeny pro všechny žáky třídy (každý má údajně šanci úkoly dělat), v realu je z podstaty věci může opět zvládnout pouze skupina kognitivně vyspělých žáků. Tzn. stejně jako v předchozím typu situace se i zde etabluje stálá osvědčená skupina žáků, kterým tento typ aktivit náleží.

U: „To používám samozřejmě pro ty nadané, ale když vidím, že v té třídě je nějaké dítě už hotové, má už tu práci vypočtenou, tak to dám ten podpurný pracovní list i těm dalším šikovným.“

Úkoly jsou často pro motivované žáky zajímavé, atraktivní a chtějí na nich pracovat. Učitelé mají proto oprávněnou potřebu definovat a uplatňovat pravidla toho, kdy žák může k úkolu přistoupit, případně který žák může na úkolu pracovat.

U: „Nadaný žák musí mít ten hlavní úkol hotový, až potom může jít k tomu úkolu pro rychlíky. A pokud probíhá kontrola toho hlavního úkolu, musí se automaticky připojit zpět ke třídě. A předem si domluvíme, co je to za úkol, tak třeba ten chlapec ve předu si píše vlastní příběh, jde si najít v počítači nějaké procvičování mluvnice, odvíjí se to taky od jejich zájmů.“

U: „Na úkolech pro rychlíky může pracovat každý, jen je podmínka, že musí mít správně splněnu tu standardní aktivitu.“

Tato pravidla jsou evidována všemi žáky třídy. Pokud jsou doplňující úkoly určeny výhradně pro diagnostikované nadané žáky, může to tyto jedince stavět do náročné situace před vrstevníky.

Diagnostikovaný nadaný žák je dříve hotov s úkolem a jde automaticky bez vyzvání učitelky k počítači na výukový program. S1: „A on už to Šíma zas má? Nebo proč to zas nedělá? To si to taky můžu udělat dopředu a pak si tady hrát s počítačem. Ach jooo...“ S2: „A paní učitelko, a jaktože to Šíma může zas dělat u toho počítače? On to nemá ještě hotové...“ U: „Má to hotové, třikrát rychleji než ty a zaměř se spíš radši na sebe a nekontroluj Šímu.“

Pracovní listy pro nadané, stejně jako předešlá podkategorie, mohou, ale i nemusí mít přímou návaznost na cíl či téma hodiny. Z následující ukázky vnímám, že jsou učitelem předem plánovány a zařazeny v jeho pedagogické přípravě.

U: „Hodně paní učitelek dalo díky koruně pracovní listy na internet, na internetu je to jako „pracovní listy pro rychlíky“, se to dá tak najít. Tam jsou takové obtížnější

příklady. Nebo jsme loni měli ve škole takový projekt a já jsem mohla nakoupit tady ty pracovní listy (učitelka ukazuje šanon s úkoly). Ted' při té koruně jsem si ty listy tematicky roztrídila, přesně jsem si je zařadila pod konkrétní učivo, tak proto ty listy prohlubují to učivo.“

Jiné úkoly se jeví jako úkoly bez přímé návaznosti na cíl či téma hodiny. Zdá se, že učitel v rámci své dlouhodobé přípravy na výuku disponuje „esy v rukávu“ v podobě pracovních listů a dalších aktivit, které vytáhne, když je právě potřeba. U těchto postupů, které nejsou cíleně předem plánovány na právě probíhající výuku, však hrozí problémy související s nesystematičností výuky.

U: „V tomto roce jsem absolvovala takové dva semináře, byly o rozvoji kreativity, tak nějak. Jeden dělala pro nás Mensa. Dostali jsme tam tipy na stránky s rébusy, hlavolamy, šifry také, ... no a tady toto ty děti mají rády. Potřebují mít takové náročné výzvy... Jsem na toto docela dobře předzásobená.“

Ve výuce českého jazyka (4. třída) žáci opakují jmenné rody podstatných jmen (m., ž., stř.). Učitelka žákům na tabuli promítá obrázky s úkolem určit správně mluvnický rod slova. Žáci se hlásí se správnými odpověďmi a učitelka si je vyvolává. Nadaná žákyně opakovaně vykřikuje odpovědi a je učitelkou napomínána. U: „Evo, prosím tě, neruš ostatní žáky, musí se nad tím zamyslet pořádně.“ NŽ: „Ale jim to zase trvá moc dlouho...“ (tváří se velmi demotivovaně). U: „Evo, zapiš si tato podstatná jména do svého sešitu a pak ti je zkontroluji.“ Po pár minutách dívka tvrdí, že ji to nebaví. U: „Tak si vezmi cvičebnici a tam máš úkol, z té tvé cvičebnice si napíšeš něco.“ Učitelka dále prolistovává cvičebnici (nakladatelství Nová škola, Opakujeme češtinu v 7. ročníku – pozn.: žákyně se nachází ve 4. třídě) a hledá vhodný příklad. Dívka pracuje na úkolu. Po chvíli se hlásí, že nechápe slovesné rody, že je tam i to, co neprobírali. Učitelka instruuje žákyni, aby se zaměřila jen na příklady se jmenným rodem a nedělala to, co se ještě neučili.

V hodině českého jazyka si učitelka všímá, že nadaná žákyně je hotova s úkolem (určování času u sloves) a vyzve ji, aby šla pracovat na koberec. Zde přináší aktivitu „luštvky“ (zašifrovaná věta v obrázcích). Nadaná dívka luští, ke kontrole hlavního úkolu není přizvána.

V případech, kdy učitel pracovní listy a další cílené aktivity předem přichystány nemá, vyzve nadaného žáka k práci na jeho koníčku, která mnohdy nesouvisí s učebním plánem či vyučovacím předmětem. Tyto úkoly následně nejsou didakticky zapracovány do výukové hodiny, o čemž svědčí např. obtížná instruktáž k řešení úkolů, absence hodnocení učitelem či žákovy sebereflexe. Nadaní žáci jsou obvykle na tuto činnost navyklí, mnohdy k ní přistupují automaticky bez instrukce učitele.

Příklady úkolů bez přímé návaznosti na cíl či téma hodiny mohou ilustrovat následující situace.

Probíhá hodina němčiny (6. třída) a učitelka oznamuje třídě: „Ema (NŽ) se bude věnovat tomu svému (pozn. čtení německé prózy), my ostatní se už podíváme na tabuli.“

V hodině fyziky (6. třída) žáci opakují téma o fyzikální veličině objemu. Učitel má v úvodu hodiny výklad, dále zadává úkoly k procvičení. Po krátké době jsou oba nadaní žáci hotovi, bez ptaní si berou ze svých tašek knihu (dívčí román, encyklopedie dinosaurů). Úkol mají splněni i další 4 žáci, ale ti čekají na zvonění.

U: „Simča (NŽ), když je dřív hotov, tak pracuje na počítači, nebo si čte knihy, ve vyučování, nebo si dělá tady ty hlavolamy.“ Na dotaz, zda ostatní děti také čtou knihy, když jsou dřív hotovy s úkolem, učitelka dodává: „Ostatním se to tak často nestává, že jsou hotovi dřív, ale třeba když píšeme slohovou práci, tak to už si čte víc dětí.“ Učitelka dále ukazuje seznam přečtené beletrie ve výuce u nadaného žáka.

U: „Simča má přečteno tady 10 knih, ještě s ním čte... (učitelka vyjmenovává další 2 žáky), ale ti za ten rok tak 3 knihy. Hlavolamy tady dělá jenom Simča.“

Evaluace externími odborníky: „Trest i odměna za nadání“

Rozličné situace, které jsem nazvala Úkoly pro rychlíky, mají podle odborníků i různé důvody aplikace. Prvním je potřeba aktivizovat žáka, který může být neposlušný – EO: „Učitel už tady dopředu předpokládá, že nadaný bude zlobit, tak udělá nějaké preventivní opatření.“ Dalším důvodem je potřeba věnovat se rozvoji nadaných – UE: „Učitel v dobré víře, aby ho rozvíjel, se mu maximálně věnoval a také předpokládal, že bude úspěšný.“ Jiným důvodem je opět potřeba věnovat se nadaným, i přesto, že učitelé nemají pedagogickou přípravu na výuku, přičemž tato improvizace mnohdy vede k didaktické nepropracovanosti úkolů.

EO: „Mezi důvody vzniku situací může patřit nepřípravenost učitele na výuku a tam pak jde vidět, jak to tam nesedí.“

EO: „Jde z toho vidět, že učitel nebyl na výuku dobře připravený a dá jí, té žákyni něco podle mě, aby ji jakkoliv zaměstnal.“

Posledním důvodem aplikace situací, zejména u kategorie Musím tě zaměstnat, je zjednodušení práce při potřebné a doporučené diferenciaci žáků.

EO: „No ale jak udělat a vymyslet takový dobrý diferencovaný úkol? A protože je to náročné, tak líný učitel dělá tuto jednodušší taktiku.“

Úkoly s názvem Musím tě zaměstnat byly učiteli jednohlasně hodnoceny jako nevhodné, neboť nerozvíjí a demotivují nadané žáky, a navíc je zcela neúčelně selektují.

EO: „Z vlastní zkušenosti vím, že děti to nebaví dělat něco navíc, co je stejné jako to předešlé. Ony tu práci nesmí vnímat jako trest.“

EO: „Nadaní, jste chytří, tak proto musíte víc pracovat. Ale co musíte víc dělat? No přeče to, co vás vůbec nebaví!“

EO: „Vlastně ty úkoly jsou pro něho trest. On je šikovný, udělal si svoje jako ostatní děti a pak je za to potrestán, že je tak šikovný. Potrestán tou stejnou prací, kterou dělal.“

EO: „No, nechtěla bych být nadaným dítětem v současné škole.“

U kategorie Pracovní listy pro nadané učitelé pozitivně kvitují fakt, že aktivity reálně rozvíjejí nadání. Problém vnímají v zeslabování sociálních vztahů mezi žáky a rozvoji selekce. Odborníci si rovněž všímají, že selekce je nadbytečně upevňována i zcela odlišnými úkoly (odklon od cíle či tématu hodiny) pro nadané.

EO: „Tady tyto metody, to ty děti baví a rozvíjí, ale zase se tam moc oslabuje sociální vazba v té třídě, protože on má něco extra spešl.“

EO: „Tady ten odklon od tématu výuky ještě víc podporuje tu jinakost toho nadaného.“

V rámci obou typů doplňujících úkolů se ve třídě postupně tvoří a upevňuje stálá skupina žáků (případně se může jednat o jednotlivce), kteří jsou vlivem této činnosti pravidelně vyčleňováni z kolektivu.

EO: „Je to jenom o něm. O tom nadaném. Jen on má trest nebo privilegium. Trest je ten stejný úkol navíc z matiky a privilegium je to čtení na koberci.“

EO: „Pořád to dělají jen ti jedni a ti samí a s těmi se pak už nebude chtít nikdo kamarádit.“

Odborníci si všímají opakovatelnosti aktivit, neboť právě ta tvoří reálnou hrozbu vzhledem k nálepkování. Rigidním opakováním strategie se rozdíl mezi oběma skupinami žáků uvnitř třídy dále prohlubují.

EO: „Otázkou také je, jak často to ta paní učitelka dělá. Někdy opravdu jde vidět, že děti to dělají bez instrukcí učitele, takže velmi často.“

EO: „Ty nadané děti automaticky jdou po těch svých knihách a dělají si svoje věci. Dělají to automaticky, učitel ten návyk už vytvořil a ani nemusí je organizovat.“

Externí odborníci vyzdvihují potřebu hrát fair play. Prezентují typické argumenty, jako nálepkující učitelé. Požadují stejné podmínky pro všechny, které mohou všichni splnit, když se budou snažit. *UE: „Všichni by měli mít stejné podmínky. Mělo by to být nabídnuto všem dětem, byť to třeba ve finále splní jenom on. Tady vidím tu hlavní chybu. Měli by vědět, že mohou i oni, když se budou snažit.“* Externí odborníci si rovněž všímají neustálé argumentace učitelů nefunkčně vyzdvihující fair play. Jedná se o fakt, že méně nadaný žák vlastně nemá šanci úkol splnit, i když se bude snažit sebevíc. *UE: „Nám to připomínalo takový ten klasický kreslený vtíp na inkluzi, jak je tam strom, učitel jako nějaké zvířátko a žáci jako zvířátko – opice, slon, had, žirafa. A učitel zadává úkol: Tak abych byl ke všem spravedlivý, máte všichni stejný úkol – kdo dřív vyleze na strom.“*

4.1.4 Supervýzvy

Kategorie Supervýzvy se v mnohém podobá předchozí kategorii, a to s tím rozdílem, že na úkolech pracuje nadaný žák separovaně ihned od počátku, ne až po tom, kdy je dříve hotov s hlavním úkolem. Úkoly jsou reálně náročnější a snaží se směřovat do vyšších kognitivních cílů jako analýza a syntéza. V praxi se vžívá označení výzva, *supervýzva*, *challenger*, *sovičkový úkol*, *diamant*, *bonusový úkol*, *úkol pro chytrolíny*, spojení náročnosti úkolu s barvou (*zlatý* či *červený úkol*, *semafony* či *semaforkové úkoly* s využitím barev semaforu). Někdy se obdobně nazývají i úkoly z předešlé podkategorie Pracovní listy pro nadané.

U: „Ty úkoly jsou náročnější, musí se u nich dýl přemýšlet, mají třeba více řešení. To ty děti baví.“

V: „Co je typickým rysem těch úkolů?“ U: „Asi je to výzva, hloubání nad problémem, tvoření, kreativita.“

Účel zařazování těchto činností je zřetelný – reálný rozvoj nadání žáka, čehož se nadaným u standardních nediferencovaných aktivit nemusí dostávat.

U: „Já tady ty naše nadané žáky přece nemohu nutit dělat to, co už dávno umí... tím bych je od toho učení odradila... Když třeba vím, že třídě musím tady to učivo vysvětlovat o dost déle, tak ty nadané v tom přece nenechám a dám jim zajímavější úkol, který by je bavil. ... Také to tak třeba dělám u procvičování, oni to nepotřebují pořád dokolečka dělat... no a zadám jim zase něco jiného.“

Aktivita jsou vesměs cíleny na skupinu diagnostikovaných nadaných žáků. V jiných případech, avšak v méně častých, je skupina složena z bystřejších žáků, kteří podle učitele vyžadují aktivizaci formou náročných úkolů. Supervýzvy jsou podle slov učitelů směřovány ke všem žákům. V reálu jde však opět o staticky složenou skupinu nadaných žáků.

U: „Když je třeba nějaké učivo, že vím, že ti kluci (pozn.: diagnostikovaní NŽ) už by to nepotřebovali poslouchat nebo že už to vědí, už by potřebovali něco jiného dělat, tak těm zadám tu supervýzvu.“

U: „Ty sovičkové (úkoly) dávám i dalším dvěma chlapcům, co teda neprošli tou diagnostikou.“

U: „Ale tu supervýzvu si neberou jen tyto dva, všichni mají možnost si tu supervýzvu vybrat a mít tu velkou jedničku.“ V: „Kolik žáků reálně pracuje na té supervýzvě?“ U: „Pravidelně tyto dva, ale občas se k nim někdo přidá.“

Supervýzvy mohou, ale nemusejí navazovat na cíl výuky, což vychází ze srovnání následujících dvou pedagogických situací. První příklad ilustruje dobrou práci pedagoga s výukovými cíli, které jsou postupně prohlubovány. Druhý případ

s největší pravděpodobností opět souvisí s právě vyvstalou potřebou zaměstnat žáka aktivitou, která nemá s cílem a tématem hodiny (resp. se systematičností práce) nic společného. Tento tematický odklon navíc prohlubuje vyčlenění žáka.

V hodině angličtiny (8. třída) jsou žáci v učebně vybavené sluchátky. Na začátek hodiny mají za úkol nahlas číst text o reáliích Prahy, učitelka následně každého zvlášť poslouchá přes sluchátka a dává mu zpětnou vazbu. Před započítím úkolu učitelka jde k nadanému žákovi, který již automaticky čeká na jiné pokyny. Dostává za úkol vytvořit text o reáliích Prahy. Má k dispozici počítač a slovník, což jiné děti nemají. Na dotaz, jak je dále pracováno s nadaným žákem a jeho úkolem, učitelka odpovídá, že nadanému žákovi poté kontroluje úkoly sama, žák své produkty před třídou neprezentuje, neboť „ostatní nemají tak skvělou angličtinu, aby tomu rozuměli“.

V hodině českého jazyka (8. třída) žáci opakuji učivo o přívlastku těsném a volném. Žáci dostávají samostatnou práci, doplňují čárky do vět. Učitelka mezitím oslovuje žáka (NŽ): „Pojď za mnou, ty toto už umíš, tady máš tento úkol. Na konci hodiny oznámkuji.“ U učitelského stolu žákovi podrobněji vysvětluje, co má s textem dělat. Žák odchází na své místo a začíná pracovat – stručné obsahy literárních děl spojuje s příslušným literárním směrem a shrnuje klíčové rysy literárních směrů.

Jak bylo řečeno výše, záměrem učitele je rozvoj nadání žáka, aby nestagnoval v průběhu standardní činnosti. Je proto zajímavé, že se učitel přikloní k alternativnímu úkolu i v případě, že standardní činnost je rovněž rozvíjející (a často i více zajímavá), případně je vedena v rámci konstruktivistického přístupu k výuce, a má tedy výrazný potenciál k individuálnímu rozvoji nadání žáka. Zdá se tedy, že vyčlenění nadaných žáků do skupin a jejich segregace je více cílem výuky nežli jejím účelným prostředkem. Z navazující ukázky je také zřetelná mylná představa o podněcujících úkolech. Rozvojetvorný úkol využívá pouze dovednosti čtení u nadaných žáků první třídy, nicméně nemůže být považován za podněcující, neboť vychází z velmi nízkých myšlenkových operací (na rozdíl od aktivity ostatních žáků).

Cílem hodiny českého jazyka v 1. třídě je procvičit samohlásky a, e, i, o, u, y a zopakovat slabikování vybraných slov. Učitelka začíná výuku rozčleněním dětí do skupin. Nadané děti již umějí číst a psát. U: „Teď si všechny děti kromě... (vyjmenovává ne-nadané děti) vezmou písničkář a posadí se dozadu na koberec.“ Dále se obrací ke skupině zbylých dětí (NŽ), které zůstaly sedět v lavicích. Dostávají za úkol samostatnou práci nad pracovním listem. Úkolem je spojit podstatná jména s jejich vlastnostmi (např. ryba: plave, létá nebo zpívá?). Ostatní děti pracují na koberci, zpřesňují samohlásky, vytleskávají počty slabik v jednotlivých slovech, vydupávají. Většina nadaných dětí nepracuje a neustále se ohlíží na své spolužáky. U: „Už jsi hotov? Ne? Tak co sedíš a koukáš?“ Nadaný chlapec si neví rady s úkolem,

vykřikuje, protože zjistil, že některé úkoly nemají jedno řešení. Učitelka je zaměstnána ostatními a neslyší. Jiná nadaná dívka se neustále hlásí a vykřikuje, že je se vším hotová, a vyžaduje další úkol. Dostává za úkol „něco si nakreslit“. Práce ve skupině na koberci je ukončena a všichni jdou na své místo. Přichází na řadu prezentace individuální práce nadaných dětí, a to před tabulí. Děti hbitě vymýšlí odpovědi na místě (většina z nich na úkolu nepracovala). Ostatní děti netuší, jaký je kontext prezentace. Nadané děti se mezi sebou při prezentaci okřikují, neboť úkol má i jiné řešení. NŽ: „Ryba přece může i létat, z vody, ty trdlo.“ Učitelka děti okřikuje, aby si nenadávaly.

Téma hodiny matematiky je plánování peněz na nákup pro rodinnou oslavu. Cílem je opakování základních matematických operací. Učitelka vyjmenovává žáky, kteří tento úkol nemají dělat (NŽ), a zadává jim pracovní listy z Hejného matematiky. Předem je upozorňuje, že si kontrolu udělají až v příštím týdnu na „intervenci“ (pozn.: hodina matematiky týdně navíc pro diagnostikované nadané žáky na místní škole).

Potenciál k problémům mohou ukrývat ty varianty alternativních úkolů, u nichž se učitel rozhodne pro tradiční normativní hodnocení. Nadaný žák je v tomto případě nevhodně protežován, přičemž ostatní žáci nemají šanci ani jiné podmínky být takto ohodnoceni. Avizovaný problém souvisí s nerespektováním férových podmínek pro všechny žáky třídy. K ukázkám přidávám i situaci z aplikace Úkolů pro rychlíky.

U: „Za každý správně vyřešený úkol v té supervýzvě jim (pozn.: diagnostikovaným nadaným) dávám velké jedničky...“ V: „A jak dál pracujete s těma známkama, není tam pak třeba skupina dětí, které mají hromadu velkých jedniček za supervýzvy, a ostatní nic?“ U: „Ti běžní žáci zase mohou dostávat jedničku za aktivitu, takovou menší jedničku. Třeba počítáme, oni běhají k tabuli, hlásí se a hodně se jim zadaří, tak mohou tu malou jedničku získat i slabší žáci. A ty supervýzvy nahrazují ústní zkoušení. Oni se ti naši nadaní necítí dobře, když jsou zkoušení před třídou, a radši budou řešit tu supervýzvu.“ V: „A běhají si za těma malýma jedničkama i ti vaši nadaní?“ U: „Ne, ti právě nemusí, oni mají ty velké jedničky.“

V českém jazyce děti mají vyplnit pravopisné cvičení na fólii na doplňování *i/y* u vybraných vyjmenovaných slov po *P*. Děti mají za úkol pracovat samostatně, kdo bude hotov, má přijít za učitelkou, která úkol zkontroluje a zadá náročnější úkol (*i/y* u vyjmenovaných slov po více obojetných souhláskách). Za správné vyřešení úkolu děti dostávají korálek do vlastního odměrného válce. Při dosažení daného limitu v obsahu kuliček dostává podle slov učitelky dítě malou jedničku do žákovské knížky. Navazující úkol odevzdávají jako první některé z nadaných dětí. Mají vše správně a zasluhují si korálek. Poté čekají v lavici, až úkol dokončí i ostatní. Následně ke zbylým dětem posílá nadané žáky, aby jim pomohli s vyplňováním.

Odměrné válce jsou umístěny vedle tabule, některé z nich jsou plné, jiné zcela prázdné, u dalších je značka s informací, pokolikáté jsou naplněny.

U: „Ve třídě sbíráme naše Mimoně (pozn. kolečko z papíru se smajlíkem). Ty Mimoně získávají hlavně za to, že mají rychle a správně úkol... A pokud třeba něco neudělají nebo zapomenou, tak zase toho Mimoně mi vrátí.“

Evaluace externími odborníky: „Supervýzvy ano, avšak s mírou“

Alternativní úkoly jsou podle učitelů rozhodně vhodné postupy rozvoje nadání – jedná se o úkoly motivující, které vycházejí z vyšších cílů kognitivních taxonomií a směřují ke komplexnímu rozvoji nadaného žáka. Externí odborníci užívají stejné argumenty jako v případě podkategorie Pracovní listy pro nadané.

Největší hrozba spočívá podle externích odborníků v nadužívání těchto postupů pro neměnnou preferovanou skupinu žáků. Nadaní žáci jsou při těchto aktivitách zdůrazňováni a učitelem navenek preferováni.

EO: „Pokud se tyto metody dělají občasně, tak na tom není nic nevhodného, ale pokud se to často začlení, tak už se to může zvrtnout.“

EO: „Neměla by ta jedna práce být určena jen tomu jednomu privilegovanému, ale tu možnost by teoreticky mělo dostat víc dětí.“

EO: „Ještě bych pochopila, kdyby tu možnost měli všichni ve třídě.“

EO: „Ano, rozvíjet nadané v supervýzvách, ale nepřehánět to s těmi supervýzvami.“

Velmi výrazné emoce vzbudilo u externích učitelů diskriminující hodnocení nadaných žáků v rámci Supervýzev.

EO: „Jakože ty jsi nadaný, tobě udělám úkoly na míru a tobě za to dám superjedničky a budu se přitom tvářit, že je to vlastně na míru těm slabším žákům, kteří se jakože jenom méně snaží a jen proto tu superjedničku nedostanou?“

EO: „Takže nadaní to získají snadno a bez námahy, ale ostatní musí být aktivní a snažit se. Co z nadaného vyrostete?“

Odborníci se shodují, že situace vede k výrazné selekci nadaných žáků. I pro ně bylo zajímavé, že učitel preferuje selekci žáků, i když to vlastně není nikterak funkční.

EO: „Nadané děti jsou prostě z té třídy odstraněny, aby mohly dělat něco jiného, ale to jiné je nikam neposunovalo. Takže se nemuseli tak odstraňovat.“

EO: „Učitelka to myslela dobře, chtěla, aby si procvičili slabiky ti, kteří to potřebovali, a u nadaných nechtěla je obtěžovat slabikováním, když už čtou. Ale mohla aspoň jim dát něco v rámci toho stejného tématu a mít je všechny u sebe. A stejně ty nadané ten úkol nerozvíjel, protože to vlastně nedělali a při kontrole to řekli rovnou z hlavy.“ *UE: „Pro takovou nerozvíjející hloupost ta paní učitelka odstranila nadané ze třídy?“ (pozn.: obojí reakce na situaci z výuky českého jazyka v 1. třídě).*

4.1.5

MINDi na olympiádu

Do kategorie MINDi na olympiádu patří různorodé rozvíjející aktivity, v rámci nichž je nadaný žák v průběhu výuky výrazně vyjímán z kolektivu, aby se věnoval specifickým činnostem. Jedná se o aktivity, které se primárně realizují mimo povinnou školní výuku žáka, avšak v našem případě jsou vykonávány přímo ve výuce. Nadaní žáci se připravují na soutěže a olympiády, případně na korespondenční kurzy či jiné odpolední, vesměs on-line aktivity pro nadané žáky, pracují na úlohách „z kroužku“ či „z intervence“ (tj. výuková hodina sdílené pedagogické intervence pro nadané žáky nad rámec výuky či výběrový volnočasový seminář pro nadané žáky).

Kategorie MINDi na olympiádu se v mnohém podobá kategorii Supervýzvy, s tím rozdílem, že ve zde popisovaných situacích jde o další prohloubení jinakosti nadaných žáků ve formě odlišné organizace výuky. Nadaní se liší nejen jinými aktivitami, řešenými tématy, ale i formou vzdělávání přecházející mezi volnočasovými aktivitami a běžným kurikulem. Kategorie též výrazně souvisí s kategorií Privilegia pro nadané, která prezentuje části situací MINDi na olympiádu.

Nadstandardní rozvíjející aktivity jsou podle učitelů vhodným nástrojem rozvoje nadání. Zadávají tyto úkoly jako paralelu k běžným úkolům, které považují pro nadaného za nepodněcující. Tyto aktivity mohou být navíc vymezeny pedagogicko-psychologickou poradnou v doporučení pro práci s nadaným žákem.

U: „Každý učitel může nadaným dát maximum, pokud má zájem. Může žáka přihlásit na soutěž, olympiádu, jsou taky korespondenční kurzy, kluby pro nadané, hodiny intervence. Těch možností je neskutečně mnoho, musí se jen chtít a neříct si, jo ten zlobí, to je na poznámku...“

U: „Když máme se třídou třeba hodně opakování nebo děláme něco, co ti nadaní už umí a nebylo by je to, dávám jim, aby se připravovali na soutěže...“

U: „I podle poradny máme dělat pedagogickou intervenci s tím žákem... má navíc tu jednu hodinu týdně. Pokud se někdy stane, že to odpadá nebo úkol nedokončíme v té intervenci, uděláme to ve výuce.“

Kategorie MINDi na olympiádu, na rozdíl od předešlých kategorií, je výhradně určena pouze diagnostikovaným nadaným žákům či dalším „horkým adeptům“ na úspěšnou diagnostiku nadání. Učitelé v tomto případě již ani nedeklarují „propustnost“ aktivit na všechny žáky třídy (tj. možnost nabídky činností pro všechny žáky či více žáků).

U: „Mám v mých matematikách tři žáky, které, jak jste viděla, připravuji tady na Klokana. Dva tito mladší jsou v Benjamíncích a jeden ten starší je na úrovni Kadet...“

Ti dva jsou diagnostikovaní nadaní, ten starší už si tu diagnostiku neobnovuje, tam nemáme aktuální papír. Ale máme ho v tom prvním podpůrném opatření a tam ten papír nepotřebuje.“

U: „Škola má kroužek pro nadané a šikovné žáky. Tyto žáky vytipují učitelé, následně jsou osloveni rodiče a po jejich souhlasu je s žáky pracováno specificky. Jsou rozvíjeni v tom, v čem jsou šikovní. Mohou vyvíjet hry, pracovat na prezentacích apod. Tuto činnost provádí nejen v rámci kroužku, ale také v době vyučování, kdy už mají hotovou svou práci.“

Instrukce učitele za účelem předání pokynů k organizaci práce jsou ve třídě velmi výrazné. Učitel přímočaře definuje skupinu nadaných žáků, které zadává zcela odlišné úkoly než zbytku třídy. Učitel se v některých případech neubrání přímému elitářství formou oslovování nadaných žáků před ostatními žáky třídy jako „blokaři“ (vybrané předměty absolvují s ostatními nadanými v tzv. blocích), „bývalí E...i“ (absolventi konkrétního projektu podporujícího nadání), „žáci z kroužku“ (pedagogická intervence nadaných), „naši nadaní“, případně „Mindi“ či „Mind'ové“ (od pojmenování **M**imořádně **N**adané **D**ěti, které ve školské praxi zdomácňuje).

U: „Takže blokaři jdou ke stolečku, berou si pracovní listy, logickou olympiádu máme už za měsíc, pozor na to.“

U: „Upozorňuji žáky z kroužku, že i tento týden odpadá intervence, takže to musíte teď stihnout ve výuce...“

U: „Všichni Mind'ové mi ale zůstávají na koberci, hned se Vám budu věnovat s tím Klokánem.“

U: „Tady jde vidět, že ti, co chodí na kroužek, jste opravdu šikovní, jak to tam hrajem, jak se v tom zlepšujete. A teď otázka jen pro děti z kroužku...“

Nadaní žáci se zde stávají preferovanou a výrazně zdůrazňovanou skupinou. Určité sociální napětí v třídním kolektivu je logickým důsledkem zvýrazňování nadaných žáků jejich učitelem.

S: „My jsme tady tupaní, paní učitelko, dejte si to za úkol radši zjistit nějakému tomu vašemu géniovi, co vyhrává ty vaše olympiády pořád.“

S: „Že by se z IQáčka stával Tykváček?“ (reakce spolužáka na špatnou odpověď NŽ).

Evaluace externími odborníky: „Měli by participovat všichni žáci“

Účelem zadávání situace je podle externích odborníků rozvoj nadaného žáka a reprezentace školy.

EO: „V těch kroužcích, tam jde o rozvoj nadání, tam se jim může učitel reálně věnovat.“

EO: „Pro nadaného žáka je toto (soutěže) opravdu přínosné. Navíc může reprezentovat školu.“

Učitelé také neváhali postesknout si nad snižováním počtu soutěží pro nadané a zrušením výukových hodin pedagogické intervence pro nadaného žáka.

EO: „Je skvělé, že některé školy ty kroužky pro nadané ještě teď mají. Jde vidět, že když se chce, škola může sehnat peníze na nadané.“

EO: „To tehdy ještě šla intervence pro nadané, než ji zrušili. U nás ve škole se to opravdu osvědčovalo.“

EO: „Peníze by byly, třeba ze Šablon, nebo z jiného projektu, ale to se raději zase utratí za ty slabé děti. Nadaní zase nic.“

EO: „Nabídka soutěží po covidu značně prořídla. Nechápu, proč už se to seshora nepodporuje.“

Nadstandardní aktivity jsou určeny výhradně pro úzkou a neměnnou skupinu diagnostikovaných nadaných. Nadaní žáci jsou v ní preferováni, obdivováni, ale zejména selektováni od ostatních žáků. Odborníci s touto výraznou selekcí nesouhlasili a přemýšleli nad modifikacemi situací tak, aby se v nich funkčně začlenili i ostatní žáci. Pokud by začlenění nebylo možné (z důvodu velmi vysoké specializace nadaných žáků), odborníci doporučují, aby aktivity nezasahovaly do společné výuky. V hodinách navíc pro nadané žáky či ve výběrových hodinách by uvítali jistou „propustnost“ i pro jiné děti.

EO: „Pokud by už musela být příprava na olympiádu řešena v běžné výuce, měli by tam přiměřeným způsobem participovat všichni žáci třídy, aby nebyli jenom ti nadaní pořád tak vyzdvihováni.“

EO: „V případě hodin pedagogické intervence by měly ty činnosti probíhat výhradně ve speciálně vedené výuce s nadanými a nerušit normální výuku.“

EO: „Nás už minulost na naší škole naučila, že výběrové kroužky pro nadané by tu měly být pro všechny. Obsah těch kroužků si ty šikovné nadané vybere sám.“

Odborníci dále diskutovali nad nevhodností specifických pojmenovávání nadaných žáků a nad dlouhodobým efektem tohoto stylu komunikace nejen s nadanými žáky.

EO: „Ono to opravdu vypadá, jakože nic, taková nevinná legrace, tady to oslovování těch nadaných, ale tady tyto proslovy ty děti velmi hluboce zraňují.“

EO: „Podle mě, ty děcka (NŽ) to nemusí primárně štvát, právě teď. Je to zraňuje až sekundárně ve vztahu k té třídě.“

Stejně jako ve všech jiných kategoriích i zde platí, že pravidelnost a rigidita v užití situace prohlubuje nálepkování. Pokud by byla situace užitá funkčně, pravděpodobně by k nálepkování nevedla.

EO: „Pokud učitel potřebuje nutně něco probrat na olympiádu, co ti nadaní ještě neumí, a už mu hoří čas, tak ano, proč ne. Ale nesmí to dělat moc často.“

EO: „Jako občasný doplňující úkol pro nadané to nemusí být špatné, jako připravovat se na soutěž, jako i takovým nekoordinovaným způsobem, že je selektovaný. Pro jednou se nic nestane.“

4.1.6 Individuální projekty a vysvětlování

Podstata kategorie vychází z tradičního vrstevnického vyučování, kdy žák či skupina žáků na určitou dobu zcela přebírá roli učitele. Tento žák má za úkol prezentovat výsledky své práce ostatním spolužákům, kterou předem individuálně řešil v rámci výuky či mimo ni. Žák prezentuje komplexní projekt, vysvětluje spolužákům aktuální učivo, vytváří pro spolužáky úkoly k procvičení. Téma úkolu bývá obvykle tématem výuky, čímž ji vhodně prohlubuje a obohacuje.

Cílem je plnohodnotný rozvoj nadaného žáka, a to zpravidla v rámci jeho odborného zájmu. Žák podle učitelů takto intenzivně rozvíjí své komunikativní, metakognitivní a sociální dovednosti.

U: „Oni ti nadaní to dokáží těm svým vrstevníkům vysvětlit líp než já... Výhodou tady toho vrstevnického učení je to, že ti ostatní ty nadané berou mnohdy líp než mě... Já měla třeba loni dva nadané. Pokud je tam nechám jen tak sedět, tak oni mi zakrněj. Mí pomocníci ve třídě, ti nadaní, třeba dostali konkrétně za úkol, měli zpracovat a vymyslet... ty konkrétní příklady, nachystat si je a s těmi ostatními to pak řešili, učili je to. Nebo měli si za mě připravit prezentaci a zvládli to skvěle.“

U: „Teď mám jednoho žáka, kterého velmi baví dějiny. A on se těší a říká mi, paní učitelko, kdy už budeme mít ty samostatné referáty, abych mohl zpracovat prezentaci na to své konkrétní téma? A ti nadaní žáci, které to baví, ti to své téma odprezentují velmi krásně. To je pro ně benefit k hodnocení, dostanou za to i důležitou známku. Oni se tam velmi realizují v těchto typech prací. Učí se tam také mluvit, prezentovat ten svůj zájem, učí se přednášet před ostatními dětmi, říct to tak, aby tomu ostatní rozuměli, mohou reagovat na jejich otázky...“

Aktivita obvykle náleží diagnostikovaným nadaným žákům. Mohou být směřovány i jiným výrazně se projevujícím nadaným žákům bez diagnostiky nadání, přičemž se z výpovědí učitelů opět jeví, že se jedná o dlouhodobě neměnnou skupinu žáků. Odborníci sice deklarují nabídku pro zapojení všech žáků, ale vzhledem k náročnosti úkolu si jej ostatní nevybírají.

U: „Individuální projekty a jejich prezentace... považuji za velmi přínosné pro toho žáka (NŽ), ... na těchto aktivitách vlastně stojí jeho IVP.“

U: „Ti, co to mají v IVP, po těch to vyžadují. Mám tam i jednu velmi šikovnou dívku, ona není jakože nadaná podle papíru, ale i tý občas ty prezentace dám.“

U: „Všichni mají samozřejmě možnost dělat ty projekty... V: „Využívají toho i jiní žáci?“ U: „V podstatě ne, tady už jde o náročnou dlouhodobou přípravu a těm běžným dětem toto chybí, aby se něčím tak intenzivně zabývali. V tom se uplatňuje právě ten rozdíl mezi běžnými a nadanými žáky.“

Tyto situace jsou k nadaným žákům směřovány pravidelně, jsou předem plánovány a vyhodnocovány. Při jejich zadávání se setkáváme s výraznou instruktáží, která je prezentována před ostatními žáky, stejně jako velmi pozitivní zpětná vazba od učitele. Nadaný žák se může na projekt připravovat i v rámci výuky, když je dříve hotov se společným úkolem. Ostatní žáci třídy na základě tohoto systému nepracují.

U: „U mě ti tři nadaní jedou podle takové naší dohody. Za rok mají zadaných 6 projektů. Ty témata my spolu tady pečlivě vybíráme... dělají si na nich ve vyučování, když mají něco dřív hotovo, a pokud to nestíhají ve výuce, chtějí to mít perfektní, tak to dělají doma.“

U: „Děkujeme za perfektně připravený projekt, ... ano, určitě to stojí za potlesk... A další projekt bych ti zadala dnes po vyučování, ... asi za 14 dní by se nám to hodilo do vyučování.“

Evaluace externími odborníky: „A co zapojení ostatních?“

Externí odborníci velmi pozitivně kvitují výše užívané úkoly, které rozvíjí celkovou osobnost nadaného žáka. Jedná se podle nich také o počátek partnerské spolupráce mezi učitelem a žákem.

UE: „To jsou úkoly, které reálně toho žáčka rozvíjejí. Takové úkoly on chce.“

UE: „Rozvíjí to nejenom to myšlení, ale i mluvení, celkovou prezentaci toho žáka, a to bude do budoucna potřebovat.“

UE: „Učitelka prostě přijala fakt, že ten nadaný toho ví o dost víc než ona, a to je vlastně dobře. Jeho odborných znalostí pak využívá ve výuce. Také ostatní se dozví nové zajímavosti, které jim ona nemůže dát.“

Odborníci jednohlasně za problémové považují zvýrazňování a následné favorizování výhradně nadaného žáka a vliv tohoto přístupu na ostatní žáky třídy. I když sledování učitelé tvrdí, že aktivity jsou pro všechny žáky, vzhledem k velmi náročné povaze úkolu jsou realizovány výhradně nadanými. Odborníci se také zabývají nevhodností nadměrného užívání této aktivity.

UE: „Ten rovnoprávný vztah učitel–žák je skvělý, ale má jej pouze nadaný s tím učitelem. Ale zapojení ostatních co? A co takový vztah s ostatními?“

UE: „Učitel je nespravedlivý. Všechno může pouze jen nadaný. Je tady riziko, že se to všechno může pěkně zvrhnout.“

UE: „A je také jasné, že ten učitel zvedl laťku prezentací tak vysoko, že ostatní nemají šanci na ni dosáhnout. Děti logicky už ani nemohou mít zájem o prezentaci.“

Tak ten učitel už radši dá úkol už jen tomu nadanému, aby se nezdržovali, už svoji třídu zná. Také tím, že nechtějí ty úkoly, ti žáci poukázali na chybu učitele, že dal tak nevhodně náročný úkol. A také vědí, že nebudou nikdy lepší než ten nadaný, který za to dostává ty dobré známky, tak se na to rovnou vykašlou, protože by na ty dobré známky nedosáhli.“

UE: „Pokud to tak učitel dělá každý dějepis, že tam jenom ten jeden žák pořád poskakuje s těmi referáty a velké jedničky z toho má, tak to je velmi špatné.“

Externí odborníci vidí řešení celé situace v nabídce možnosti této aktivity pro všechny žáky třídy, avšak v rámci jejich individuálních možností.

UE: „Tady ty referáty a projekty by měli mít všichni žáci za domácí úkol. Klidně pro všechny dobrovolně, nebo povinně pro všechny s tím, že každý to udělá podle svých možností. Ale neměl by to mít výhradně jenom ten jeden a pořád dokola.“

4.1.7

Nadaný jako asistent učitele

Podstata další kategorie spočívá v tom, že se nadaní žáci určitým způsobem spolupodílejí na chodu výuky ostatních žáků společně s učitelem. Vzhledem k formě nálepkování rozdělují tuto kategorii na dva dílčí podtypy: Můj šikovný pomocník a Musíme si pomáhat.

Aktivity **Můj šikovný pomocník** se zdají být vzdálenější odnoží k výše popsané kategorii Musím tě zaměstnat. Žák je aktivizován jednoduchými kognitivními činnostmi či úkoly spojenými s organizací výuky, jako např. rozdávání didaktických pomůcek spolužákům, tvorba zápisu na tabuli dle diktátu, organizační zaštitění didaktických her a rada spolužákovi. Těmito činnostmi žák pomáhá svému učiteli jako jeho asistent.

I když učitelé i zde opakovaně tvrdí, že zadávají úkoly pro všechny žáky, podstata úkolu – aktivizovat nadaného žáka, směřuje k tomu, že úspěšným se v realu stává opět aktivní a rychle pracující nadaný žák.

U: „Tak samozřejmě jsou mi při ruce všichni žáci, máme rozpisy služeb... To musí být vždycky spravedlivý. Krom tady ty služby samozřejmě si беру další ty žáčky, u kterých vidím, že je to potřebný, ... že potřebují nějak zaměstnat.“ V: „A nejsou tady víc angažovaní ti dva nadaní? Nejsou spíš oni častěji při ruce?“ U: „No tak samozřejmě, že tyto dva víc využívám na ty činnosti, když právě tito jsou dřív hotovi, ale jak říkám, mám tam i další hbité žáčky.“

Z dále popisovaných pedagogických situací vyplývá, že aktivity nejsou učitelem dopředu plánovány. Jsou aplikovány tady a teď za účelem reagovat na právě vzniklý

pedagogický problém, kterým je rušivý nadaný žák. Může se také jednat o právě vyvstalou potřebu učitele deklarovat činnosti rozvoje nadaného žáka.

Žáci mají matematiku (8. třída) a opakuji učivo o mnohočlenech. Učitel vede výklad u tabule. Nadaná dívka je po dobu výkladu výrazně neposedná, stoupá a sedá, otáčí se za sebe. Po chvíli to nevydrží a bez vyzvání se obrací ke zbytku třídy a říká jim, že nechápe, jak je možné, že pořád ještě neznají znaky proměnných. Učitel žáky napomíná, aby nevykřikovala. Dívka se však pořád vrtí a vyrušuje výklad tím, že si něco povídá se spolužačkou v lavici. Učitel po chvíli dívku vyvolává k tabuli: „Pojď, budeš dělat písáče, pojď k tabuli.“ Žákyně píše na tabuli to, co jí učitel zadá v průběhu svého výkladu. Tato aktivita probíhá asi 10 minut.

Dvojice nadaných žáků (5. třída) je dříve hotova s úkolem a hlásí se, že už to mají. U: „Tak si to ještě zkontrolujte, ať tam neuděláte chybu.“ Nadaný chlapec tluče pěstí do lavice: „Zase hotovo, hotovo, hotovo!“ U: „Matyáší, nevykřikuj tady...“ Ve třídě je po chvíli hotovo více žáků. U: „Tak víte co, oba dva (pozn. NŽ), běžte k tabuli a budete dělat jednu šibenici (pozn. hra na hledání písmen ve slově či sousloví) a vezmete si všechny, kteří už to mají hotové.“ Obě skupiny žáků pracují separovaně. NŽ: „Paní učitelko, zase hotovo, hotovo hotovo! Ještě jednu šibenici!“ U: „Ne, až později, pokud nám zase při něčem zbude čas.“

V hodině českého jazyka (7. třída) mají žáci za úkol procvičovat synonyma, antonyma, homonyma. Učitel vyzve žáka (jediný NŽ ve třídě), aby šel k tabuli a zapisoval slova, která řeknou spolužáci, a to do tří sloupců (podle typů slov). Poté žáci pracují ve dvojicích, nadaný žák rozdává zadání. U: „Nyní můj šikovný pomocník rozdá papír, kde jsou synonyma, antonyma a homonyma, a na vás je, abyste je rozdělili do sloupců, každá dvojice dostává jiná slova. Takže od souseda nic neopíšete, jediný, kdo vám může poradit, je X (jméno NŽ) anebo já.“ Nadaný žák na úkolu nepracuje, dohlíží a radí ostatním. Po společné kontrole NŽ papíry sesbírává.

V hodině matematiky (7. třída) se nadaný žák může volně pohybovat po třídě a nahrazuje práci zrovna nepřítomného asistenta pedagoga. Říká ostatním spolužákům ve třídě: „Když nebudete něco vědět, tak mě zavolejte.“ Jindy se obrací ke konkrétnímu spolužákovi, kontroluje mu úkol a následně dává povel: „Tak a teď budeš počítat čtrnáctku.“ Tuto činnost vykonává souběžně se stejnou činností učitele.

Nadaný žák v hodině dějepisu (8. třída) má k dispozici notebook učitelky. Učitelka žáka používá jako svého asistenta. Nejen že je v roli IT technika – kontroluje připojení notebooku ke školní síti, ale také vyhledává doplňující informace pro učitelku a žáky na internetu. Když si učitelka není jistá řešením problému, zeptá se nadaného žáka: „Souhlasíš? Je to tak?“

Situace postupně směřují takto aktivizovaného žáka k jeho výraznému preferování. Žák, který se čteně stává asistentem učitele, má ve srovnání s ostatními zvýhodněnou sociální

pozici. Opakování situace může vést k vyčlenění žáka z kolektivu či ke vzniku nepřiměřeného sebeobrazu. Jinakost žáka zde učitel ještě více nevhodně zdůrazňuje.

Nadaný žák (6. třída) dostává za úkol rozdat opravené písemné práce z matematiky. Činí tak způsobem, že vyhlásí jméno a příjmení spolužáka, vyžaduje naprostý klid a přihlášení se o písemku zvednutím ruky. Některé děti jeho podmínky nerespektují. NŽ: „Tak utišíme se, ty jsi kdo? Nahlas a zřetelně řekni své jméno a příjmení.“ Písemku dává spolužačce s komentářem „Ty jsi hnusná šprtka.“ S1: „Tak v první řadě ty jsi tady ten největší šprt, ty šprte.“ S2: „Paní učitelko, oni si tady nadávají do šprtů...“ S3: „Si tady, chlapče, nehraj na učitelku.“

Na konci hodiny fyziky (8. třída) hledá učitelka dobrovolníka, aby zjistil teplotu na teploměru a zapsal ji do tabulek. Nikdo se nehlásí ani po opakované výzvě učitelky. S: „Ať si to jde změřit taky Ferda (NŽ), ten to dělá vždycky.“

Druhý podtyp situace nese název **Musíme si pomáhat**. Podstata spočívá v tom, že nadaný žák, u něhož je předpoklad dřívějšího dokončení standardního úkolu, je směřován pomáhat ostatním spolužákům při řešení náročnějšího úkolu. Nadaný žák má i zde roli asistenta pedagoga.

Žáci pracují samostatně nad úkolem (český jazyk, 6. třída). Na základě instrukce učitelky mají žáci, kteří jsou hotovi, jít k učitelce zkontrolovat řešení. Kdo má správně, dělá tzv. podporu. U: „Domčo (NŽ), ty už jsi nám předvedl, že to dobře umíš, a půjdeš za Mončou a budeš podporovat Moniku. A Metod (NŽ) jak dokončí, najdu mu někoho na podporu... Tak, kdo ještě potřebuje podporu?“ (učitelka nalézá dvojici slabších žáků). U: „Metode, jak dokončíš, uděláš podporu tady sousedům před tebou.“

V matematice (1. třída) se opakuje sčítání do deseti. Učitelka má početní příklady na interaktivní tabuli, shodné příklady mají žáci ve svém pracovním sešitu. U: „Kdo chce počítat se mnou, počítá se mnou. Kdo chce dělat sám, dělá sám. A pokud je někdo hotov, pomáhá.“ Nadaný chlapec je velmi rychle s úkoly hotov a chodí po třídě. Děti neoslovuje a svoji pomoc jim nenabízí. Učitelka si všímá, že nikoho na pomoc nenachází, proto vybírá konkrétního žáka, ke kterému chlapce vyšle. Během dalších minut chodí po třídě asi polovina dětí, které hledají někoho, komu pomoci. Učitelka proto dodává, aby nejen pomáhali, ale že jsou také zodpovědní za to, aby úkoly byly bez chyby. Na otázku, zda nějak „jinak“ pracuje s nadanými žáky, učitelka odpovídá: „Musíte si uvědomit, že je listopad v první třídě, tady se ještě nedá nic diferencovat. To je ještě na děti brzo. Spíš si jen tak pomáháme, kdo je dřív hotový.“ Nadaný žák má v hodině dějepisu (8. třída) dovoleno chodit po třídě, aniž by byl k tomu vyzván. Má za úkol kontrolovat práci žáků, a když je potřeba, poradit s řešením úkolů. Učitelka se často obrací na nadaného žáka se slovy: „Marku, pomáháš?“ Myslí tím, zda se věnuje žákovi, který učivu nerozumí a neví si rady se splněním požadovaného úkolu. NŽ odpovídá: „Ano!“, učitelka odpoví: „Supr!“

Učitelka se ptá v hodině matematiky (3. třída): „Všeci tomu rozumíte?“ Jeden žák odpovídá, že neví, jak na to. Učitelka přeorganizovává zasedací pořádek. U: „Tak si sedni sem!“ Ukazuje místo vedle nadaného žáka. U: „Michal ti s tím pomůže, slyšel jsi Michale?“ Nadaný žák je následně vyzván, aby pomáhal i ostatním, kteří úkol nezvládají.

Situace je podle tvrzení učitelů využívána nejenom za účelem rozvoje prosociálních, ale rovněž metakognitivních dovedností nadaného žáka. Výrazný kontext hraje spíše potřeba aktivizace nadaného žáka než reálný rozvoj jeho osobnosti.

U: „Nadaný mají celkový problémy s emoční a sociální inteligencí, u těchto dětí by se v prvé řadě měly rozvíjet prosociální dovednosti, aby věděli, jak to v normálním životě funguje. Silnější se prostě maj starat o slabší a pomáhat jim. Navíc to toho žáčka baví, a to jste viděla podle toho, že tyto úkoly rád přijímá a nezlobí v tý hodině.“

U: „Když třeba opravujeme test, tak si ti nadaní sednou na opravu ke slabým žákům a třeba to s nima celé propočítají. Takže já se nemusím naklonovat a nemusím být pětkrát v té třídě a my si je rozebereme, ty s tou pětkou, nebo co dostali čtverku. Každý ten pětkář žák má toho svého šikovného poradce, vysvětluje mu to, věnuje se mu. Ten slabší z toho velice profituje a nadaný také tím, jak si to musí sumírovat tím vysvětlováním.“

U: „No tak samozřejmě v každé té třídě se musejí všichni na všem podílet, učitelka tady není od toho, aby se tady rozkrájela, ... jde o tu dělbu práce, jak v rodině, tak v životě, každý musí pomáhat, nějak se angažovat.“

Roli učitelova pomocníka teoreticky dělají všichni žáci třídy. V reálu je to opět tak, že „podporu“ dělají šikovnější žáci třídy, což logicky vyplývá ze záměru aktivity.

U: „Tak samozřejmě mi ve výuce pomáhají všechny děti, snažím se všechny zapojovat stejně.“

U: „A třeba u toho devátáka (NŽ) to mám tak, když třeba opravujeme text, takže ten chlapec pomáhá, i ti další šikovní mají za úkol také pomáhat ve třídě, vysvětlují těm kamarádům, proč to třeba měli špatně.“

U: „Druhý nadaný, to je velký introvert, nemluví, není proto mnou tam moc zapojován do té podpory. Ten první nadaný je velmi aktivní, a to zapojení v té podpoře potřebuje.“

Potenciál k možným problémům souvisejícím s touto strategií opět přináší preferovaná pozice nadaného žáka vykonávajícího „podporu“. Výraznější problémy nastávají, pokud se učitel rozhodne aktivitu hodnotit, a tím nadaného nějakou formou odměňovat. Jedná se opět o neférové vstupní podmínky žáků pro hodnocení, kdy jen nadaný žák díky svým dovednostem má možnost být úspěšným.

Žáci 5. třídy si v matematice kontrolují výpočty, které doposud dělali samostatně.

U: „Vyměňte si vzájemně sešity se sousedem, a kdo najde sousedovi chybu, dostane za každou chybu bonbon.“ NŽ: „Paní učitelko, Michal má hromadu chyb, ale my

se o ty bonbony rozdělíme. Nebo já budu dělat příště schválně chyby, aby na mě i Michal taky nějaké bonbony dostal.“ U: „Ne, Kryštofe, ty chyby nedělej naschvál, ale spolupracuj. Ano, ze spolupráce vytěžíte vždy víc než z boje.“ Po opravě učitelka přiděluje dětem bonbony podle počtu nalezených chyb u souseda. U: „No jo, Michale, Kryštof se pro tebe nevyplatí (smích...)“

V 6. třídě se nachází dva nadaní žáci, kteří první stupeň absolvovali ve výběrové třídě pro nadané žáky na místní škole. Třídy měly v minulosti i rozšířenou výuku jazyka. Učitelka angličtiny vysvětluje užití „what, who, where“ a zadává samostatnou práci na upevnění učiva. Poté žáky postupně vyvolává k prezentaci výsledků a naráží na chlapce, který učivo stále nechápe. U: „Prosím vás, můžete tady někdo z bývalých E...ů (název projektu pro nadané žáky z 1. stupně ZŠ) laskavě vysvětlit tady Michalovi základy tvoření těch otázek?“ Učitelka vybírá jednoho z nadaných žáků, který se po zbytek hodiny (15 min.) věnuje spolužákovi ve vysvětlování učiva.

Evaluace externími odborníky: „Základ pro šikanu nadaných“

U jednoduchých a organizačních aktivit typu Můj šikovný pomocník odborníci poukazují na fakt, že nadaní nejsou tímto způsobem nikterak rozvíjeni. Jedná se pouze o samoučelnou aktivizaci žáka, která vede k nevhodnému vyčleňování.

EO: „Myslím si, že těmito aktivitami se moc ten žák nerozvíjí. Paní učitelka se tak snažila dát dítěti ve výuce nějaký jakýkoliv prostor, aby se zapojilo a nebylo pasivní.“

EO: „Z toho žáka se stává učitel či asistent učitele. V příkladech, kde nadané děti byly pouze výhradní rozdávači papírů, to mi opravdu nepřišlo moc vhodné, je to takové i zneužívání.“

EO: „Ta učitelka tady míchá dvě různé činnosti, rozpisy služeb a to pomáhání od nadaných. To jsou dvě odlišné věci, služby jsou pro všechny, ale pomáhání jen pro nadané...“

U kategorie Musíme si pomáhat odborníci připouštějí jistou formu rozvoje nadání, nicméně poukazují na vyčlenění nadaného žáka a zneužívání jeho role ostatními spolužáky.

EO: „Pokud žáci pomáhají, může to být rozvíjející, protože jak člověk učí, tím poznává, co opravdu umí. Ale neplatí to vždy. Otázkou je, byly ty úkoly rozvíjející? Může být rozvíjející opakování úkolu, který už jednou zvládl samostatně?“

EO: „A ta další situace, kdy žák chodí po třídě a radí, to jej může jaksí minimálně rozvíjet, ale může být za to šikanovaný. A taky se mi zdálo, že ty děti si ho mohou schválně volat, aby jim pomohl udělat úkol, protože se jim nad tím nechtělo přemýšlet.“

Externí odborníci shledávají největší problém ve faktu, že strategie je určena výhradně pro nadaného žáka. Dále upozorňují na nevhodnost opakování situace.

EO: „Ale na tom není nic špatného, když děti učitelce pomáhají tímto způsobem. Je jen špatné to, že to musí dělat pouze jenom ten jeden.“

EO: „To dítě vlastně je k ruce učiteli, rozdává, zapisuje, a pokud je to tak pořád, tak jej to nikam neposune.“

EO: „Já zase tvrdím, toto není špatný, ale zase, všechno má své meze. Občas by to měl nadaný dělat, ale pokud je tomu tak pořád, tak je to špatně, hlavně na té základní škole. Do jisté míry to není špatné, ale nesmí to být přehnané. A míru přehnanosti určuje učitel.“

Negativní důsledky celé kategorie shledávají odborníci v narušeném klimatu školní třídy, které může vyústit až v šikanu nadaného žáka.

EO: „Na druhou stranu učitelka vystavuje dítě možnosti, že může být snadno šikanováno, protože je pořád vystavováno před těmi spolužáky. Učitelka vytváří základ pro šikanu.“

EO: „Také tím učitelka může dítěti zvyšovat sebevědomí, zcela zbytečně, ale pak ve vztahu k ostatním mu to sebevědomí snižuje, a pak je terčem šikany.“

EO: „Důsledek je ten, že ostatní ho asi brzy nebudou mít rádi, protože je pořád opravuje a vydává se za takového chytrolína. Byl postaven do role učitele, měl být v roli spolužáka.“

EO: „Já kdybych byla v roli těch spolužáků, tak na toho nadaného žárlím. On si může dovolit to a ono a já ne. Děti ho berou, jakože je součástí učitele, a ne jich. Budou ho od sebe odstrkovat. U ostatních to může vzbuzovat závist, že ti nadaní jsou jako něco víc než oni.“

4.1.8 Supervizor učitele

Kategorie Supervizor učitele prezentuje vygradování kategorií Individuální projekty a vysvětlování a Nadaný jako asistent učitele. Nadaný žák doposud pravidelně vykonával nejrůznější typy aktivit, při nichž spolupracoval s učitelem jako jeho asistent, zastával jeho (nadřazenou) pozici, a to pomocí realizace jednoduchých kognitivních a organizačních úkonů (Nadaný jako asistent učitele), ale i složitějších aktivit (Individuální projekty a vysvětlování). Žákova aktuální pozice ve třídě však má již podobu „supervizora“. Žák má v situaci výrazně nadřazenou pozici vzhledem ke spolužákům, vůči učiteli vystupuje v partnerském dialogu (na rozdíl od jiných žáků), ale i v nadřazené pozici. Nadaný žák je nevhodně autonomní. Bez vyzvání realizuje nejrůznější pedagogické činnosti a sekunduje výkladu učitele (skáče mu do řeči). Na základě pozorování se jedná výhradně o diagnostikované nadané žáky a ty z nich, kteří se ve vyučování velmi výrazně projevují a prosazují. Jiní žáci v této roli nevystupují.

U některých učitelů si všímám, že nadaného žáka sami směřují k preferované pozici ve třídě. Může se však jednat o zkrácení reality, kterou učitel záměrně modifikuje pro hospitujícího výzkumníka, aby tímto prezentoval dovednosti nadaného žáka či svůj pozitivní postoj k rozvoji nadání. Jindy je zase vidět, že žák má roli supervizora zažitou a realizuje ji bez vyzvání učitelem.

Celá hodina českého jazyka je věnována samostatnému procvičování pravopisných jevů (doplňovací cvičení). Asi v polovině výuky učitelka práci ukončuje a směřuje ke společné kontrole s odůvodňováním pravopisných jevů. Žáci jsou vyvoláváni individuálně. Pokud někdo chybuje či není schopen vysvětlení pravopisného jevu, učitelka vyvolává výhradně jednoho žáka (NŽ).

U: „Už jak to tady řekl Vojšta a jak jste slyšeli na přednášce...“; „Vojšto, vysvětli jim to, od tebe to lépe pochopí.“ Z ostatních dětí se nikdo ani jednou nepřihlásil a ani nebyl tázán.

Učitelka vykládá novou látku (hodina angličtiny, 5. třída). Průběžně klade otázky, kterými si ověřuje, zda žáci danému učivu rozumí. Když nikdo z žáků na otázky nereaguje, automaticky se obrací na nadaného žáka.

Je hodina fyziky (8. třída). Učitelka celou výuku přednáší výklad o tématu využití energie slunečního záření. V hodině jsou přítomni tři nadaní žáci. Učitelka se v průběhu výkladu obrací výhradně a jen na jednoho nadaného žáka. Ten odpovídá na otázky, učitelka po něm nevyžaduje, aby se hlásil. Nadaný chlapec neustále bez jakéhokoliv svolení vstupuje do výkladu učitelky a hovoří o dalších zajímavostech ve vztahu k tématu. Když učitelka neví odpovědi na chlapcovy dotazy, několikrát za hodinu se chlapec zvedá a spěchá k počítači na učitelčině stole, aby informaci ihned vyhledal.

Často je nadaný žák dokonce i v roli toho, kdo pomáhá udržet kázeň žáků ve třídě nebo aktivní atmosféru.

V hodině přírodovědy (3. třída) žáci pracují ve skupinách na samostatných úkolech. Jsou natolik zaujati tématem (se zájmem si vyměňují informace, názory, komentují situace apod.), že se přestávají kontrolovat a jsou velmi hluční. Po chvíli to narušuje práci celé třídy. Učitelka se ve snaze ztišit žáky obrací pouze na nadanou žačku s povely, které obsahují výhradně její křestní jméno. Například: „Zuzko, volume ve vaší skupině!“, „Ztište se... Zuzanko!“, „Haló, haló, Zuzko... ať je vaše skupina tiše!“ apod. Učitelka rozdává žákům listy. Opět, s povely povzbuzujícími žáky do aktivity, se učitelka obrací výhradně na nadanou žačku: „Zuzko, už jste s tím začali?“, „Zuzko, pracujete!“, „Už jste, Zuzano, hotoví?“, „Zuzko, ztiš si svoji skupinu!“ apod. Stejný postoj k žákyni učitelka prezentuje i v navazující výukové hodině.

V jiných vyučovacích hodinách jsme se setkali s výrazně vyhrocenou situací bránící učitelům ve vedení výuky. Nadaný žák zde zcela nekoordinovaně vstupuje do výuky,

přičemž se učitel snaží s tímto „rušivým elementem“ vypořádat jeho neustálým napomínáním či tak, že žáku přidá další (nerozvíjející) činnosti, čímž nevhodnou situaci dále posiluje. Případy se vyskytovaly na obou stupních ZŠ.

V hodině českého jazyka (3. třída) žáci pracují ve skupině. Učitelka předává instrukce, jak pracovat ve skupině, žáci si mohou vybrat určité role. Nadaný žák instrukce nerespektuje. Ihned vykoná úkoly za všechny v jeho skupině, bez svolení odbíhá k dalším skupinám, kde chce za ostatní žáky vyřešit úkoly. Učitelka aktivizuje nadaného žáka pracovním listem. Zde však chlapec objeví informaci, kterou chce dále vyhledat na internetu, odbíhá od počítače ke knihám. U: „Honzo (NŽ), není možné, abys tady tak běhal po třídě, pojď mi smazat tabuli.“

V hodině chemie (8. třída) se žáci učí o kyselinách. Učitel vede výklad s otázkami. U: „Těžká otázka. Víte, že se rozdělují kyseliny silné a slabé, víte ale, proč se takto dělí?“ Nadaný žák ihned odpovídá na otázku, dává odpověď do souvislosti s protony a neutrony, formami jejich reakcí a využití v průmyslu. Ostatní žáci reagují bučením a arogancí vůči nadanému žákovi. Učitel apeluje na stručnost odpovědi u nadaného žáka, uklidňuje třídu a přechází k další otázce. U: „A jestli někdo odpoví na tuto otázku, tak je dobře...“ Učitel detailněji popisuje vlastnosti kyseliny a zajímá jej název. Ve třídě nikdo neví odpověď. U: „Jako poslední pomoc – VITRIOL – to vám může pomoci.“ Ozývá se nadaný žák se správnou odpovědí (H₂SO₄), začne zpívat úvodní sloku písně Karla Kryla Veličenstvo Kat a upozorňuje na použití názvu Vitriol. U: „No tak to seš, Tomáši, dobře, že tak dobře znáš Kryla.“ Učitel dále pokračuje ve výkladu a nadaný žák z ničeho nic začne zpívat úryvek jiné písně a ihned pro ostatní dodá: „Asi neznáte Adora Dorata a jejich Vitriol, že tak čumíte...“ Pedagog opět třídu uklidňuje, ale nadaný chlapec mu neustále skáče do výkladu prezentacemi dalších zajímavostí o kyselině sírové, na které si v průběhu výkladu učitele vzpomněl. U: „Tomáši, neskač mi do řeči, dohodli jsme se, že mi nebudeš skákat do řeči.“

Evaluace externími odborníky: „Nekoordinovaný rozvoj nadání“

Externí odborníci rozhodně dokáží pochopit, že taková situace může ve výuce nastat. Nadaný žák bedlivě sleduje výklad a je velmi aktivní, což může být pro učitele motivující. Žák dostává prostor projevit své nadání, a tím navíc obohatí znalosti celé třídy. Problém nastává ve faktu, že je tento způsob rozvoje nadání zcela nekoordinovaný.

EO: „Prostě učitelce dělá dobře, že ji aspoň někdo bere ve výuce vážně a tomu tu výuku celou věnuje. Asi to všichni známe z přednášek na vysoké škole. Tam si vyučující taky vždycky někoho vybral, komu přednášel.“

EO: „On (NŽ) chce být aktivní, spíš potřebuje být aktivní a učitelka mu jen vychází vstříc.“

EO: „A taky je to možná pro tu učitelku jednoduché. Nemusí nadanému nic vymýšlet, a přece se rozvíjí. A obohatí o znalosti i ostatní. Tipl bych, že jde o mladou paní učitelku.“

EO: „Ty nadané děti jakože dělají práci navíc, jakože mají nějaký rádo by rozvoj, ale ten je ve třídě absolutně nekontrolovatelný a nekoordinovaný.“

Jistá nesystematičnost v rozvoji nadaného žáka způsobuje učiteli značné potíže v podobě kázeňských problémů. Učitel v některých případech ani není schopen zdárně pokračovat ve výuce. Externí odborníci si také všímají možného ovlivnění situace hospitujícími. Pokud by byl učitel ve výuce bez hospitujícího, mohl by jednat jinak a rázně by si vymanil na žácích kázeň.

EO: „Učitelka od začátku nedala jasná pravidla. Nejdřív se jí líbilo, že je aktivní. Sám se zabavil, rozvíjel se u toho, pak to začalo nabývat na intenzitě a do této krize to vyrostlo.“

EO: „Myslím si, že už to i té učitelce vadí. Ale nechce žáka okřikovat, když tam má někoho na hospitaci. Nebo jí to už vůbec nevadí a je ve stádiu, že už otupěla.“

Další problémy byly externími odborníky shledány v preferování výhradně nadaného žáka, který ve třídě zastává nadřazenou pozici. Tento stav vede ke zhoršení klimatu školní třídy a šikaně nadaných. Odborníci si uvědomují, že i učitelé mohou být strůjci šikany nadaných žáků, pokud výše zmíněné strategie podporují.

EO: „Učitelka spolupracuje úzce jen s jedním nadaným žákem, který samovolně a bez jejího vyzvání vstupuje jí do jejího výkladu, nedodržuje pravidla komunikace. Udělala z něj takového svého asistenta, kolegu, který všechno může. Jenom on si až moc v té třídě dovoluje.“

EO: „Musíme si uvědomit, že to, že je někdo nadaný, neznamená, že ho budeme tak nekriticky obdivovat a vše mu povolovat. Všem dětem musíme měřit stejným metrem.“

EO: „Nám to přišlo, že to dítě si tam dělá, co chce. Má tam nějaké extra výhody a v té hodině ho učitel nechá bez kontroly dělat si svoje zájmy a věci, které on sám chce. Skáče učiteli do řeči. Má vlastně ve třídě vyšší pozici než ten učitel. Ten učitel ho ani neusměrňuje, úplně ho nechává.“

EO: „A pak se divíme, že jsou nadaní šikanováni, a hledáme složité příčiny toho. Stačí se podívat sama do sebe.“

4.1.9

Nadaní jako kapitáni

Podstatou kategorie je práce žáků ve skupinách. Učitel tvoří výkonnostně heterogenní skupiny žáků, přičemž v každé z nich je alespoň jeden žák nadaný. Záměrem je pomocí aktivity nadaného žáka zvýšit produktivitu celé skupiny.

U: „Já udělám ty skupiny z toho jednoho nadaného a z těch dalších pěti šikovnějších, kterým teda neříkejme nadaní, ale jsou šikovní. Takže každou tu skupinku udělám tak, že je tam jeden osvědčený tahoun.“

U: „Velmi se osvědčuje skupinová práce, ve které je jeden nadaný nebo šikovný žák. Skupinky jsou vyrovnané, děti to motivuje k výkonu.“

Nadaným žákům je svěřena role vůdců, kapitánů. Do těchto pozic jsou situováni vesměs shodní nadaní žáci, kteří jsou schopni dostat závazku úspěšnosti skupiny. Pokud je nadaných žáků méně než skupin, učitel volí do role vůdců další bystré a aktivní děti.

U: „Do role kapitánů se snažím dát nadané žáky, ale jelikož by se mi jich hodilo víc, dobírám to i dalšími, o kterých vím, že jsou šikovní.“

U: „Někdy pracujeme ve skupinách po šesti, někdy po čtyřech, tak podle toho tam volím počty těch nadaných pro tu každou skupinu.“

Kapitánovi každé skupiny jsou přiděleny určité role a úkoly, které mají společný jeden znak, a to že staví nadaného do nadřazené pozice vůči ostatním spolužákům. Nadaný žák nominuje členy skupiny, organizuje úkoly, určuje tempo práce, je zodpovědný za výsledky práce celé skupiny atd. Vzhledem k faktu, že v některých uskupeních převažují či absentují soutěživé aktivity, dělím kategorii na dvě dílčí kategorie, a to Nespolupracující spolupracovníci a Soutěžení ve skupině.

Kategorii **Nespolupracující spolupracovníci** eviduji v případech, kdy žáci v několika výkonnostně heterogenních skupinách pracují na úkolu se shodným zadáním pro všechny členy skupiny. V těchto seskupeních žáci řeší komplexní úkol, často vycházející z vyšších myšlenkových operací. Aktivity cíleně rozvíjejí nadání žáka.

Učitel aktivity ve skupině nediferencuje, nedává žákům specifické role. Je potě na žácích, jak se úkolu ujmou a činnosti si rozvrhnou. Jelikož učitel vybírá do každé skupiny osvědčené aktivní nadané žáky, tito se úkolu úspěšně zhostí a vyřeší všechno za ostatní. Spolužáci „se vezou“ a jsou spíše pasivní. Učitel opakovaně upozorňuje žáky, aby spolupracovali, nicméně povaha úkolu k tomuto nesměruje, jelikož je určena právě nadanému. Nadřazená role nadaného žáka spočívá v četném upozorňování pedagoga na dovednosti nadaného a v napomínání spolužáků, aby pracovali samostatně bez nadaného žáka.

Žáci (5. třída, český jazyk) jsou rozděleni do pěti skupin asi po pěti žácích. Podle slov učitelky (následující rozhovory) se zpětně dozvídám, že v každé skupině je jeden nadaný žák (3 diagnostikovaní a 2 „šikovní“). Žáci dostávají úkol nakreslit na velký papír lidský obličej, se všemi náležitostmi, jako jsou uši, oči, ústa, zuby, vlasy, krk, nos. Následně mají vymýšlet přísloví, přirovnání a metafory, které se pojí s určitým orgánem nebo smyslem člověka. Přísloví mají zapsat pod kresbu, připevnit kresbu na tabuli a prezentovat přenesená pojmenování. Ve skupině pracují téměř výhradně nadaní žáci, ostatní pouze sledují. Učitelka v průběhu skupinové práce opakovaně povzbuzuje spolužáky, aby spolupracovali. V rozhovoru paní učitelku překvapuje, že v jedné skupině se práce neujal nadaný žák, nýbrž jiný. Nadaný zde údajně nespolupracoval, což se prý běžně nestává.

V hodině dějepisu (6. třída) žáci probírají téma období egejské kultury. Paní učitelka přečetla žákům středně dlouhý text popisující život v této civilizaci. Poté vyzvala žáky ke skupinové práci (žáci sedí již od počátku výuky v pracovních hnízdech cca po šesti žácích, kde se nachází alespoň jeden nadaný žák). Žáci dostali velký papír s úkolem napsat sem co nejvíc informací, které si zapamatovali. V průběhu práce si učitelka všímá, že pracuje výhradně jeden žák (nadaný) či jen dvojice žáků a ostatní jenom sledují. Učitelka žáky upozorňuje, že mají dělat na úkolu všichni a spolupracovat mezi sebou. I po upozornění na úkolu pracují výhradně nadaní žáci.

Další, velmi četně se vyskytující kategorií využívající výkonnostně heterogenní uskupení je **Soutěžení ve skupině**. Úkoly mají spíše charakter soutěže. Převažuje zde práce nad nižšími kognitivními cíli (znalost – porozumění – aplikace) a důraz je kladen na rychlost řešení. Od skupiny se očekává výkon, který je hodnocen či oceňován. Nadaní žáci jsou proto ve skupinách velmi žádaní, neboť mohou být jistou zárukou úspěchu. Jednou z možností, jak přiměřeně rozčlenit nadané žáky do skupin, je vybrat nadané žáky, kteří si nominují do svých skupin spolupracující kamarády.

Cílem hodiny je upevnění čtení (1. třída). Mezi jednotlivými žáky jsou velké rozdíly, někteří čtou, jiní prozatím jen slabikují. Děti na konci výuky mají za úkol vyplnit křížovku. Učitelka volá k tabuli všechny diagnostikované nadané děti. Děti oslovením nikterak nenálepkuje. Dává instrukci dětem u tabule. U: „Ty si vezmi 2 děti, ta 3 děti, ... kohokoliv, vyplňte křížovku.“ Nadané děti si pečlivě ve třídě vybírají kamarády. Ve třídě jsou děti, které nikdo nechce, a tak je učitelka rovnoměrně rozděluje do skupin, aby byly po 2 až 3 žácích. Ve skupinách jasně vedou nadané děti, které řídí celou aktivitu. Následuje prezentace křížovek. Prezentují pouze nadaní. Popisovaná pedagogická situace trvá max. 10 minut.

V úvodu hodiny českého jazyka (5. třída) se žáci dělí do skupin, mají za úkol sestavení příběhu „o semínku“. Učitelka vybírá všech 6 diagnostikovaných nadaných

žáků třídy, kteří si stoupají před tabuli. U: „Vybíráte si ve třídě spolužáky, kteří vám budou pomáhat dělat na úkolu.“

Nadaní žáci se tímto ocitají v privilegované pozici. Jelikož je důraz kladen na rychlost a výkon, aktivní účast nadaných žáků je preferovaná nejenom samotnými nadanými žáky, kteří zde mohou prezentovat své dovednosti, ale i celou skupinou. Participace slabších žáků je logicky nežádoucí. V některých případech je potřeba účelného složení skupiny zdůrazňována i samotným učitelem. Níže uvedené příklady pedagogických situací mohou svědčit o zakládání živné půdy pro nežádoucí důsledky nálepkování.

U: „Pečlivě vybírejte, koho budete mít ve skupině. V těchto stejných skupinách budete pracovat i na soustředění.“

Žáci v matematice soutěží v počtech, jsou nastoupeni do dvou řad podle pohlaví. Paní učitelka zadá příklady, při každém správném vypočítání se žáci první v řadě zařazují na konec řady. Nakonec při posledním příkladu paní učitelka dětem zadá, že si musí vybrat zástupce, který by vypočítal poslední příklad za dvojnásobný počet bodů. Děvčata si vyberou okamžitě spolužačku (NŽ), avšak chlapci mají s výběrem problém. Diagnostikovaný nadaný chlapec chce být vybrán, nicméně ho ostatní nechtějí a vybírají jiného spolužáka. Paní učitelka chlapci (NŽ) vysvětluje situaci: „Šimonku, pokud tě nevybere většina z tvé řady, tak to musíš respektovat, to znamená, že to přijmeš, to rozhodnutí a nemůžeš se rvát sám dopředu, když ostatní nechtějí, abys tam byl. To už jsme se o tom bavili, že jo?“

Žákům začíná matematika (6. třída). Dostávají za úkol stoupnout si do dvou řad způsobem, že učitelka vytvoří uprostřed třídy pomyslnou čáru. Žáci sedící vpravo a vlevo tvoří dvě skupiny. Učitelka promítá na prezentátor početní příklady, dílčí úkol řeší vždy dva žáci na začátku každé z řad. Jeden z nich je pak vítěz a odchází si sednout do lavice. První skupina je již celá na svých místech ve třídě. Druhá skupina je vlivem pomalejšího žáka téměř v původní sestavě a jako celek prohrává soutěž.

Ž: „Paní učitelko, to nemá cenu, když je v řadě Milan. Oni měli v řadě samé nadané... a my Milana.“ U: „Uklidníme se, stejný počet nadaných byl v obou skupinách, takže jste všichni měli stejné podmínky.“

Setkala jsem se také s případy, kdy si učitel jasně uvědomuje zárodky eticky sporné situace související s nominací členů do skupin od spolužáků. V určitém okamžiku nominování členů buďto zastavuje, zasahuje do něj, anebo do role kapitánů určí jiné žáky nežli nadané, případně nechá výběr náhodě. Nicméně nadaným žákům stále zůstává již získaná privilegovaná pozice vyplývající z nadužívání pronálepkujících pedagogických situací. Třída se však ani v tomto případě problémům nevyhýbá.

Čtyři kapitáni (NŽ) stojí před tabulí, mají za úkol nominovat členy do svých skupin.

U: „Fíla (NŽ) teď půjde bokem a přiřadíme tě až nakonec, uvidíme, jak skupinky budou vypadat, aby to bylo rovnoměrné.“

U: „Kdo zbyl sedět, vybere si, jakou skupinu chce, a k té se přiřadí, každý jinou skupinu.“ Vedoucí skupiny (NŽ) dávají neverbálně najevo, že jim tento spolužák nevyhovuje. U: „Nebudu se nijak ušklebovat, najděte si ve třídě jakékoliv pracovní místo a můžete začít.“

V hodině matematiky (5. třída) učitel určuje kapitány (nejedná se o nadané žáky), kteří s jeho pomocí dělí žáky do tří skupin po 9, 9 a 6. Jeden žák hlasitě namítá, že počet 6 žáků v jedné skupině je nespravedlivý. U: „Tady je jich 9 a 9, jsou tam děti integrované a vy máte Kubu (NŽ), proto je vás méně. Nespravedlivé je spíš to, že vy tam máte Kubu a oni ne, nemyslíš?“

Evaluace externími odborníky: „Jako vybíjená v tělocviku“

V kategorii Nespolupracující spolupracovníci odborníci upozorňují na nevhodné zadání celé skupinové práce, kde chybí učitelova instrukce pro funkční vnitřní diferenciaci. Učitel diferenciaci požaduje po samotných žácích, kteří však nemohou mít dostatečné dovednosti na vlastní management činností ve skupině. Problémem vzhledem k nálepkování je podpora privilegovaného postavení nadaných žáků a neustálá prezentace jejich odlišnosti. Odborníci rovněž vnímají potenciál kategorie k demotivaci všech žáků třídy.

EO: „Učitel vlastně nediferencuje a chce to po těch dětech a pak se diví, že ony samy diferencovat neumí.“

EO: „Učitel je diferencuje tou zpětnou vazbou k jejich výkonu, a to je špatná diferenciace.“

EO: „Nesmí se ostatním divit, že jsou pasivní. Nemůžou přece konkurovat tomu nadanému.“

EO: „To ale funguje opravdu jen na velmi aktivní nadané žáky. Překvapuje mě, že takový přístup paní učitelka má i na druhém stupni, tam už jsou ty nadané děti z podobného přístupu pěkně otrávené a obvykle se dělají pasivními. Tady už najdeme málo tak aktivních dětí.“

EO: „A ty ostatní si zvykají, že tam mají nadané a paní učitelka bude vyvolávat jenom je. No a nemusíme nic dělat, nemusíme se snažit.“

Externí odborníci si postupně začínají všimnout existence přímých a nepřímých nálepek (viz dále). V tomto případě upozorňují, že chyba nálepkování nevzniká tady a teď, nýbrž je záležitostí dlouhodobého nadužívání obdobných pronálepkujících situací. I když učitel napřímo nenalepkuje, nalepkuje nadaného sekundárně pomocí opakované prezentace jeho odlišnosti.

EO: „Tady v tomto není přímo vidět nějaké aktuální pochybení té učitelky tady a teď, ale je to tady o těch spolužácích, kteří dávají najevo něco, co v té třídě delší dobu vzniká.“

EO: „Ještě jedna chyba učitelky je v tom, že přede všemi říká, že to nemá ten nadaný dělat za všechny, aby ostatní dělali sami, no prostě pořád zdůrazňuje, že je nadaný, ale neřekne to učitelka napřímo. Zdůrazní to jeho nadání oproti jiným. On chce hrozně pracovat a ona to ještě zdůrazní, to jeho vyčlenění.“

Co se týče motivů učitelů k užívání této situace, může se jednat o snahu vyučovat konstruktivisticky, případně prezentovat hospitujícímu výzkumníkovi metodu skupinové práce.

EO: „Proč to ta učitelka dělá? No přece snaha o alternativu. Pořád se říká, aby se neučilo jen frontálně. Ony si myslí, že je to právě dobře!!“

EO: „Stejný efekt by udělala samostatná práce, ale ta navenek nevypadá tak zajímavě. Chtěla se paní učitelka ukázat, že umí dobře skupinovou práci, i když se ještě musí ona hodně o funkční skupinové práci učit.“

Kategorie Soutěžení ve skupině upozorňuje na specifičnost intelektového nadání ve srovnání s jinými druhy nadání, např. sportovním. Podle externích odborníků je nálepka intelektově nadaný daleko citlivější a zranitelnější než jiné nálepky.

EO: „To je to stejné jako v tělocviku ve vybíjené. Obvykle se děti vybírají podle těch pohybových dovedností, ale taky podle oblíbenosti ve třídě. A ti chudáčci, kterým ta vybíjená nejde, těm se ty hry zprotiví a pak mají omluvenky, že já nebudu hrát, nebo se hned nechají vybit a pak tam půlku tělocviku jen sedí. Tento model, to asi většina z nás zná z tělocviku. Víme, že je to špatné. Ale v tomto případě, co jsme četli, to až tak nejde hned vidět, že je to špatné.“

EO: „V tom tělocviku to tak nebolí, ta nálepka nadaný, sportovně nadaný. Ale když jde o nadané intelektově, tam už ta nálepka bolí.“

EO: „U toho sportovního nadání není pochyb, že se musí trénovat a hodně makat. U toho intelektového nadání pak mají všichni pocit, že to ti nadání mají zadarmo, a tam začíná velká závist.“

Užívání pedagogické situace je však pro externí odborníky pochopitelné. Učitel chce mít zajištěnou obdobnou výkonnost ve všech skupinách. Výtky zazněly k formě tvorby skupin, kterou učitel vybírá. Z navazujících diskusí externích odborníků však vyplývá, že vlastně nejde o formu tvorby skupin, nýbrž o typ úkolu, který vede nadaného k nadřazené pozici.

EO: „Je to pro učitelku pohodlné. Má tak zajištěno, že každá z těch skupin bude podobná, nebude rychlejší ani pomalejší. Prostě vyrovnané síly.“

EO: „Ale chápu ji, neměla by vzniknout skupinka z těch nejslabších dětí. Ale zase to učitel může udělat šikovněji, ne tak natvrdo, že je vyvolá, jdou k tabuli a vybírají si. Třeba může použít barevné lístky pro děti, podle kterých se hledají do skupin. Samozřejmě tomu výběru musí jako učitelka trochu pomoci, ale nenápadně!!!“

EO: „Diskutovali jsme o tom, že je vlastně jedno, jak je utvářena ta skupinka. Tam dělá největší problém ten úkol, který je na míru jen těm nadaným.“

EO: „Je to takové nadržování, třeba s tou křížovkou, kdy v tom limitu to mohli splnit jen ti nadaní a nikdo jiný.“

Externí odborníci opět upozorňují na opakovatelnost a rigiditu v užívání výše zmíněných situací. Pokud by byly užity občasně, pravděpodobně by k negativním důsledkům nálepkování nevedly.

EO: „Pokud se tyto metody dělají občasně, tak na tom není nic nevhodného, ale pokud se to často začlení. Ale z těch ukázek jsme cítili, že to určitě učitel nepoužívá výjimečně. Jde tu vidět ten návyk dětí a celé třídy.“

EO: „Pochybení učitelky by to bylo, kdyby tyto strategie dělala každodenně. Jsou to také ty komentáře dětí, jako důkaz toho, že tu metodu absolutizuje.“

EO: „Z ukázek jasně vyplývá zvyk, který si učitelka ve třídě zařídila, a to, že si do skupiny pořád nebo spíš často vybírají nadaní žáci a ti ostatní jsou tím ponižováni.“

V poslední řadě odborníci upozorňují na negativní důsledky strategie. Jedná se o podporu zvnitřňování nevhodného sebeobrazu pro nadaného žáka a tvorbu podmínek narušujících třídní klima a podporujících šikanu.

EO: „U těch slabších žáků to logicky musí vést k nenávisti těch nadaných žáků. Beznaděj těch slabších žáků vůči silnějším.“

EO: „To dítě nadané prostě není nijak vedeno, aby se umělo chovat. A už to bere jako normu, že je něco víc, a ostatní už jej mají plné zuby.“

EO: „Tady je dobrý zárodek pro budoucí šikanu dětí ve třídě. Jde to vidět i na tom příkladu, kdy děti už nechtějí vyslat toho nadaného žáka, nechtějí, aby se zase ukazoval.“

EO: „Narušuje to třídní klima.“

4.1.10

Hry na zamrzlíka

Kategorie se velmi podobá podkategorii Soutěžení ve skupině. Jde opět o rychlý výkon, soutěž a rozvoj myšlení v rámci nižších kognitivních cílů (evidence znalosti a porozumění). Rozdíl spočívá v tom, že aktivita není skupinová. Každý žák nyní stojí sám za sebe a jako jednotlivec je hodnocen. Znalosti jsou prezentovány buď ihned před třídou, anebo žáci pracují na malou chvíli samostatně a výsledky sdělují až následně.

Motivem učitelů pro aplikaci situace je rychlá vnější motivace žáků. Zadává se nejčastěji v úvodu hodiny anebo když jsou žáci unaveni.

U: „Je to skvělá metoda na rozproudění myšlení. Ty děti tím aktivizuju, vzbudím po ránu, namotivuju je na tu matematiku po přestávce... Nejvhodnější je zařadit toto ráno na probuzení nebo když jsou děti unavené.“

Obtíž je spatřována v tom, že úkol mohou vzhledem k jeho povaze úspěšně splnit jenom výkonní a motivovaní nadaní žáci. Ostatní žáci nemají šanci být úspěšnými. Učitel nadané žáky neúčelně vyzdvihuje a upozorňuje na jejich odlišnost. Problém je prohlubován, když se učitel rozhodne aktivitu normativně hodnotit, a to vesměs pouze u nejrychlejších žáků se správnou odpovědí.

Je logické, že učitel nemůže nabídnout férové podmínky pro všechny žáky třídy. Negativní reakce spolužáků jsou jasným důsledkem tohoto jednání. Za povšimnutí dále stojí neustálá obhajoba „vhodně“ nastavených férových podmínek pro všechny ze strany učitelů, což spatřuji ve většině popisovaných situací.

Výuka matematiky (1. třída). U: „Stoupneme si, na začátek si dáme rozehřátí, sedací hru.“ Učitelka dělí třídu do tří řad podle zasedacího pořádku. Nejdříve pracuje s jednotlivými řadami, kterým hromadně zadává početní úkoly. Ti žáci, kteří vědí odpověď, se přihlásí, a pokud je odpověď správná, sednou si. Kdo neví, zůstane stát. U zbylých dětí úkoly zjednodušuje, do doby, než sedí všichni žáci. Ve třídě stojí poslední žákyně, která opakovaně neví odpověď již na 4. individuálně směřovaný početní příklad. Na popáté dostává jednoduchý výpočet (1+1), ví odpověď a sedá si i ona.

V úvodu hodiny matematiky (3. třída) žáci hrají „zmrzlíka“. Pan učitel zadává příklady a žáci se musejí přihlásit, než řeknou výsledek. Pan učitel při zadání dodává: „Kdo bude první, tak dostane hvězdičku na nástěnku a ten, kdo zůstane poslední, dostane sněhovou vločku.“ Nadaný žák se hlásí jako první již hned při prvním příkladu. Spolužáci vykřikují, že „to není fér, nemůžeme být nikdy první, protože je tu Matěj a ten je vždycky první, to nemá vůbec cenu!“ Pan učitel se vyjádří k nesouhlasu ostatních: „Tak stačilo by, kdybyste se více učili násobilku a uměli ji dostatečně rychle, na tom totiž není nic převratného ji umět dobře, člověk opravdu nemusí být ani nadaný, tak to nesvádějte na Matěje!“

Je hodina matematiky v 7. třídě. Paní učitelka začíná výuku „matematickým králem“. Rozdává dětem papírky, na kterých je jedna slovní úloha, přičemž cvičení spočívá v tom, že kdo dřív úlohu vypočítá, dostane jedničku. Při rozdávání papírků však paní učitelka do hlučné třídy hlasitě povídá: „Na stole bude jenom pero, všichni to známe! Jedno matematické cvičení, kdo ho spočítá nejdřív a správně, může dostat jedničku! Bereme zase první tři. Máme před pololetím, tak se snažte, jednička se vám některým sejde.“

Evaluace externími odborníky: „Předem jasný výsledek“

Externí odborníci poukazují na neférovost a bezvýhodnost celé situace. Uvědomují si, jaký vliv má situace na nadané žáky, ale i ostatní žáky třídy. U nadaných žáků vede ke konformitě, a to ze strachu, aby nevyčnívali z kolektivu. U ostatních žáků směřuje k jejich značné demotivovanosti, až podvýkonnosti. Odborníci se zabývají dlouhodobými důsledky těchto situací.

EO: „Problém je v tom, že vlastně všichni už dopředu znají tu svoji pozici ve třídě a dopředu vědí, jak dopadnou, bez ohledu na to, jak se budou snažit.“

EO: „Já jsem na těchto metodách vyrostla. My jsme to dělali v matematice skoro každý den celý první stupeň. A vždycky jsem věděla, když tam bude Lucka a Jana, tak se nemusím vůbec zapojovat, protože to nemá cenu. No ale někdy se stalo, že tam Lucka i Jana chyběly, tak to byla moje šance. Špatné bylo, že ty holky měly jedničku z matematiky zadarmo třeba malýma jedničkama. Já jsem se na jedničku na vysvědčení musela jinak snažit než ony.“

EO: „V mém případě to bylo tak, že jsem byl jako dítě velmi dobrý počtář a nechával jsem při tady těchto soutěžích naschvál vyhrávat ostatní.“

EO: „Jedná se o soutěž, která má tak nastavená kritéria, že to vyhrajuou vždycky ti nadaní. Je to samozřejmě vyčleňuje ze třídy a ostatní to demotivuje.“

EO: „Musíme si uvědomit, že ti zamrzlíci budou furt ti stejní žáci, a když někdo je pořád zamrzlík, tak bude mít k tomu všemu hroznou nechuť. A ta nechuť právě se může spojit i s dalšími věcmi, a nevíme, co to může udělat do budoucna.“

Dalším diskusním tématem bylo, zda je situace výsadou pouze matematiky, anebo i jiných předmětů a vzdělávacích oblastí. Externí odborníci tvrdí, že může být uplatňována i v jiných předmětech.

EO: „Já vím, že se tyto hry dělají i v češtině. Dá se to použít na jakékoliv procvičování a opakování.“

EO: „Se žáky děláme tuto metodu v angličtině. Opakujeme na ní slovíčka. Ale já to neberu jako soutěž, cílem je jenom opakování.“

Odborníci si uvědomují výše zmíněné nástrahy a snaží se je eliminovat nejrůznějšími organizačními zásahy. V prvé řadě jde o snížení četnosti v užívání této metody. Dalším návrhem je zrušení časového limitu, případně hodnocení širších kompetencí žáka, nejenom kognitivních.

EO: „Cílem je najít nějakou tu zlatou střední cestu, protože ty děti tu soutěž potřebují, ale přemýšlet nad těmi detaily.“

EO: „Samo o sobě, pokud by se to stalo občas, tak to jsou dobré aktivity, ale když se to opakuje, ten stejný scénář, tak to podporuje ve třídě ty stereotypní role žáků.“

EO: „To jsme si taky říkaly, a pak jsme se shodly na tom, že všechno musí mít s mírou. Já to třeba dělám tak, že dám jen prvním třem jedničky a pak počkám a pak

namátkou vyberu děti, kterým to taky ohodnotím, a řeknu, no vidíš, taky jsi to zvládl, a dám jim jedničku.“

EO: „Musíme dát všem stejné podmínky. Řešení vidím v tom, že by neměl být časový limit. A ti, co jsou nejdřív hotovi, by měli být jinak zaměstnání, aby nevyrušovali, a až potom vyhodnotit tuto činnost.“

EO: „Je to prostě nastavená hra jen na úspěch nadaných, na jejich typ nadání. Pokud by učitel do toho dal více dovedností, které nesouvisí přímo s intelektem, tak budiž.“

EO: „Ty děti by se neměly mezi sebou vzájemně poměřovat. Ale poměřovat se ve vlastních pokrocích. Tak přece nemusím hodnotit jen to nadání, které mají ti nadaní vysoké, ale můžu hodnotit, třebaže někomu pomohl, že se dobře zachoval, něco vyrobil, něco dobře zorganizoval. Nebo i odebrat body za nevhodné chování... Takže klidně dávat dětem body, ale ne tak, jak bylo v ukázkách.“

Odhalené pronálepkující pedagogické situace byly dále analyzovány a interpretovány vzhledem k teoretickým východiskům, čemuž se věnuji v navazující kapitole 5.

5/ KAPITOLA

5.1

Charakteristika pronálepkujících pedagogických situací

Kapitola má charakter shrnutí a interpretace výše prezentovaných výsledků výzkumu odpovídajících 1. výzkumnému cíli. Mezi dílčí výzkumné otázky, na něž budou hledány odpovědi, patří:

- VO 1.2 Jaké jsou základní charakteristiky pronálepkujících pedagogických situací?
- VO 1.3 V jakých didaktických kategoriích je evidentní uplatňování pronálepkující pedagogické situace a jaké jsou vlastnosti těchto kategorií?
- VO 1.4 Jaké jsou typické znaky pronálepkujících pedagogických situací vzhledem k nálepkování?
- VO 1.5 Co jsou přímé a nepřímé pronálepkující pedagogické situace?
- VO 1.6 Jak lze definovat vhodné a nevhodné (ne)nálepkování v pojetí nálepkujících učitelů?
- VO 1.7 Jak probíhá nálepkování v pronálepkujících pedagogických situacích a jak lze specifikovat obraz nadaného žáka v pojetí nálepkujících učitelů?

Každé výzkumné otázce je následně věnována jedna z navazujících dílčích podkapitol.

Výzkumné otázky vznikaly v průběhu analýzy a interpretace dat a nebyly předdefinovány před započítím výzkumu. Témata výzkumných otázek v podstatě odpovídají jednotlivým rovinám, jež lze v průběhu interpretace odhalit. Směřují od popisu situací (popis typických didaktických kategorií a znaků situací vzhledem k nevhodnému nálepkování) k odhalení dalších vazeb mezi situacemi (např. evidence přímých a nepřímých situací), ke specifikaci vhodných a nevhodných (ne)nálepkování v pojetí nálepkujících učitelů až k popisu nálepkování v rámci situací.

5.1.1

Základní charakteristika pronálepkujících pedagogických situací

Odhalila jsem celkem 10 hlavních tematických kategorií, a to Ani Pepa nevidí chybu?, Privilegia pro nadané, Úkoly pro rychlíky, Supervýzvy, MINDi na olympiádu, Individuální projekty a vysvětlování, Nadaný jako asistent učitele, Supervizor učitele, Nadaný jako kapitáni a Hry na zamrzlíka. Některé z těchto kategorií jsem dále členila na dílčí kategorie, jako např. Musím tě zaměstnat, Pracovní listy pro nadané, Můj šikovný pomocník, Musíme si pomáhat, Nespolupracující spolupracovníci a Soutěžení ve skupině (viz tabulka č. 6). Kategorie korespondovaly s pronálepkujícími pedagogickými situacemi.

Většina identifikovaných pronálepkujících pedagogických situací je vlastně **pedagogickými strategiemi**, sestávajícími z didaktických kategorií podporujících nevhodné nálepkování a realizujícími se v pedagogické činnosti s nadanými žáky. Pedagogické strategie mohou být odrazem obecných doporučovaných postupů pro práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky (MŠMT, 2023), jež jsou uplatňovány v rámci konkrétní pedagogické praxe ve formě pronálepkující pedagogické situace. Tímto výsledkem samozřejmě netvrdím, že výše zmíněná doporučení vedou k pronálepkujícím pedagogickým situacím, neboť identifikované strategie měly vždy eticky či didakticky sporný kontext (viz navazující podkapitoly). Z doporučení pro práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky (MŠMT, 2023) vybírám následující, která se snažím zařadit pod identifikované pronálepkující pedagogické situace (viz tabulka č. 7).

Tabulka č. 7: Doporučení pro práci s nadanými žáky generující pronálepkující pedagogické situace

doporučení (MŠMT, 2023)	pronálepkující pedagogická situace
obohacování vzdělávacího obsahu včetně zadávání specifických úkolů a projektů	Úkoly pro rychlíky Supervýzvy Individuální projekty a vysvětlování Nadaný jako asistent učitele Nadaný jako kapitáni Hry na zamrzlíka
příprava a účast na soutěžích včetně celostátních a mezinárodních kol; nabídka volitelných vyučovacích předmětů, nepovinných předmětů a zájmových aktivit	MINDi na olympiádu Supervýzvy

Vedle pedagogických strategií jsou to střípky z pedagogické komunikace mezi učitelem a žákem či žáky, kterou lze nazvat **pronálepkující pedagogickou komunikací**. Pronálepkující pedagogická komunikace spíše doprovází výuku, v některých

případech je funkční složkou pedagogické činnosti (je součástí výuky jakožto celku) a částí pronálepkující pedagogické situace, v jiných případech „stojí sama za sebe“ (není funkční komponentou výuky) a jako taková, bez širšího kontextu, se stává znakem nálepkování nadaných žáků. Pronálepkující pedagogická komunikace je viditelná ve všech situacích, nejvýrazněji v situacích Ani Pepa nevidí chybu? a Privilegia pro nadané, dále pak v situacích Můj šikovný pomocník, MINDi na olympiádu a Individuální projekty a vysvětlování. Je uplatňována ve formě navenek prezentovaného a explicitně vyřčeného preferování nadaných žáků jejich učitelem, označováním nadaných osobitými pronálepkujícími jmény, ve specifické instruktáži k diferencovaným úkolům pro nadané a v demonstrovaném zvýšeném očekávání výkonu nadaných žáků ze strany učitele.

Pronálepkující pedagogická komunikace je také užita ve výukových hodinách, v nichž se učitelé snaží navenek prvoplánově prezentovat podporu nadaným žákům před výzkumníky. Tato komunikace zahrnuje i důsledky nálepkování, jako např. revolta spolužáků vůči učiteli či nadanému žáku a odmítání nadaných žáků pracovat na úkolu. Pronálepkující pedagogickou situaci Supervizor učitele vnímám jako důsledek dlouhodobého užívání nevhodného nálepkování.

5.1.2

Vlastnosti didaktických kategorií v pronálepkujících pedagogických situacích

V průběhu sběru dat byly sledovány a postupně specifikovány vybrané didaktické kategorie včetně jejich vlastností. Teoretickým východiskem pro vznik kategorií a jejich vlastností se staly návrhy úprav pedagogické činnosti s nadanými žáky podle Tomlinsonové (2017), viz kapitola 1.2.2.

Didaktické kategorie je nutné vnímat provázaně. Jedna kategorie se současně uplatňuje v ostatních. Z tohoto důvodu nejsou všechny vlastnosti znovu opakované při popisu jiných kategorií. Současně lze tvrdit, že některé z kategorií jsou výrazněji užívané jen v některých pedagogických situacích. Tabulka č. 8 prezentuje zmíněné didaktické kategorie rozdělené na obsah a cíle, proces, prostředí, výsledek a hodnocení. V prostředním sloupci je umístěna základní charakteristika kategorií, která je v navazujícím textu rozpracována. Poslední sloupec vyjmenovává typické pronálepkující situace, v nichž je konkrétní kategorie nejvýrazněji viditelná.

Didaktické kategorie a jejich specifické vlastnosti jsou poté součástí modelu pedagogické činnosti s nadanými žáky (viz také obrázek č. 7).

Tabulka č. 8: Didaktické kategorie a jejich vlastnosti podporující pronálepkující pedagogické situace

didaktické kategorie	vlastnosti did. kategorií	výskyt v situacích	
obsah a cíle	vnitřní konzistentnost cílů	odlišné cíle a učivo pro nadané a ostatní žáky; nekonzistentnost v rámci aktivit nadaných žáků	Musím tě zaměstnat; Pracovní listy pro nadané; Supervýzvy; MINDi na olympiádu; Můj šikovný pomocník; Musíme si pomáhat
	komplexnost cílů	zaměření výhradně na kognitivní cíle a tlak na výkon (jen nadaní)	všechny situace
		komplexnost cílů řešena neintegrovane (oddělene)	Individuální projekty a vysvětlování; Můj šikovný pomocník; Musíme si pomáhat
	individuální přístup k žákům a přiměřenost cílů	nastavení cílů na běžného žáka; nadaný dříve dokončuje a má doplňující úkoly (nízké kognitivní cíle)	Úkoly pro rychlíky
		nastavení cílů na běžného žáka; úlevy pro nadané; alternativní úkoly pro nadané (vyšší kognitivní cíle, relaxace)	Supervýzvy; MINDi na olympiádu; Individuální projekty a vysvětlování; Nadaný jako asistent učitele; Privilegia pro nadané
		nastavení cílů třídy na nadaného žáka; bez respektování potřeb ostatních žáků	Nadaní jako kapitáni; Hry na zamrzlíka

didaktické kategorie		vlastnosti did. kategorií	výskyt v situacích
proces	motivace a aktivizace žáků	využití nadaných žáků jako „zosobněné vzornosti“	všechny situace
		nadaní žáci se nesmí nudit	všechny situace
	rutinní postupy žáků a učitele (usnadňující výuku)	je-li nadaný dřív hotov s úkolem, realizuje různorodé úkoly (bez vyzvání učitelem), ostatní žáci ne	Privilegia pro nadané; Úkoly pro rychlíky; Supervýzvy; Nadaný jako asistent učitele
		dílčí či komplexní rutinní postupy učitele a čteně se opakující aktivity	všechny situace
	instrukce k úkolu	instrukce prezentující odlišnosti nadaných žáků	všechny situace, výrazněji MINDi na olympiádu a Privilegia pro nadané
	práce s časem a pracovní tempo	pouze nadaný žák je dříve hotov s úkolem (důsledek nadužívání transmisivního pojetí výuky)	Supervýzvy; Pracovní listy pro nadané; Musím tě zaměstnat; Můj šikovný pomocník
	práce s chybou	nadaný žák pomáhá slabším při elementárních úkolech, sám se nerozvíjí	Musíme si pomáhat
	samostatná práce žáků	oblíbenost a nadužívání strategie vede k nálepkování	Úkoly pro rychlíky; Supervýzvy; MINDi na olympiádu; Individuální projekty a vysvětlování
	skupinová práce žáků	skupiny z nadaných žáků; nadužívání i v případě nefunkčnosti strategie	Úkoly pro rychlíky; Supervýzvy; MINDi na olympiádu; Individuální projekty a vysvětlování
		výkonnostně smíšené skupiny, absence rolí ve skupině, pracuje jen nadaný	Nespolupracující spolupracovníci
využití zájmů žáků	jen u nadaných žáků	Individuální projekty a vysvětlování	
prostředí	komunikace s žáky třídy	pronálepkující pedagogická komunikace	všechny situace
	začlenění žáků a osobnostně-sociální rozvoj	nadaný žák je vyčleňován z kolektivu	všechny situace
	učební pomůcky	pomůcky výhradně pro nadané, vnitřně nekonzistentní s aktivitami ostatních žáků	Privilegia pro nadané; Úkoly pro rychlíky; Supervýzvy; Individuální projekty a vysvětlování

didaktické kategorie		vlastnosti did. kategorií	výskyt v situacích
výsledek a hodnocení	odměny a pochaly	odměny a pochaly pro nadané žáky, včetně zvýšeného očekávání učitele na jejich výkon	všechny situace, zvýšeně Privilegia pro nadané; MINDi na olympiádu; Můj šikovný pomocník; Soutěžení ve skupině; Supervizor učitele
	zpětná vazba k úkolům	absence zpětné vazby k diferencovaným úkolům pro nadané	Supervýzvy; Pracovní listy pro nadané; Musíme si pomáhat; Můj šikovný pomocník; Ani Pepa nevidí chybu?
	hodnocení žáků učitelem	normativní hodnocení diferencovaných aktivit pro nadané, neférovost vůči ostatním	všechny situace

Obsah a cíle

- **vnitřní konzistentnost cílů:** Cíle pedagogické činnosti, na něž navazují další aktivity s žáky, lze charakterizovat jako vnitřně nekonzistentní. Jedná se o absenci vztahů mezi jednotlivými didaktickými kategoriemi. Učitelé plánují pro nadané žáky činnosti vycházející z odlišných výukových cílů ve srovnání s aktivitami pro ostatní žáky třídy. Navazující aktivity nejsou mezi sebou propojeny obsahově, tematicky ani jinou „spojovací nití“. Nekonzistentnost je evidentní nejenom ve vztahu k aktivitám nadaných a ostatních žáků, ale i aktivitám výhradně pro nadané žáky. Jednotlivé činnosti, na nichž pracují pouze nadaní žáci, na sebe nenavazují, není pro ně specifikován jednotný (konzistentní) cíl a jsou skládány spíše „vedle sebe“ nežli propojeně. Je-li vnitřní konzistentnost všeobecně považována za klíčovou komponentu výuky, jež spojuje zbylé části výuky, lze předpokládat problémy v navazující pedagogické činnosti s žáky.
- **komplexnost cílů:** Nadaní žáci jsou téměř výhradně rozvíjeni aktivitami korespondujícími s kognitivními cíli a směřování k podávání vysokého výkonu v kognitivní oblasti. Jedná se o typický příklad souladu pedagogické činnosti s tradičními (výkonovými a kognitivními) koncepcemi nadání (viz tabulka č. 1), který potvrzují zahraniční i domácí výzkumy (Altintas & Ilgun, 2016; Machů, 2019; Miller, 2009; Olthouse, 2014).

Ostatní kompetence nadaných žáků a jejich rozvoj pomocí dalších (nekognitivních) edukačních cílů však nestojí stranou (viz definování klíčových kompetencí žáků rámcovými vzdělávacími programy; MŠMT, 2023). Učitel okrajově pracuje na rozvoji afektivní a sociální oblasti osobnosti žáků, nicméně nepřihlíží ke specifickým potřebám nadaných. Pokud se však některý z učitelů v ojedinělých případech rozhodne záměrně pracovat na rozvoji celé osobnosti nadaného žáka, případně na kompenzaci jeho slabších stránek, činí tak „neintegrovane“. Tzn. že

učitel vymezí, explicitně pojmenuje a v jasně vymezené části výuky aplikuje strategie zaměřené na dílčí oblast osobnostně-sociálního rozvoje konkrétního nadaného jedince, a to bez souvislosti s činnostmi ostatních žáků. Nadaného žáka tak vyjme z kolektivu a věnuje se speciálně vybranému problému. Jednotlivé aktivity tedy nejsou vnitřně konzistentní s jinými aktivitami žáků třídy, přičemž takto neintegrovane získaným dovednostem hrozí roztržštěnost a nekonzistentnost s ostatními získanými znalostmi, dovednostmi a postoji, což nemusí vést k plánovaným změnám u žáků (Skalková, 1999).

- **individuální přístup k žákům a přiměřenost cílů:** Učitel v rámci pronálepkujících pedagogických situací využívá v dílčích částech výuky individuální přístup k nadaným žákům. Individuální přístup k žákům a zaměření se na rozvoj nadání je ostatně vstupní vlastnost nálepkujícího učitele (viz kapitola 3.1.5). Učitelé, kteří při opakovaném pozorování výuky nevykazovali individuální přístup k žákům, byli označeni za nenálepkující nerozvíjející, přičemž výzkumná data pocházející z těchto typů hodin (resp. od těchto učitelů) nebyla dále zpracovávána. Otázkou tedy je, jak nálepkující učitel pojímá individuální přístup k žákům. Bavím-li se o kognitivních cílech, jsou učitelem nastavovány na průměrného žáka. Učitel se zde věnuje získávání a procvičování klíčového učiva v rámci nižších kognitivních cílů typu znalost, porozumění a aplikace. V tomto případě nabízí individuální přístup nadaným žákům v pobobě doplňujících úkolů. Předpokladem je, že nadaný žák dříve dokončí běžný úkol a může se věnovat individuálním doplňujícím úkolům. Naprostým paradoxem je fakt, že většina doplňujících úkolů vychází opět z nižších kognitivních cílů (typu znalost, porozumění a aplikace), repetice algoritmů a opakované aplikace již známého učiva, a to navzdory tomu, že učitelé ve výzkumu neustále tvrdí, že je potřebné nadané žáky rozvíjet pomocí náročnějších úkolů. Cíle výuky vzhledem k absenci komplexnosti a nevyužívání vyšších kognitivních cílů nejsou tedy pro nadané žáky přiměřené (Tomlinson, 2017). O všeobecné oblibě učitelů v uplatňování neefektivních činností s nadanými žáky vycházejících z repetice a nízkých kognitivních cílů referují i jiné výzkumy (Renzulli, 2022; Shultz, 2021; Šimoník, 2011; Štefáčková, 2020).

Dále učitel nabízí individuální přístup k nadaným žákům pomocí alternativních úloh, které nadaným náleží již na počátku aktivity, ne až po dřívějším dokončení úkolu. Podmínkou práce na alternativních úkolech je vynechání již známého či jednoduchého učiva a věnování se obohacujícímu programu (enrichment). Jedná se o určitý typ vnitřní akcelerace nadaného žáka (VanTassel-Baska, 2005). Sledování nadání žáci vynechávají některé aktivity, přičemž určení toho, co nemusí dělat společně s běžnými žáky a co by měli dělat individuálně, je v situacích značně sporné. Nadaní žáci například nemusí opakovat, učit se již známé učivo

či dělat zápisy do sešitu. Učitel však již nevnímá specifické vlastnosti aktivit. Nerozlišuje, zda se jedná o „nepodněcující“ či „rozvojetvorné“ zápisy do sešitu (psaní na základě diktátu učitele a opisování učiva z tabule vs. tvorba zápisu, v němž musí žák abstrahovat a užívat kritické myšlení), „známost“ učiva pro nadané nezjišťuje, nýbrž ji předpokládá atd. Jako navazující alternativní (obohacující) program jsou nadaným žákům nabídnuty reálně rozvíjející aktivity (Supervýzvy), ale paradoxně i relaxace (Privilegia pro nadané) či jiné organizační a kognitivně jednoduché činnosti (Musím tě zaměstnat, Pracovní listy pro nadané, Nadaný jako asistent učitele). Všechny tyto činnosti opět nejsou vnitřně konzistentní. Pokud při akceleraci nemá učitel vhodně identifikovány části výuky, které lze vynechat, a nenavazuje-li akcelerace na účelné obohacení, stávají se programy pro nadané žáky spíše formálně administrativním úkonem nežli funkčním programem rozvoje nadaných. Jedná se o tradiční problém pedagogické praxe popisovaný i v jiných výzkumech (Prior, 2011).

Menší část cílů výuky celé školní třídy je naopak nastavována na nadaného žáka a uplatňování individuálního přístupu k běžným žákům je potlačováno. Učitel, pracující hromadně se všemi žáky, sice využívá nižší kognitivní cíle, avšak klade v nich zvýšený důraz na rychlost řešení. Motivovaní (nepodvýkonní) nadaní žáci mohou obvykle vzhledem ke svým bohatým znalostem a intelektu pohotově reagovat na otázky učitele a bryskně řešit jeho úkoly. Ostatní žáci bohužel nemají požadovanou úroveň nadání na to, aby byli při těchto aktivitách vůbec někdy výkonnými a úspěšnými. Učitel v průběhu většiny situací neúnavně tvrdí, že úkoly a následně i odměny jsou pro všechny žáky třídy, čímž navenek deklaruje individuální přístup k žákům. Splnění úkolu podmiňuje nezbytnou motivací a pracovitostí žáků, které však v reálu nejsou funkční ve vztahu k úspěšnému řešení úkolu. Vycházím-li z faktu, že existují stabilní rysy osobnosti (nejen) nadaných žáků, jako inteligence, a proměnlivé rysy typu motivace a píce (Mudrák, 2015), učitelé formálně prezentují své zaměření na proměnlivé rysy osobnosti žáků, v reálu však respektují téměř výhradně stabilní rysy nadání žáků. O nevhodnosti výukových metod zaměřených na rychlost a výkon se zmiňuje i Robinson (1990).

Proces

- **motivace a aktivizace žáků:** Nadaní žáci jsou pro učitele prototypem „zosobněné vzornosti“ (Mudrák, 2015), alespoň co se týče motivace a aktivizace všech žáků třídy. (Pozn.: V případě cíleného rozvoje osobnostně-sociální oblasti jsou vnímány jako „děti s problémy“.) Učitelé používají nadané žáky jako vzor píce, motivace a aktivity pro jejich spolužáky. Opěvují znalosti, koníčky, ale dokonce i dobré chování nadaných. Tyto vlastnosti žáků jsou navenek prezentovány jako

proměnlivé rysy osobnosti, kterých může dosáhnout každý, nicméně ve vztahu k reálným požadavkům učitele na žáky (důraz na rychlost a výkon) jde spíše o stabilní rysy. Je zajímavé, že nadaní žáci jsou před ostatními za tyto pozitivní charakteristiky chváleni i v případech, že je reálně vůbec nevykazují. Nadaným žákům jako vzorům náleží atraktivní odměny a pochvaly (viz dále). I když učitel stále opakuje, že odměn může dosáhnout každý, není to možné, neboť na výkonových studijních výsledcích nadaných se podílejí spíše stabilní rysy nadání (intelekt a rychlost myšlení). Velmi oblíbeným prostředkem motivace a aktivizace žáka se stávají soutěže. Jelikož však postrádají didakticky propracovaná pravidla a jsou v nich uplatňovány výhradně kognitivní dovednosti, vede užívání těchto soutěží k demotivaci žáků, případně k vyčlenění žáků nadaných. Dalším výrazným rysem pedagogické činnosti s nadaným žákem je potřeba učitele neustále aktivizovat nadaného žáka. Nadaný žák by se ve výuce neměl nudit, na což učitel řádně dohlíží. Nadanému žákovi pro jeho aktivizaci zadává nejrůznější typy činností, v nichž převažují jednoduché kognitivní úkony a organizační činnosti. Občasně se však objevují i složitější komplexnější aktivity, které reálně rozvíjejí nadání žáka. Aktivity nejsou vnitřně konzistentní.

- **rutinní postupy žáků a učitele:** Jedná se o stereotypní (rutinní) vyučovací postupy a úkony usnadňující učiteli organizaci a efektivitu výuky. Učitel v první řadě rozvíjí u nadaného žáka jeho samostatnost. Např. nadaný žák, jenž dříve dokončí aktivitu, bez vyřčeného příkazu učitele si přichází pro další úkol, přičemž již ví, jakou má mít úkol formu, kde jej hledat a jaké jsou podmínky jeho práce. Tyto samostatné činnosti nadaného žáka mají různorodou povahu od kognitivně jednoduchých (např. Můj šikovní pomocník) a relaxačních činností (např. Musím tě zaměstnat) až po složité činnosti (např. Supervýzvy), přičemž je opět charakteristikou těchto činností jejich vnitřní nekonzistentnost. Ostatní žáci k těmto typům činností usnadňujících organizaci výuky nejsou vedeni. Ve vztahu k nadaným žákům si učitel rovněž vytváří vlastní rutinní výukové postupy zjednodušující organizaci výuky. Jedná se o dílčí, krátkodobé a jasně ohraničené výukové sekvence, jako např. vyvolávání výhradně nadaných žáků, chce-li učitel obdržet rychlou a správnou odpověď, či směřování nadaných do role asistenta pedagoga, žádá-li hbité a bezchybné vykonání činnosti. Více se však jedná o komplexní rutinní postupy, zahrnující řadu na sebe navazujících činností. Ty souvisejí spíše s nadužíváním nadmíru oblíbených strategií uplatňujících se v pronálepkujících pedagogických situacích, které jsou automaticky a mnohdy i bezmyšlenkovitě aplikovány bez ohledu na vlastnosti výuky či reálné potřeby žáků třídy. Právě rutinní profesní postupy jsou jednou z hlavních příčin skrytého nepřímého nálepkování (Červenka, 2004).

- **instrukce k úkolu:** Jasná instrukce k realizaci úkolů je součástí organizace a řízení výuky a patří mezi základní předpoklady pro to, aby se procesy vyučování a učení vůbec mohly realizovat (Janík et al., 2013). Učitel nálepkující rovněž dbá na zřetelnost instrukcí, nadmíru však při nich zdůrazňuje odlišnost nadaných žáků oproti ostatním. Učitel osloví výhradně nadané žáky, přičemž se neubrání specifickým pojmenováním zdůrazňujícím nadání. Následně těmto žákům vysvětluje zadání a další podmínky jejich činnosti. Zároveň sděluje svá očekávání kvalitního výsledku od nadaných žáků. Explicitní prezentace odlišnosti žáků tedy není sama o sobě funkční pro podporu organizace výuky. V pojetí učitelů je však zdůrazňování odlišností nadaných nevhodnou součástí instrukcí k úkolu.
- **práce s časem a pracovní tempo:** Učitel vnímá nadaného žáka téměř výhradně jako rychle pracujícího s následnou potřebou další aktivizace v podobě doplňujících úloh. Učitel s oblibou používá transmisivní výuku, při níž prezentuje učivo, žáci jej reprodukují a následně aplikují na typizovaných příkladech. Při takovém pojetí výuky aktivní (ne-podvýkonní) nadaní žáci reálně vykazují rychlejší pracovní tempo, a jsou tudíž dříve hotovi s úkoly. Učitel se snaží využít takto ušetřeného času a aktivizovat nadané různými typy doplňujících úkolů. Je-li transmisivní výuka nadužívaná, doplňující úkoly jsou realizovány výhradně nadanými žáky, což vede k jejich nevhodnému nálepkování. Pokud by učitel směřoval ke konstruktivisticky orientované výuce, činnosti nadaných žáků by vyžadovaly více času oproti jiným žákům, kteří ke konstruktivistickým úlohám mohou přistupovat povrchněji. Doplňující úkoly by v těchto případech byly určeny běžným, případně i velmi slabým žákům. Při vhodném využívání transmisivní a konstruktivistické výuky by teoreticky mohli na doplňujících úkolech pracovat všichni žáci (viz kapitola 8). Společně s již zmíněnými autory (Mvududu & Thiel-Burgess, 2012; Yin et al., 2020) se dá konstatovat, že jedním z východisek péče (nejenom) o nadané žáky je funkční propojení konstruktivismu a instruktivismu (transmisivní výuky).
- **práce s chybou:** Práce s chybou je evidentní při samostatné práci žáků, na niž navazuje kooperativní výuka. V průběhu samostatné práce (na úkolech užívajících nižší kognitivní cíle) je nadaný dříve hotov s úkolem a je vyzván učitelem, aby šel „*dělat podporu*“. Jedná se o jednu z možností uchopení doplňujících úkolů pro nadané. Učitel prvním pohledem odhalí slabšího žáka, u něhož předpokládá, že by potřeboval pomoc, a nasměruje k němu žáka nadaného. Nadaný žák se v kognitivně elementárních činnostech zaměřuje na výsledek, nikoliv na proces, jak dospět k výsledku. Nadaný žák tedy nic nevysvětluje, slabšího žáka a ani sebe nikam neposouvá, a tudíž neplatí, že „*tím, jak nadaný učí, zjišťuje, co neví*“, jak tvrdí učitelé. Tato činnost vytváří problémové situace mezi učitelem, nadaným žákem a „*podporovaným*“ žákem. Učitel nadanému

zdůrazňuje, že má vysvětlit postup řešení a nejen opravit výsledné řešení, což žák nerespektuje z důvodu přílišné jednoduchosti úkolu. Podporovaný žák často nepřijímá pomoc od nadaného žáka, jelikož si chce úkol vyřešit sám vlastním tempem, případně si později uvědomuje, že je pomoc od nadaného nefunkční, anebo slabší žák využije aktivity nadaného a nechá si jím úkol vyřešit. Nadaný žák je po opakovaných aktivitách tohoto typu rovněž demotivovaný, neboť jde o rutinní nerozvíjející činnost, která navíc v důsledcích velmi znesnadňuje jeho sociální pozici ve školní třídě. Mezi znaky funkčního tutoringu mezi nadaným a běžným žákem patří jasná identifikace toho, zda se žáci chtějí aktivity zúčastnit, a individualizace jejich činností ve vztahu k jejich nadání (Kaplan, 2022), což výše zmíněné strategie přehlížejí. O nevhodnosti činností, v nichž jsou nadaní nefunkčně zařazováni do role tutora k slabším žákům, se zmiňuje řada autorů na základě svých výzkumných zjištění (Kaplan, 2022; Navrátilová, 2020, 2023; VanTassel-Baska, 1992). Na tentýž problém upozorňuje National Association for Gifted Children v Deklaraci práv nadaných dětí (NAGC, 2016).

- **samostatná práce žáků:** Pokud se ve třídě nachází pouze jeden „nadaný žák“, odehrává se jeho rozvoj povětšinou v průběhu samostatné práce. Nadaný žák se zde individuálně věnuje specifickým činnostem, a to od kognitivně elementárních po náročnější komplexní aktivity. Nadaný žák v samostatné práci podle učitele může vykazovat kvalitnější výsledky své práce. Jelikož negativní důsledky vyčlenění nadaného žáka jsou viditelné až v dlouhodobějším horizontu, strategie se stávají alespoň na počátku pedagogické zkušenosti s žákem velmi oblíbené. Další vlastností samostatné práce nadaných žáků je nekonzistentnost s aktivitami ostatních žáků, což opět učitel v krátkodobé reflexi nemusí vnímat jako problematické. Důsledkem nadužívání samostatné práce nadaných žáků je selekce, vnímaná jako součást procesu nevhodného nálepkování nadaných žáků (Damico et al., 2021).
- **skupinová práce žáků:** Je-li ve třídě přítomno více nadaných žáků, učitel namísto samostatné práce nadaného žáka preferuje skupinovou práci složenou z těchto žáků. Pokud učitel nemá ve třídě dostatek nadaných žáků, aby z nich vytvořil pracovní skupinu, je ochoten do této skupiny přibrat i některé z „šikovnějších žáků“ bez diagnostikovaného nadání. Ve sledované výuce se jednalo o dvou- až šestičlenné skupiny. Žáci se ve skupině věnují odlišné činnosti nežli ostatní žáci třídy. V některých případech se jedná o funkční skupinovou práci založenou na vzájemné spolupráci, povětšinou však nadaní žáci sedí jen vedle sebe bez funkčního propojení jejich činností. Práce nadaných žáků v selekci se stává pro učitele velmi oblíbenou až do té míry, že se pro ni rozhoduje i v případě její nefunkčnosti. Příkladem mohou být konstruktivisticky zaměřené výukové hodiny s bohatým potenciálem diferenciací žáků, při nichž se učitel rozhoduje nadané žáky vyjmout do pracovní skupiny, která pracuje nad rutinními

nepodněujícími úkoly, které nejsou konzistentní s cíli, výukovým tématem a dalšími činnostmi ostatních žáků. Oblíbenost metody podle expertízy externích odborníků zvyšuje i fakt, že diferenciací žáků pracujících odděleně od ostatních je jednodušší nežli funkční zapracování diferencovaných aktivit do sourodého, vnitřně konzistentního kurikula. Na nevhodné a neúčelné vyjímání nadaných žáků z kolektivu upozorňuje značná řada autorů (Freeman, 2005; Kaplan, 2022; Navrátilová, 2020, 2023; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). V jiných případech se učitel rozhoduje pro výkonnostně smíšené skupiny. Zde se učitel snaží, aby skupinová práce měla reálně charakter spolupráce mezi žáky (žáci již vedle sebe pouze nesedí). Učitel však opomíjí specifikaci činností žáků pomocí definování rolí a kompetencí. Žáci ve skupinové práci dostávají jedno zadání a je na nich, jaký postup zvolí, jak si mezi sebou rozdělí role a kompetence. Žáci však toho nejsou bez předchozího nácviku schopni a činnost celé skupiny zahálí. Nadaný žák, aby zachránil situaci (anebo proto, že je velmi aktivní), vykoná celou práci za zbytek skupiny. Ostatní žáci mohou mít i tendenci zneužívat nadané žáky pro školní práci, což vykazují i odborné zdroje (Robinson, 1990). Mnozí z nadaných žáků pak mohou pozitivně kvitovat možnost, že mohou úkol splnit za ostatní a posloužit jim, což je považováno za jednu z copingových strategií nadaných žáků vůči nálepkování (Cross et al., 2014; Swiatek 2002, 2012). Skupinové práci s nadanými žáky se u nás věnuje Navrátilová (2020, 2023), která přichází s velmi obdobnými výzkumnými závěry.

- **využití zájmů žáků:** Využívání zájmů žáků v průběhu obohacení patří mezi základní doporučení pro práci s nadanými žáky (MŠMT, 2023). Je předpokladem, že učitel je se zájmy nadaného žáka dobře seznámen. Informaci o stavu zájmu žáka v první řadě získává z vlastní pedagogické diagnostiky žáka, tato informace bývá však i součástí doporučení z komplexní diagnostiky nadaného žáka v pedagogicko-psychologické poradně. Nálepkující učitelé tedy využívají zájmů nadaných žáků ve většině sledovaných situací. Sporným ve vztahu k nálepkování se jeví fakt, že ostatní žáci nemají učitelem zadány aktivity (alespoň ne v tak výrazném měřítku), v nichž by se uplatňovaly právě jejich zájmy.

Prostředí

- **komunikace s žáky třídy:** Komunikace učitele s žáky třídy ve vztahu k nadaným žákům se dá nazvat „pronálepkující pedagogickou komunikací“. Je uplatňována ve formě navenek prezentovaného a explicitně vyřčeného preferování nadaných žáků jejich učitelem, označováním nadaných osobitými pronálepkujícími jmény, ve specifické instruktáži k diferencovaným úkolům pro nadané a v demonstrováném zvýšeném očekávání výkonu nadaných žáků ze strany učitele. Opakované užití pronálepkující pedagogické komunikace přispělo i k evidenci důsledků,

jako např. revolta spolužáků vůči učiteli či nadanému žákovi a odmítání nadaných žáků pracovat na úkolu. Pronálepkující pedagogická situace Supervizor učitele může být vnímána jako vyvrcholení dlouhodobého užívání nevhodného stylu komunikace učitele s nadanými žáky. Pronálepkující pedagogickou komunikaci dále řadím mezi jevy uplatňující se v tzv. přímém nálepkování, které je explicitně zřetelné a na první pohled evidentní (viz kapitola 5.1.4).

- **začlenění žáků a osobnostně-sociální rozvoj:** Důsledky všech pronálepkujících pedagogických situací vedou spíše k vyčleňování nadaných žáků nežli k jejich inkluzi. Pokud se učitel rozhodne cíleně začlenit nadaného žáka do kolektivu spolužáků, jako např. v případě skupinové práce s ostatními žáky (situace Nadaní jako kapitáni), anebo v podobě pomáhání slabším (Musíme si pomáhat), používá u toho další výše zmíněné vlastnosti didaktických kategorií, které se vzájemně propojují a učitelův původní záměr začleňovat se v důsledcích promění v selekci nadaného žáka (více v navazující podkapitole).
- **učební pomůcky:** Nadaný žák vzhledem ke svému zařazení do podpůrných opatření může mít k dispozici řadu specifických učebních pomůcek pro rozvoj nadání. Jedná se např. o počítače a tablet, speciální učebnice a pracovní listy pro nadané a další nadstandardní materiální vybavení žáka, učitele a učebny, pocházející nejenom z finančních zdrojů podpůrných opatření. Některé z pomůcek vycházejí z projektové činnosti školy řešené ve spolupráci s externími organizacemi. Učitelé v případě tohoto původu pomůcek podle jejich slov musí zřetelně deklarovat (fotografií či popisem užití pomůcky ve výuce), že jsou všechny tyto pomůcky způsobilé využívány (viz kapitola 6). Tyto pomůcky jsou využívány téměř výhradně nadanými žáky, neboť byly pro tyto účely zakoupeny či obdrženy. Aktivity související s užitím učební pomůcky vycházejí spíše z pomůcky jako takové a nejsou vnitřně konzistentní s výukovými cíli a navazujícími částmi pedagogické činnosti. Práce s didaktickou pomůckou se tedy nevhodně stává cílem výuky, a ne prostředkem k dosahování cíle.

Výsledek (učení) a hodnocení (evaluace výuky)

- **odměny a pochvaly:** Nadaný žák je učitelem používán jako vzor pro ostatní (viz výše). Nadanému žákovi proto za jeho činnost (ale pouze i proto, že je nadaný) náleží řada již zmíněných odměn a privilegií. Jenom nadaný žák může relaxovat u počítače, hrát si hry na počítači, účastnit se obohacujících vzdělávacích nabídek, mít superjedničky, mít úlevy z výuky (nedělat zápisy do sešitu a neopakovat) apod. Nadaný žák je také směřován do nadřazené sociální role ve třídě ve formě dozorce slušného chování spolužáků, organizátora a manažera výuky. Tyto odměny a pochvaly jsou dosažitelné téměř výhradně nadanými žáky, i když učitel tvrdí, že je může mít každý. Problémy sociálního klimatu třídy ve formě

ponižování a diskreditování nadaných žáků jejich spolužáky jsou logickým důsledkem těchto činností (Geake & Gross, 2008).

- **zpětná vazba k úkolům:** Individualizovaným úkolům pro nadané žáky velmi často chybí zpětná vazba. Nadaný žák tedy nedostává od učitele informaci o správnosti výsledku a postupu řešení. Učitel spoléhá na schopnosti nadaných žáků. Učitel na zpětnou vazbu k úkolům pro nadané vlastně nemá ve své výuce prostor. Nejedná se přitom o špatné hospodaření s časem. Prostor ke zpětné vazbě je spíše pro učitele organizačně nemožný. Jelikož nadaní pracují nad zcela odlišnými aktivitami (a výukovými tématy) než zbytek třídy, působila by zpětná vazba k úkolům pro nadané velmi rušivě a nepatřičně pro ostatní žáky. Absence zpětné vazby je jedním z důsledků nekonzistentnosti aktivit.
- **hodnocení žáků učitelem:** Učitel využívá téměř výhradně normativní hodnocení žáků ve své třídě, a to i v těch částech výuky, v nichž by bylo příhodnější formativní hodnocení. Učitel například hodnotí normativně i výsledky diferencovaných aktivit nadaných žáků. Nadaný žák za úspěšné vyřešení objektivně náročnějších úkolů dostává známku s vyšší vahou důležitosti („*superjedničky*“). Normativně jsou hodnoceny i nediferencující části výuky, u nichž je kladen důraz na rychlost řešení. I v těchto případech je úspěšnost předem určena výhradně aktivním nadaným žákům. Nadaní žáci mají možnost získat více známek (smajlíků, korálků) či obdržet jiná privilegia za demonstrování vyspělé kognitivní oblasti své osobnosti. Ostatní žáci bohužel nemají možnost dosáhnout těchto privilegií, superjedniček za kvalitní výkon a dalších malých jedniček za rychlý výkon. I když učitel žákům neustále navenek opakuje, že tuto možnost mají, uvědomuje si nespravedlnost tohoto hodnocení, vůči němuž přijímá určitá „férová“ opatření. Běžní žáci například mohou mít malé jedničky za dílčí aktivitu, ve které projeví svoji snahovitost, píli a obětavost. Nadaní žáci tyto volní vlastnosti projevovali nemusejí, neboť již dosáhli svého žádaného hodnocení při kognitivně orientovaných úkolech. Výhradní užívání normativního hodnocení se tedy stává výraznou bariérou férového, nediskriminujícího hodnocení žáků třídy.

Výše zmíněné vlastnosti didaktických kategorií by bylo na základě teoretických východisek možné zahrnout pod tradiční koncepcí nadání. Pro didaktické kategorie v pojetí tradičních koncepcí je všeobecně typické zaměření učitele na nadané žáky, ne však na rozvoj nadání žáků. Další vlastností je nekonzistentnost mezi výukovými cíli a jednotlivými navazujícími aktivitami pro žáky, nesourodost mezi dílčími kategoriemi a směřování k výhradně kognitivnímu rozvoji nadaných. K důsledkům toho, že učitel inklinuje k tradičním koncepcím nadání v průběhu práce s nadanými žáky, patří preferování nadaných, podcenění celkového rozvoje jejich osobnosti, vyčlenění nadaných žáků a zdůrazňování nesoudržnosti třídního kolektivu.

5.1.3

Znaky pronálekpujících pedagogických situací vzhledem k nálepkování

Nad jednotlivými didaktickými kategoriemi je možné odhalit další úroveň typických znaků pronálekpujících pedagogických situací zdůrazňujících jejich nepatřičnost vzhledem k fenoménu nálepkování nadaných žáků. Znaky v sobě zahrnují nejenom didaktické kategorie, ale i další širší jevy vstupující do modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem (viz obrázek č. 2). Při definování znaků pronálekpujících pedagogických situací vycházím z popisu nálepkování jako sociokulturního procesu předpokládajícího pojmenování atributu jedince, jeho zdůrazňování odbornými autoritami a následné vyčlenění do alternativní skupiny, jež ústí v internalizaci atributu jedince v jeho charakteru (viz kapitola 2.1).

Jednotlivé znaky pronálekpujících pedagogických situací jsou vzájemně propojeny, přičemž zdůrazňování tohoto sepětí prohlubuje nevhodné nálepkování. Dílčí znak tedy sám o sobě z neutrální situace pronálekpující pedagogickou situaci nemusí vytvářet. Jedná se o následující znaky pronálekpujících pedagogických situací:

- **formalizace nadání:** Společně s některými autory (Becker, 1973; Frieš, 2019) lze konstatovat, že nálepkování je posilováno formalizací přiděleného atributu nadaný realizovanou odbornými autoritami a institucemi. Atribut je v případě mého výzkumu formalizován úspěšnou diagnostikou nadání ve školském poradenském zařízení a realizací formalizované péče o nadané ve škole (zařazení žáka do podpůrného opatření, aplikace a vyhodnocení opatření, činnost žáka dle individuálního vzdělávacího plánu atd.). Všechny identifikované situace byly uplatňovány na „*nadaných žácích s papírem*“ v rámci zvolené koncepce nadání. Další, avšak částečná formalizace nadání byla uplatňována samotnými učiteli (bez spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradci). Jednalo se o případy, kdy žák nemusí mít „*papír na nadání*“ (citace učitelů), avšak demonstruje typické znaky nadání v rámci tradičních definic, viz teoretická východiska (Altintas & Ilgun, 2016; Dai, 2009; Miller, 2009; Olthouse, 2014). Těmto „*bystřým šikulkům*“, „*kteří by mohli mít papír na nadání*“, byly směřovány jen některé pronálekpující pedagogické situace (Úkoly pro rychlíky, Supervýzvy, Nadaný jako asistent učitele, Nadání jako kapitáni a Hry na zamrzlíka). Formalizace nadání tedy dle předpokladů podporuje nálepkování nadaných žáků, částečně jej zdůrazňuje i preference tradičních koncepcí nadání v průběhu identifikace nadaných žáků učiteli.
- **privilegia pro nadané žáky a neférovost přidělování privilegií:** Nadaní žáci jsou ve třídě vnímáni jako privilegovaná skupina. Jsou na ně kladeny vyšší nároky a vyšší očekávání. Učitelé jim nabízejí výhody, odměny, lepší hodnocení

(známky), zajímavější aktivity, rozvíjející úkoly navíc či relaxaci. Pokud je žák diagnostikovaný jako nadaný, jsou tato privilegia daleko výraznější než u žáků s neformální nálepkou nadaný („šikulkové“). Jmenované výhody patří výhradně nadaným žákům. Učitelé ve všech situacích (vyjma situace MINDi na olympiádu) opakovaně zdůrazňují, že jsou privilegia vždy férová a určená pro všechny („*kdyby ses víc snažil, tak bys také mohl...*“). Pravdou je, že ostatní žáci nemohou těchto privilegií nikdy dosáhnout i přes maximální snahu anebo jen nepatří do skupiny nadaných žáků, kam se rovněž nemohou dostat. Podle teoretických východisek (Delisle, 2001; Gagné, 2018) může vést atribut nadání k různorodým konotacím na škále od popírání péče o ně po jejich favorizování. Ve výzkumu jsem se setkala výhradně s favorizováním nadaných žáků. Tímto výsledkem však nelze tvrdit, že se popírání péče o nadané žáky v českých školách nekoná. Výsledky výzkumu značně ovlivnila zvolená výzkumná metodologie a sestava členů výzkumného týmu (viz kapitola 10.3).

- **zdůrazňování odlišnosti nadaných žáků:** Nadání žáků, jejich odlišnost a privilegovanost jsou zdůrazňovány a prezentovány před celou školní třídou. Může se jednat o přímo vyslovené výpovědi směrem od učitele k nadanému žákovi (viz pronálepkující pedagogická komunikace), a to v souvislosti se zvýšeným očekáváním výkonu nadaných žáků či udělováním odměn. Zdůrazňování nadaných žáků se může odehrávat i nepřímě (v navazující kapitole popisováno jako nepřímé pronálepkující pedagogické situace). Odlišnost může být takto prezentována speciálním úkolem pro nadané (Úkoly pro rychlíky, Supervýzvy, MINDi na olympiádu, Individuální projekty a vysvětlování), prací nadaných žáků nad jiným tématem, které nesouvisí s právě probíhající výukou či vyučovacím předmětem, nebo jinými prostředky podporujícími nekonzistentnost aktivit (viz výše). Další zvýrazňování může probíhat formou realizace nadstandardních rozvíjejících aktivit v průběhu běžné výuky (MINDi na olympiádu, individuální projekty a vysvětlování) či uplatňováním jiných rolí a pozic nadaných žáků (Nadaný jako asistent učitele, Supervizor učitele, Nadání jako kapitáni). V poslední řadě se může zdůrazňování odehrávat v podobě odlišného (zvýšeného) očekávání výkonu nadaných žáků zejména v souvislosti s hodnocením nadaných žáků (např. situace Hry na zamrzlíka či Supervýzvy).
- **obliba selekce a její neúčelnost:** Selektce nadaných žáků je příčinou a rovněž důsledkem situací. Nadaní žáci jsou ze skupiny vrstevníků již dopředu vyčleňováni z důvodu práce nad jiným úkolem. Důsledkem vyčleňování je další zdůraznění selekce. Selektce nadaných žáků je rovněž výstupem většiny používaných vlastností didaktických kategorií (viz tabulka č. 8). Selektce je v mnohých případech neúčelná, a to vzhledem k rozvoji nadaných žáků (nejenom ve vztahu ke kognitivní oblasti). Jedná se o situace vycházející

z repetice poznatků a nízkých kognitivních cílů, jako např. Musím tě zaměstnat, Můj šikovný pomocník, Musíme si pomáhat, Soutěžení ve skupině a Hry na zamrzlíka. Je velmi zajímavé, že učitel s oblibou používá selektivní strategie i v případech, kdy jsou zcela nefunkční vzhledem k cíli výuky a rozvoji nadaných žáků třídy. Nadaní žáci např. selektovaně pracují na reprodukčních či relaxačních činnostech, přičemž učitel se zbytkem žáků pracuje konstruktivisticky. Jak již bylo řečeno, selektivní činnosti tedy byly více cílem výuky nežli funkčním prostředkem k dosažení výukového cíle.

- **rigidita a nadužívání pronálepkující pedagogické situace:** Nálepkování je prohlubováno aplikací pronálepkujících pedagogických situací a jejich znaků, které se pravidelně a rigidně opakují. Učitel nadužívající identifikované situace podporuje nevhodné nálepkování nadaných žáků. Jakákoliv výše zmíněná situace, byla-li by užita občasně, přiměřeně a účelně, by k nálepkování pravděpodobně nesměřovala.

5.1.4

Přímé a nepřímé pronálepkující pedagogické situace

V průběhu sběru a analýzy dat jsme si s výzkumným týmem všimli, že nálepkování lze k nadaným žákům směřovat přímo, anebo nepřímo. Akty přímého a nepřímého nálepkování lze odhalit i v teoretických východiscích klasické teorie nálepkování (Gleason, 2019; Link & Phelan, 2014; Neil et al., 2015). Podle ní se přímé nálepkování odehrává v přímé komunikaci mezi lidmi, přičemž jedna ze stran otevřeně diskriminuje protější pomocí jasně vyjádřených předpojatých postojů. Nepřímé nálepkování je až sekundárním efektem systémů, procedur a pravidel. Nepřímé nálepkování je skryté, těžce identifikovatelné a prokazatelné. Má zpravidla plíživou povahu, která je důmyslně ukryta v rutině profesní každodennosti (Červenka, 2004).

Z analýzy dat vyplynulo následující pojetí přímého a nepřímého nálepkování ve vztahu k pronálepkujícím pedagogickým situacím. **Přímé nálepkování** (v rámci pronálepkujících pedagogických situací) je explicitní, zřetelné, vyslovené, na první pohled evidentní (i pro nepoučeného výzkumníka) a směřuje přímo od učitele k nadanému žákovi. Zahrnuje vesměs pronálepkující pedagogickou komunikaci mezi učitelem a žákem či žáky (viz rovněž kapitola 5.1.1). Je uplatňována ve formě navenek prezentovaného a explicitně vyřčeného preferování nadaných žáků jejich učitelem, dále označováním nadaných specifickými jmény, v instruktáži k diferencovaným úkolům pro nadané zdůrazňující jinakost těchto žáků a v demonstrování zvýšeném očekávání výkonu nadaných žáků ze strany učitele. Tyto akty přímého nálepkování lze poměrně zřetelně odhalit v kategoriích (pronálepkujících

pedagogických situacích) s názvy Ani Pepa nevidí chybu?, Privilegia pro nadané, Můj šikovný pomocník, MINDi na olympiádu nebo Individuální projekty a vysvětlování.

Nepřímé nálepkování není explicitně vyslovené učitelem, je skryto v nej-různějších pedagogických strategiích, které jsou učitelem uplatňovány. Nepřímé nálepkování není jasně zřetelné při vzniku situace, je až důsledkem pedagogické činnosti s nadaným žákem. Je zvláště viditelné v situacích Musím tě zaměstnat, Pracovní listy pro nadané, Supervýzvy, Musíme si pomáhat, Supervizor učitele, Nespolutracující spolupracovníci, Soutěžení ve skupině a Hry na zamrzlíka, zrcadlí se však ve všech situacích. Příčinou nepřímého nálepkování je užívání didaktických kategorií s charakteristikami odpovídajícími tradičním koncepcím nadání (více tabulka č. 8).

Pro identifikaci nepřímého nálepkování je potřebné, aby byl výzkumník odborně poučen, a to zejména ve školní didaktice (vnímání provázanosti didaktických kategorií), a pokud možno měl profesní zkušenosti s výukou (viz kapitola 3.1.1).

Tabulka č. 9 prezentuje všechny identifikované pronálepkující pedagogické situace, členěné na přímé a nepřímé nálepkování. V posledním sloupci tabulky jsou umístěny prostředky pedagogické činnosti s nadanými žáky, kterými je nálepkování uplatňováno. Výsledky jsou opět syntézou všech získaných dat (výpovědi učitelů nálepkujících, externích odborníků a dat z pozorování výuky).

Tabulka č. 9: Přímé a nepřímé nálepkování

typ nálepkování	zvýšeně se projevuje v situacích	prostředky nálepkování
přímé nálepkování	Ani Pepa nevidí chybu?	pronálepkující pedagogická komunikace
	Privilegia pro nadané	
	Můj šikovný pomocník	
	MINDi na olympiádu	
	Individuální projekty a vysvětlování	
nepřímé nálepkování	Musím tě zaměstnat	didaktické kategorie odpovídající tradičním koncepcím nadání (více tab. č. 8)
	Pracovní listy pro nadané	
	Supervýzvy	
	Musíme si pomáhat	
	Supervizor učitele	
	Nespolutracující spolupracovníci	
	Soutěžení ve skupině	
	Hry na zamrzlíka	

Členění nálepkování na přímé a nepřímé může být klíčové pro hledání motivů učitelů užívat pronálepkující pedagogické situace a dále pro funkční nastavování eliminace nevhodného nálepkování. Jakožto výzkumný tým jsme si uvědomovali, že sbíráme povětšinou situace, které jsou učitelé ochotni nám ukázat, i když je logické, že žáci ne vždy spolupracují dle představ učitele. Většina z pronálepkujících pedagogických situací nesla znaky nepřímého nálepkování, které je ukryto v edukačních strategiích. Tato forma byla výzkumnému týmu zcela běžně prezentována. Je tudíž pravděpodobné, že přímé nálepkování si mohou pedagogové jednodušeji uvědomovat, ovlivňovat jej a eliminovat, případně i zveličovat. Akty přímého nálepkování také mohou souviset s určitým etickým pochybením učitele (Ani Pepa nevidí chybu?, Můj šikovný pomocník) a evidovala je výhradně kolegyně z výzkumného týmu, externí studentka doktorského programu, které se podařilo minimalizovat formálnost vstupu do výzkumného terénu a ponechat tímto projevům učitele autentičnost. Na druhou stranu akty přímého nálepkování, v nichž je reflektována nadstandardní činnost učitele s nadaným žákem (např. MINDi na olympiádu, Individuální projekty a vysvětlování), byly zase zřetelněji prezentovány mně, a to pravděpodobně z důvodu odhalení mé pozice jako krajské koordinátorky podpory nadání či mé přímé návaznosti na univerzitní prostředí.

5.1.5

Vhodné a nevhodné (ne)nálepkování v pojetí nálepkujících učitelů

V předchozí dílčí kapitole byly definovány akty přímého nálepkování evidované v pronálepkující pedagogické komunikaci. Ty mohou být uplatňovány v průběhu celé edukace žáka jakožto nepřiměřený postoj učitele vedoucí k nevhodnému nálepkování nadaných žáků. Co se týče nepřímého nálepkování, viditelného v pedagogických strategiích, původ vzniku těchto situací lze spatřit v praktické dovednosti učitele aplikovat strategie vnitřní diferenciacce a individualizace, včetně konstruktivistického přístupu k výuce. Z tohoto důvodu vytvářím typologii výukových hodin dle následujících tří základních kritérií:

- převažuje buď transmisivní, nebo konstruktivistický přístup;
- učitel v hodině má, či nemá prostor (zájem) vnitřně diferencovat;
- učitel citlivě a funkčně využívá, či nevyužívá strategie vnitřní diferenciacce.

Pokud výše zmíněná kritéria aplikuji v kontextu pedagogické činnosti s nadaným žákem, mohu vytvořit pět základních typů výukových hodin (viz tabulka č. 10, 1. sloupec), což může naznačovat existenci různých typů nálepkování.

První typ výukové hodiny, „hodina transmisivní nediferencující“, byl odhalen spíše u učitelů nenálepkujících nerozvíjejících (viz tabulka č. 5). Tito učitelé opakovaně vyučovali frontálně, nerespektovali specifické vzdělávací potřeby žáků a nedávali jim příležitost k rozvoji nadání. Na druhou stranu ani nenálepkovali, což považuji za nevhodný příklad práce s nálepkováním, který dále nazývám jako **nevhodné nenálepkování**. Tento typ učitelů nebyl oblastí mého výzkumného zájmu z důvodu odklonu od výzkumného tématu. Pojetí výuky však nikterak nezavrhuji, neboť si jasně uvědomuji, že transmisivní výuka je nutnou součástí pedagogické činnosti s žáky (viz kapitola 1.2.2). Důležité však je, aby učitel nesetřval v tomto stylu výuky tak, jak činil právě učitel nenálepkující nerozvíjející.

Další dva typy výukových hodin, „hodina transmisivní diferencující“ a „hodina transmisivní směřující nadané ke konstruktivismu – diferencující“, již zřetelněji korespondují s aplikací pronálepkujících pedagogických situací a v tabulce č. 10 jsou zdůrazněny silným orámováním. Učitel, v tomto případě kategorizovaný jako nálepkující učitel, se zde snaží mezi žáky diferencovat, nabízet jim individuální přístup. Aplikuje však strategie s nevhodnými znaky pronálepkujících pedagogických situací (viz kapitola 5.1.3) a neadekvátně pojaté charakteristiky didaktických kategorií (viz tabulka č. 8). Učitel explicitně nálepkuje nadané, snaží se jim věnovat, avšak spíše nevhodně. Nálepkování v rámci pronálepkujících pedagogických situací vnímám jako **nevhodné nálepkování**.

K výukovým hodinám jsem se rozhodla přiřadit i další dva typy, „hodinu transmisivní směřující ke konstruktivismu – diferencující“ a „hodinu konstruktivistickou – přirozeně diferencující“, popisující příklady dobré praxe, které budou detailněji rozpracovány až v rámci třetího dílčího výzkumného cíle a kapitoly 7, neboť je vykazovali učitelé experti. V prvním případě učitel nálepkuje, vhodně nálepkuje, neboť diferencuje a neužívá přitom znaky pronálepkujících pedagogických situací, čímž funkčně rozvíjí nadání všech žáků. Jeho postup nazývám jako **vhodné nálepkování**. V druhém případě (poslední řádek tabulka č. 10) učitel svými činnostmi naopak nenálepkuje. Využívá konstruktivistický přístup, který již v sobě zahrnuje požadavek diferenciaci, neboť aktivity lze žákem individuálně uchopit (viz kapitola 1.2 – Vymezení pedagogické činnosti z pohledu odborných zdrojů). Učitel již nemusí diferenciaci záměrně vytvářet či zdůrazňovat jinými pedagogickými prostředky. Zde se jedná o příklad **vhodného nenálepkování**.

Na tomto místě je tedy možné uvažovat o čtyřech základních typech nálepkování (viz poslední sloupec tabulky č. 10). Jedná se o nevhodné nenálepkování, nevhodné nálepkování, vhodné nálepkování a vhodné nenálepkování, které je však nutné vnímat v pojetí nálepkujících učitelů.

Tabulka č. 10 Pronálepkující pedagogické situace vzhledem k typu výuky

typ výuky	činnost učitele	shrnutí / typ nálepkování	
Hodina transmisivní nediferencující	Učitel vede výuku transmisivně a je zaměřen na nižší kognitivní cíle jako znalost, porozumění a aplikace. Svým žákům nenabízí diferenciaci, tudíž nerozvíjí nadání, a tím pádem ani nenálepkuje.	Učitel nenálepkuje, nerozvíjí nadané, a to je „špatně“.	nevhodné nenálepkování
Hodina transmisivní diferencující	Učitel vede výuku transmisivně, využívá nižších cílů kognitivní taxonomie a má zájem diferencovat. Snaží se nadaného žáka zaměstnat a aktivizovat, avšak metodami nerozvíjejícími nadání a osobnost nadaných (repetice, rychlý výkon v rámci znalostí). Příklady situací: Musím tě zaměstnat, Můj šikovný pomocník, Musíme si pomáhat, Soutěžení ve skupině, Hry na zamrzlíka.	Učitel nálepkuje, nevhodně aktivizuje nadané (nerozvíjí je), což je „špatně“.	Pronálepkující pedagogická situace - nevhodné nálepkování
Hodina transmisivní směřující nadané ke konstruktivismu, diferencující	Učitel vede výuku transmisivně, nadané žáky směřuje ke konstruktivismu. Nabízí jim reálně vhodné metody rozvoje nadání vycházející z vyšších komplexních cílů. Uplatňuje však strategie se znaky pronálepkujících ped. situací. Příklady situací: Pracovní listy pro nadané, Supervýzvy, MINDi na olympiádu, Individuální projekty a vysvětlování, Supervizor učitele, Nespolutracující spolupracovníci	Učitel nálepkuje, rozvíjí jen nadané, což je ve finále „špatně“.	
Hodina transmisivní směřující ke konstruktivismu, diferencující	Učitel vede výuku transmisivně, avšak všechny žáky vhodně diferencuje a směřuje je dle potřeby ke konstruktivismu.	Učitel nálepkuje, rozvíjí nadání a nadané, což je „dobře“.	vhodné nálepkování
Hodina konstruktivistická, přirozeně diferencující	Při realizaci výuky vycházející z konstruktivismu není nepřímé nálepkování evidované. Diferenciace není přímou aktivitou učitele, nýbrž je přirozeným výsledkem vhodně pojatých metod a strategií.	Učitel nenálepkuje, rozvíjí nadání a nadané, což je „dobře“.	vhodné nenálepkování

Typologie výukových hodin a nálepkování varuje před zjednodušenou logikou, která může vést k dedukci **zcela mylné rovnice: učitel nenálepkuje = dobře; učitel nálepkuje = špatně**. Polarita dobře–špatně, vhodné–nevhodné je samozřejmě **zjednodušující**, nicméně pro generalizaci výsledků užitečná. Odpovídá **prozatímně převažujícímu černobílému vnímání výzkumného tématu učiteli nálepkujícími** (viz kapitola 3.1.4). Teorie o typech nálepkování, tj. nevhodné nenálepkování, nevhodné nálepkování, vhodné nálepkování a vhodné nenálepkování,

bude dále prohloubena v dalších etapách výzkumu společně s učiteli experty, jež nabídnou daleko barvitější charakteristiky nálepkování ústí ve funkční zacházení s nálepkováním nadaných žáků.

5.1.6

Nálepkování v pronálepkujících pedagogických situacích a obraz nadaného žáka

Existenci nálepkování nadaných žáků bylo možné vnímat, ale i parciálně popsat již v okamžiku vstupu do výzkumného terénu škol před samotným sběrem dat (viz kapitola 2.2.3). Nálepkování bylo ostatně dáno vstupními podmínkami výzkumu. Nadaný žák byl formálně spojen s atributem nadání vlivem diagnostiky v pedagogicko-psychologické poradně (PPP), byl začleněn do příslušného stupně podpůrných opatření a byl mu stanoven individuální vzdělávací plán. Z tohoto pohledu se všichni sledovaní nadaní žáci již nacházeli v procesu nálepkování.

Identifikace a analýza pronálepkujících pedagogických situací dále specifikovala proces nálepkování nadaného žáka v kontextu těchto situací, jež lze popsat v následujících třech hlavních bodech postupujících od typizace nadaných žáků přes upevňování tohoto typického generického pohledu na nadání až ke snaze učitele eliminovat důsledek situací.

- **vytváření základních typizací o nadaných žácích:** Po „potvrzení“ nadání žáka v PPP si učitel sumarizuje své dosavadní znalosti o nadání. Uvědomuje si, jaké jsou typické obecné projevy nadaných žáků, jejich edukační potřeby, jaké má možnosti jeho rozvoje ve výuce i mimo ni. Typizace učitelů pomáhá v základním zorientování se v této pedagogické výzvě (viz kapitola 2.2.1). Učitel vnímá nadaného žáka v souladu s tradičními koncepcemi nadání, což bylo ostatně „odstartováno“ právě vyšetřením v PPP (viz kapitola 1.1.2).

Na základě tohoto pohledu učitel přijímá „tradiční“ **obraz nadaného žáka**, v němž se odráží obecné postoje učitele k identifikaci a rozvoji nadání. Podle učitele nadaný žák: je ve výuce vysoce (kognitivně) výkonný; zřetelně demonstruje své nadání; ve třídách se vyskytuje velmi ojediněle; je ostatním dáván za vzor, co se týče učení, motivace a aktivity; má problémy v sociální a emocionální oblasti; od svých spolužáků se výrazně odlišuje projevy chování a učení a tato jinakost by neměla být upozadována; musí být stále aktivizován, nesmí se ve výuce nudit; musí stále pracovat; měl by být rozvíjen téměř výhradně v kognitivní oblasti; je ve třídě privilegovaný. Nadaný žák je tedy při hodnocení jeho kognitivní oblasti nadání a volných vlastností považován za zosobněnou vzornost (Mudrák, 2015) v rámci tzv. harmonizující hypotézy (Bergold et al., 2021;

Stricker et al., 2020). V tomto ohledu učitel používá nadaného žáka jako vzor třídy, jemuž patří řada odměn a privilegií. Zosobněná vzornost nadaného žáka je rovněž součástí nálepky – může být nejenom realizovaná, ale i pouze předpokládána (nadaný žák je dáván za vzor, i když tyto charakteristiky nevykazuje). Naopak v případě osobnostně-sociální složky je nadaný žák vnímán jako žák s problémy, což mohu zařadit do disharmonizujících hypotéz (Bergold et al., 2021; Stricker et al., 2020). Učitelé poukazují vesměs na problémy s chováním (rušení průběhu výuky) a na specifičnost nadaných v oblasti sociální a emocionální. Atribut nadání v pojetí mého výzkumu směřuje spíše k favorizování a preferování nadaných žáků učitelem, což však může být dáno metodologií výzkumu (viz kapitola 10.3).

- **utvrzování generického pohledu na nadání v rámci tradičních konceptů nadání:** V průběhu dalšího uvažování o žácích učitel prohlubuje tradiční koncepty nadání (viz kapitola 1.1.1 a 1.2.2). Zaměří se cíleně na nadaného žáka, snaží se téměř výhradně pouze u něj rozvíjet nadání. Péče o nadání u jiných žáků je spíše potlačena. Jak již bylo řečeno v rámci jednoho ze znaků pronálepkující pedagogické situace (viz kapitola 5.1.3), všechny situace byly aplikovány výhradně u diagnostikovaných nadaných žáků, k ostatním žákům zřetelněji projevujícím nadání („*bystrý šikulka*“, „*mohl by mít papír na nadání*“) byla směřována jen omezená část situací a k ostatním žákům spíše nebyl uplatňován individuální přístup vzhledem k rozvoji jejich nadání. Učitel promítá tradiční obraz nadaného žáka do plánování i realizování výuky. Pro nálepkujícího učitele je typické, že v průběhu toho, jak více poznává nadaného žáka, tento vstupní obraz dále neproměňuje ani jinak neindividualizuje, nýbrž jej svými činnostmi upevňuje. Tímto navenek zdůrazňuje odlišnost nadaného žáka, u kterého poté dochází k vyloučení od běžných vrstevníků. Prvotní vyčleňování nadaných žáků probíhá pomocí hned několika uplatňovaných postupů, jako je např. směřování privilegií a odměn výhradně nadaným žákům, prezentace zvýšeného očekávání výkonu nadaných žáků, zdůrazňování odlišnosti nadaných žáků, zadávání jiných úkolů pro nadané, práce nadaných žáků na zcela odlišném výukovém tématu, uplatňování nadřazených rolí a pozic nadaných žáků, používání odlišných edukačních pomůcek a metod určených výhradně pro rozvoj nadaných aj. Mezi klíčové prostředky vyčleňování patří zacházení učitele s vybranými didaktickými kategoriemi (viz tabulka č. 8) a inklinování ke znakům pronálepkujících pedagogických situací (viz kapitola 5.1.3). V další fázi nálepkování si všímám, že se separace postupně stává nadmíru oblíbenou a začíná být učitelem užívána i neúčelně. Obdobný problém je zároveň jedním ze znaků pronálepkující pedagogické situace (viz opět kapitola 5.1.3).

V navazujících fázích nálepkování je obraz nadaných žáků postupně přijímán a zvnitřňován nejenom samotnými nadanými žáky, ale i jejich učitelem a spolužáky. Tento obraz vytváří jistý komunikační standard celé školní třídy, který by byl v jiném (nenálepkujícím) prostředí vnímán jako zcela nepatřičný. Spolužáci se však snaží proti těmto normám protestovat nevhodnými komentáři vůči nadaným. Ve výzkumném terénu jsme byli s týmem svědky nejenom důsledků z prvotních fází nálepkování, např. prezentace zvýšeného očekávání výkonu nadaných žáků, ale i velmi pokročilých stádií nálepkování, v nichž nadaný žák ovládal a organizoval veškeré třídní diskuse a nahrazoval kompetence svého učitele (viz kategorie Supervizor učitele). Selektce nadaného žáka v tomto případě již není jenom příčinou a prostředkem k nálepkování, ale také důsledkem nálepkování.

- **snaha učitele o zpětné „narovnání“ situace ve formě vyřčené instrukce:** Nálepkující učitel si obvykle všímá nepatřičnosti situací. To lze dedukovat z jeho neustále opakovaných komentářů vysvětlujících „férovost“ celých situací a dále z pokynů pro ostatní žáky, aby zanechali svých nevhodných projevů vůči nadaným spolužákům. „Narovnávání“ situace má tak spíše formu explicitního vyřčení instrukce pro žáky. Férovost situací tedy nacházíme spíše na formální úrovni, ne v reálně vykazovaných činnostech.

6/ KAPITOLA

6.1 Pronálepkující pedagogická situace a kategorie nálepkujících učitelů

Předchozí část textu byla věnována identifikaci a analýze pronálepkujících pedagogických situací. Na situace bylo doposud nahlíženo spíše vnějším pohledem výzkumníka, popisujícího a hodnotícího to, co se mu ukazuje na základě pozorování výuky a dílčích rozhovorů s učiteli.

Navazující část směřuje k výzkumnému cíli č. 2, jehož zájmem je odhalit okolnosti vzniku pronálepkující pedagogické situace pomocí reflexe s učiteli, kteří tyto situace používali. Tito učitelé byli v průběhu analýzy a interpretace dat kategorizováni jako **nálepkující učitelé**. Pohled na odhalené situace se v této části textu proměňuje, přičemž se zaměřuji více na učitele, jejich vnímání situací a provázanost jednotlivých jevů, nejenom na jejich popis. Tímto dochází k dalšímu prohloubení mých dosavadních zkušeností s pojetím pronálepkujících pedagogických situací a jako výzkumník se stávám účastníkem výzkumu (nejenom vnějším pozorovatelem), který společně s učitelem reflektuje výuku a nechává na sebe výrazněji působit okolní vjemy.

Analýza dat pocházejících z hloubkových (reflektivních) rozhovorů s učiteli nálepkujícími **navazovala na výsledky z předchozí výzkumné části, kterou tímto prohlubovala**. Výchozím podnětem pro navazující analýzu dat a novou kategorizaci dat byla změna pohledu „z vnější strany na stranu vnitřní“. Výsledkem analýzy je kategorizace nálepkujícího učitele. Každá z kategorií reprezentuje odlišný přístup k nálepkování nadaných v rámci situací. Z tohoto pohledu nelze kategorie vnímat

jako typy učitelů a konkrétního jedince spojovat s vybraným typem učitele. Jednotliví učitelé tedy vlastní znaky více kategorií a je pro ně typických vícero rysů v podobě kategorií. Kategorie dále není možné posuzovat jako předdefinované typy učitelů, neboť vznikaly až v průběhu interpretace dat. Při vedení rozhovorů a iniciační analýze dat nebylo toto členění vysloveno ani výzkumně tušeno.

Pro pojmenovávání jednotlivých kategorií jsem využila mnou vytvořené metafory učitelů, což odpovídá interpretativnímu pojetí analýzy dat. Při hledání příznačných metafor učitelů jsem se inspirovala studii o metaforách učitelů, kde jsou popisováni či se sami popisují jako např. zahradníci, stroje (Inbar, 1996), kouzelníci, chobotnice (Farrell, 2006), turističtí průvodci, detektivové (Martínez, et al., 2001), dělníci, řemeslníci či umělci (Štech, 2008). Pro přehlednost přikládám tabulku č. 11, která vyjmenovává jednotlivé metafory učitelů, prezentuje typický argument pro aplikaci situace přejatý z přímé citace učitelů, popisuje problém včetně jeho řešení a uvádí typické pronálepkující pedagogické situace, v nichž se kategorie učitele výrazně uplatňuje.

Zde prezentuji odpověď na první z dílčích výzkumných otázek v rámci druhého výzkumného cíle, tj. Jaké jsou kategorie nálepkujících učitelů vzhledem k odhaleným okolnostem vzniku pronálepkujících pedagogických situací? (VO 2.1)

Výsledky jsou předkládány spíše **na popisné úrovni**, i když se dílčím hodnocením stanoviskům a interpretacím pohledem výzkumníka ani zde nevyhýbám. **Interpretaci dat se věnuji v navazující kapitole 7.**

Tabulka č. 11: Kategorie učitelů (metafory) a argumentace užití nálepkování

metafora učitele	typický argument učitele	problém	řešení problému	uplatnění v pronálepkujících ped. situacích
učitel jako krotitel divé zvěře	<i>„Bez jakékoliv aktivity pro nadaného bychom nepřežili.“</i>	rušící aktivní nadaný žák	jakkoliv žáka zaměstnat	Úkoly pro rychlíky
učitel jako obhájce nadaných	<i>„Jsem odborník na nadané“ (a proto se jim maximálně věnuji).</i>	potřeba vykazování činnosti pro maximální podporu nadaných	nabídka zřetelných a vykazovatelných aktivit speciálně pro nadané	Privilegia pro nadané, Pracovní listy pro nadané, Supervýzvy, MINDi na olympiádu, Individuální projekty a vysvětlování.

metafora učitele	typický argument učitele	problém	řešení problému	uplatnění v pronálekujících ped. situacích
inkluzivní učitel zastávající selekci	<i>„Členíme žáky na výjimečně nadané, nadané, bystré...“</i>	nadaní jsou odlišní	aplikace odlišných strategií pro rozvoj nadaných žáků a jiná komunikace s nimi	ve všech situacích
učitel jako automatický stroj	<i>„Pro rozvoj nadaných žáků udělám cokoliv.“</i>	odborné autority v problematice nadání	automatické přebrání zkušeností od autorit	Pracovní listy pro nadané, Supervýzvy, MINDi na olympiádu, Individuální projekty a vysvětlování.
učitel jako poslušný řemeslník	<i>„Odmítám bojovat se systémem.“</i>	specifické požadavky vedení školy, rodičů a institucí, ve škole absolutizované	vyhovíme požadavkům, i když nedávají smysl	Pracovní listy pro nadané, Supervýzvy, MINDi na olympiádu, Individuální projekty a vysvětlování.
učitel chybující a stále se učící	<i>„Stále se učíme a hledáme nejlepší cestu.“</i>	nepřeborné množství doporučení pro práci s nadanými	uvědomovaný „pokus“ - „omyl“	ve všech situacích
učitel stratég profesionál	<i>„Víme, proč to děláme.“</i>	výskyt výjimečně nadaného žáka; potřeba intenzivně rozvíjet vybrané dovednosti	zvýrazněná selekce nadaných, funkčnost selekce	Nespolupracující spolupracovníci, Musíme si pomáhat. Pracovní listy pro nadané, Supervýzvy, Individuální projekty a vysvětlování.
učitel jako žák nadaného žáka	<i>„Ten chlapec už je pro nás nedostižitelný.“</i>	výjimečně nadaný žák a intenzivní činnost s žákem	nadaný musí jít dál, inkluze již nedostačuje	Supervýzvy, MINDi na olympiádu, Individuální projekty a vysvětlování.

6.1.1

Učitel jako krotitel divé zvěře

Metaforu s krotitelem divé zvěře se nabízí užít v pronálepkující pedagogické situaci Úkoly pro rychlíky, s dílčími kategoriemi Musím tě zaměstnat a Pracovní listy pro nadané. Učitel má ve třídě velmi aktivní nadané dítě, kterému nevyhovuje stávající tempo či obsah práce školní třídy jako celku. Učitel má v těchto případech i podezření na dvojitou výjimečnost žáka (např. sdružení nadání s ADHD).

U: „Tito dva kluci (NŽ) jsou takoví naši šášové. Musí na sebe strhávat pozornost a já nikdy nevím, kdy to bude.“ (smích...) „Oni potřebují za každou cenu nějak pracovat a něco prezentovat.“

U: „Nadaný chlapec je zvyklý na maximální rozvoj, musím mu dávat dostatek práce. Pokud ne, mnohdy tím velmi ruší výuku. Často vykřikuje, neustále chce úkoly navíc, je neposedný, bez vyzvání odbíhá z místa a neustále ruší. Rozhodně je k tomu přidružena i nějaká forma ADHD.“

Učitel se rozhoduje nadaného aktivizovat, buď jakkoliv (bez ohledu na rozvoj osobnosti žáka), anebo pomocí pracovních listů či jiných předchystaných aktivit. Většina těchto strategií je aplikována spíše improvizálně, tedy bez výraznější předchozí pedagogické přípravy (viz situace Úkoly pro rychlíky). Hlavním účelem činností je aktivizace nadaného žáka ústící v kázeňskou korekci třídy.

U: „Bez neustálé aktivity, a to jakékoli, bychom to spolu tady nepřežili.“

U: „Já si pro něj musím něco navíc chystat. Pokud já si tady pro toto dítě nic nenačystám, tak se mi tam nudí, pak zlobí, vyrušuje.“

Učitel si spíše uvědomuje nevhodnost opakovaného užití těchto situací. Ví, že nejsou plně v souladu s potřebami nadaných. Jedná se však o nejjednodušší strategii zlepšení kázně, která zaručeně „tady a teď“ funguje, a to zejména v přeplněných třídách. Viditelnost negativních důsledků situací v budoucím životě školní třídy je učitelem spíše upozaděna.

U: „Já samozřejmě tak nějak vím, že toto není pro rozvoj nadání úplně to pravé ořechové...“

U: „Nemám ale ve třídě jen tohoto chlapce, musím brát ohledy i na druhé...“

6.1.2

Učitel jako obhájce nadaných

S metaforou o obhájci nadaných se setkávám u učitelů navenek velmi motivovaných a aktivních. Řada z učitelů nálepkujících vykonávala pozici školního koordinátora podpory nadání či jiných vyslanců školy v oblasti péče o nadané (např. výchovní poradci, koordinátoři projektů o nadání, učitelé účastníci se aktivit dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluze či nadání). Metafora je typická u použití řady situací, jako např. Pracovní listy pro nadané, Supervýzvy, MINDi na olympiádu a Individuální projekty a vysvětlování.

Učitelé buď z vlastní iniciativy, či ze své pozice ve škole se snaží dostat svým závazkům a všemožnými cestami podporovat nadané žáky. Všechn čas nadaných žáků ušetřený v běžné výuce (při vynechání nepodporujících aktivit) chtějí věnovat strategiím reálně rozvíjejícím nadání žáků (dosahování vyšších komplexních edukačních cílů). S oblibou využívají či chtějí využívat specializované materiály pro rozvoj nadání, jako např. pracovní listy pro nadané a specializované učebnice, a vnímají je jako podstatu úspěchu práce s nadanými. Diferenciace nadaných žáků je zdůrazňovaná a zviditelňovaná, činnosti směřují k vyšší míře vyčleňování (soutěže, výukové hodiny výhradně pro nadané aj.).

U: „Nadaní potřebují speciální vzdělávací program, nemohou být pořád s ostatními. Výuka pro ně musí být podněcující.“

U: „Netvrdím, že celá ta výuka pro ně musí být náročnější, ale třeba není možné, aby čekali nebo nudili se v té poslední čtvrt hodině, kdy to všechno mají na rozdíl od ostatních hotovo.“

U: „Tady pro ty případy by se těm nadaným měly dávat materiály právě pro ně, třeba nějaké pracovní listy nebo speciální učebnice, ale ty žádné nejsou, že? Prostě v tomto ten systém podpory pro učitele selhává. Tady vidím nejslabší článek toho všeho, prostě neexistují speciální učebnice právě pro tyto děti.“

U: „Každý učitel může nadaným dát maximum, pokud má zájem. Může žáka přihlásit na soutěž, olympiádu, jsou taky korespondenční kurzy, kluby pro nadané, hodiny intervence. Těch možností je neskutečně mnoho, musí se jen chtít a neříct si, jo, ten zlobí, to je na poznámku...“

Tento aktivní učitel se též snaží kompenzovat nedostatečné rodinné prostředí nadaného žáka cílenými strategiemi rozvíjejícími nadání, jak je vidět z následující ukázky:

U: „Máme jednoho nadaného žáka, ale on sám pracovat navíc nechce a od rodičů tam taky není nějaká podpora, tak se to vyvíjí tak nějak, že se nevyvíjí... My jsme se ve škole opravdu hodně snažili, ale všechno to bylo marné. Měl ho teda v loňském a předloňském roce pan učitel, který se mu dost věnoval navíc, dával mu pracovní listy a jiné úkoly.“

Učitel jako obhájce nadaných rozhodně navenek projevuje výrazně pozitivní postoje k nadaným žákům. Je zaměřen na nadaného žáka a jeho rozvoj v kognitivní výkonnové oblasti. Z výpovědí vyplývá, že jiné složky rozvoje osobnosti žáka (sociální, emoční) jsou upozaděny a koexistování nadaného žáka v kolektivu vrstevníků a budování vztahů mezi žáky je spíše marginální.

U: „Bud' se s těmi nadanými bavíme dál, jakože co vědí navíc a dál a tak, aby se zaměstnali. Nebo mají jiné úkoly, které se nehodnotí a které ostatní nedostanou a známkují se jen těm nadaným. Nebo dostávají složitější grafy, protože ty jednodušší, co mají ostatní, by měli hned hotové, tak tyto úkoly jim vůbec nedáváme.“

6.1.3

Inkluzivní učitel zastávající selekci

Aktivita učitele odpovídající této paradoxně vyznívajícím metafoře se vyskytují napříč všemi definovanými kategoriemi pronálepkujících pedagogických situací. Učitel je obhájcem inkluze. Tuto inkluzi však pojímá více jako tradiční integraci nadaného žáka do kolektivu běžné třídy (viz kapitola 1.1.1). Učitel zdůrazňuje odlišnosti nadaného žáka a zcela viditelně a někdy i záměrně jej různými prostředky vyčleňuje z kolektivu vrstevníků. Současně však o nadaném žákovi hovoří jako o přirozené a potřebné součásti inkluzivní školní třídy.

Učitelé inklinují k předem dané kategorizaci žáků, a to nejenom na úrovni žáků nadaných a žáků s SVP, ale i uvnitř skupiny nadaných (mimořádně nadaní, nadaní nebo bystří). Velmi doslovně vnímají definované stupně podpůrných opatření pro nadané žáky a odlišnosti v doporučených postupech s nimi (viz MŠMT, 2020).

U: „Asi náš největší problém je v tom, že si ty nadané a mimořádně nadané pleteme s těmi bystrými a s těmi, jak se říká, šprty, a pak si nevíme rady s tím, jak s nimi pracovat.“ V: „Jaká je odlišnost práce mezi těmito žáky?“ U: „To jsou úplně jiné postupy, je velký rozdíl mezi vzdělávacími potřebami těchto dětí. Pro nadané musíte mít podle podpůrných opatření nakoupené speciální knihy, encyklopedie, učebnice pro nadané, rébusy. Těm bystrým stačí běžné pomůcky a běžné metody se třídou.“

Učitelé vnímají nálepkování nadaných jako rovnocennou s jakýmikoliv jinými nálepkami. Učitel a celá školní třída se snaží odlišnosti v rámci jednotlivých typů žáků respektovat. Jinakost je dána, není potřeba ji skrývat.

U: „Někdo je dyslektik a má úlevy v psaní. Někdo je Ukrajinec a respektujeme u něj problémy s porozuměním češtině. Nadaný je chytrý a jde mu víc škola. Každý jsme jiný a respektujeme se.“

U: „Dětem musíte nějak vysvětlit, proč má tady jejich spolužák asistentku pedagoga. Berou to jako samozřejmou věc a nepřijde jim to divné. Stejně tak jim nepřijde divné, že mají ve třídě nadaného.“

U: „Vždycky je někdo nějaký. To mám jako zatajovat, že tomuto jde fotbal, tato zase skvěle hraje na klavír? Že ten je nadaný, je přece to stejné... Vždycky to dítě přece dostane nějakou nálepkou, podle toho, jaké je a co dělá.“

U: „Ti spolužáci si ale přece vždycky všimnou, kdo je nadaný, kdo slabý. To přece nemůžete utajit.“

U: „Vezmi si, že máš normálně ve třídě třeba tři dyslektiky a u těch se nikdo nediví tomu, že mají papír, že dělají zkrácené zápisy, že jsou ústně zkoušení. Pak tam máš děti, co třeba nejsou schopni jim ti rodiče platit ani obědy... No a pak tady máš nadaného, tam zase takového. To je společnost, každý jsme jiný... O nadaných víme, že jsou nadaní, tak proč to skrývat? To už je takový zajatý systém.“

Někteří z učitelů se oddávají prezentaci odlišnosti žáků až v takové míře, že nadané žáky před ostatními běžně nazývají odlišnými jmény souvisejícími s obsahem přidělované nálepky. Přímé vyřčení nálepky jim přijde přirozené.

U: „Však je to takový milý. Je to taková miloučká zdobnělinka (pozn. Mind'ové)... S dětmi jsme se o tom několikrát bavili, líbí se jim to a sami mi říkají, abych to používala... Pokud by to mojí třídě nějak škodilo, tak bych to neříkala... My to u nás ve třídě vnímáme prostě jinak.“

6.1.4 Učitel jako automatický stroj

Metafora s automatickým strojem popisuje učitele, který je „naprogramován“ tak, aby za všech okolností rozvíjel nadané žáky podle „předchystaných šablon“. Doporučení jdoucí od odborných autorit jsou ve škole absolutizovaná a aplikovaná bez přihlídnutí na kontext a individualitu žáků.

Učitelé jsou ve výuce odkázáni na podpůrné materiály, projekty či odborné rady pro práci s nadanými žáky, což jim pomáhá nastartovat systém v péči o nadané ve škole. Prozatím se rozhodují pro navenek viditelné, uchopitelné a „známé“ aktivity pro nadané (příprava nadaných na soutěže a korespondenční kurzy, hodiny navíc pro vybrané nadané žáky, spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou) či konkrétní podpůrné materiály pro nadané (učebnice a pracovní listy speciálně pro nadané). Funkčním zapracováním těchto nabídek do výuky v heterogenním kolektivu se prozatím nezabývají. Výše popsané aktivity pro nadané žáky dočasně jako systém práce s nadanými žáky postačují, učitel je za svou práci okolím oceňován. Tento typ učitele se uplatňuje v pronálepkujících pedagogických situacích

Pracovní listy pro nadané, Supervýzvy, MINDi na olympiádu, Individuální projekty a vysvětlování.

Prvním příkladem odborných autorit, majících vliv na učitele, jsou doporučení z pedagogicko-psychologické poradny, která je zodpovědná za diagnostiku nadání. Mezi doporučeními spatřujeme aktivity, které mohou snadno inklinovat k nevhodnému nálepkování (vyčlenění žáka pro eliminaci opakování, pro soutěže a individuální práce atd.), pokud je však učitel funkčně nezačleněn do své výuky. Učitel aplikuje tato doporučení do své výuky spíše nekonceptně.

Učitelka cituje z obsahu IVP pro nadaného žáka. „Mezi pedagogickými postupy tady máme zadávání specifických projektů a úkolů, mezinárodní a celostátní soutěže, individuální práce, eliminace nadměrného opakování a mechanických činností.“ U: „To vlastně jen překlápíme z doporučení, co má z poradny. Chceme, aby to fungovalo a nebyl to jen papír v šuplíku.“

U: „Vynecháme s ním i ty zápisy do sešitu. Podle doporučení z poradny nemají dělat tyto rutinní činnosti. On nedělá teda zápisy a místo toho dostává ty pracovní listy. Má i míň toho opakování učiva...“

Další formou odborné autority může být shledán systém podpory nadání (MŠMT, 2014; MŠMT, 2015), směřující školy k tvorbě školní koncepce péče o nadané. Koncepce je v místní škole pojata jako rychle a jednoduše proveditelná a zejména snáze publikovatelná směrem k veřejnosti. Velmi oblíbené jsou soutěže, olympiády, korespondenční (on-line) kurzy a individualizované projekty výhradně nadaných žáků, vše pokud možno prezentované na internetových stránkách či informačních systémech školy.

Školy při tvorbě koncepce nejdou „zdola nahoru“ (od proinkluzivní pedagogiky stojící na funkčním využívání metod vnitřní diferenciaci až po „třešničku na dortu“, kterou jsou právě soutěže a olympiády), ale směrem opačným (viz kapitola 1.2.1). Učitelé jsou s tímto uplatňovaným výrazně segregovaným přístupem alespoň prozatím spokojeni.

U: „Nastavujeme systém v péči o nadané. Prostě jsme se jako škola dohodli, že už jsme dělali pro ty jiné žáky úplně všechno a tady ti nadání nám vlastně protékají pod rukama... Chceme pro ně taky ty projekty. Jsme teď v projektu, je to pro celý první stupeň, kde nám zadarmo testují ty děti, jestli jsou nadané... (učitelka dále popisuje konkrétní projekt). Pak tady těm dětem, co je vyberou, nabízíme rozvíjející aktivity...“ V: „O jaké aktivity jde?“ Učitelka dále hovoří o olympiádách jako Matematický klokan, Matematická olympiáda, Hledáme nejlepšího Mladého chemika a o hodinách logiky navíc pro vybrané žáky. U: „Těm vybraným nadaným také zadáváme projekty podle jejich zájmu, jsou to projekty, na kterých třeba pracují

čtvrt roku.“ Paní učitelka ukazuje výtvořy těchto žáků, umístěné ve třídě (model sluneční soustavy, model letadla, obrázková kniha).

U: „Podle toho, jak je ten náš žák úspěšný v té soutěži, dostáváme i finanční ohodnocení, ... ale i bez těch financí, pro ty to neděláme, ... je to prestiž té školy, vizitka učitele, vizitka školy, kterou ti rodiče vidí...“

U: „Ta třída je celá taková pasivní teď. Oni už jsou přijatí na střední školy a nikdo tady nic nedělá. Na ten Talnet (pozn.: korespondenční kurz) jsme měli někoho vybrat, a dali jsme tam proto všechny ty naše kluky (pozn.: 4 nadané žáky z 9. ročníku).“

V poslední řadě si učitelé jako odbornou autoritu oblíbili učebnice či pracovní listy určené výhradně pro nadané. Pokud učitelé tyto materiály nemají, vnímají to jako selhání systému, který jim znesnadňuje úspěšně pracovat s nadanými. Z citací lze tušit závislost učitele na těchto zdrojích, nevyužívání jiných prostředků vnitřní diferenciaci, což vede k dalšímu vyčleňování nadaných žáků.

U: „Nám všeobecně na škole chyběj nějaký učebnice pro nadaný. Nechápu, proč je nikdo nevytváří. Jak pak máme ty nadaný učit? To máme všechno vytvářet od začátku?“

U: „My třeba máme specializované učebnice, které jsou vyloženy pro těch našich pár nadaných dětí. Máme je zdarma od... (jméno instituce). Oni na to mají granty, na tu tvorbu učebnic, tak nám je z toho dávají zadarmo. Na tom je skvělé to, že je to všechno odzkoušené rovnou z praxe té školy na těch nadaných. Tyto učebnice nám s tímto teda hodně pomáhají.“

6.1.5

Učitel jako poslušný řemeslník

Tento učitel již není dělníkem mechanicky provádějícím svoji práci, tak jako v předchozí metafoře. Směřuje k expertní úrovni, ví, jak má svoji práci vykonávat. Nicméně si dobře uvědomuje, že je součástí systému, norem a pravidel, které by se měly dodržovat. Zároveň ví o faktu, že striktní dodržování této formalizace může být i kontraproduktivní. Je možné, že se v minulosti snažil jít hlavou proti zdi, ale narazil. Pro tentokrát se vzdává a dobrovolně se zříká své autonomie. Celou kategorii vystihují následující otevřená tvrzení učitelů. U: „Náš zákazník, náš pán.“ / U: „Vypínám mód Mysli a zapínám mód Dělej.“

Učitel, aby měl „klid“, vykonává následující aktivity: respektuje nekriticky a absolutisticky interpretovaná doporučení z poradny, jak pracovat s nadaným, neboť se to po něm vyžaduje; směřuje nadané k reprezentaci školy a k jejich viditelnému zapojení se do projektů, aby bylo co vykazovat; vyhoví rodičům nadaných dětí

selektovat žáky pomocí speciálních učebních pomůcek, i když to nepovažuje za pedagogicky správné; užívá jen u nadaných specializované pomůcky, protože je dostali z projektu a musí se s nimi dle účelu nakládat, aj. Učitel nadmíru používá slovo „*musím*“. Tento typ učitele se uplatňuje v pronálepkujících pedagogických situacích Pracovní listy pro nadané, Supervýzvy, MINDi na olympiádu, Individuální projekty a vysvětlování.

První příklad souvisí s respektováním doporučení pro práci s nadaným žákem z pedagogicko-psychologické poradny. Učitel je vůči doporučení kritický, avšak podvoluje se systému a činnosti na nadaném žáku mechanicky uplatňuje.

Pedagožka ukazuje doporučení z PPP, v němž lze vyčíst následující: „Obohacovat, rozšiřovat a prohlubovat učivo v oblasti zájmů – zadávat individuálně projekty a umožnit jejich prezentaci před třídou, zapojovat nadaného žáka do korespondenčních soutěží či on-line kurzů, jako např. intellectus, khanovaskola.cz, ctm-academy, využívat alternativní učebnice jako Koumák, Veselé diktáty a doplňovačky, Lišácké hádanky a hlavolamy a pracovní listy pro nadané z proskoly.cz, deti.menza.cz, nadani.zshalkova.cz, propojovat školní aktivity s mimoškolními.“ Dále přidává vlastní komentář. U: „A tady tato doporučení pak musíme rozpracovávat v IVP, ... co je psáno, to je dáno. My tady ty metody, co se vám jakože asi úplně nezdaří, co si myslím, jako musíme u toho žáka používat.“

U: „Některé ty doporučení jsou psané jako přes kopírák, nejsou vůbec individualizované na toho žáka. Stalo se tady například, že psycholožka ani nezměnila jméno toho žáka a kopírovala to z nějaké šablony, a to nebylo prosím jednou... Ale také máme ještě jinou psycholožku, ta dělá ta doporučení poctivě.“

Uplatňování dalších pronálepkujících pedagogických situací je dále podporováno projekty pro rozvoj nadání a jejich výkaznictvím. Učitelé, ať už dobrovolně, či nedobrovolně zapojení v těchto projektech, musí vzdělávání nadaných formalizovat a jasně vykazovat.

U: „Díky projektu na nadané jsme dostali tady počítač a tady ty knihy. Simča (NŽ), když je dřív hotov, tak pracuje na počítači, nebo si čte ty knihy ve vyučování, nebo dělá tady ty hlavolamy.“ Následně učitelka ukazuje další kvízy a hádanky, které chlapec dostává, když je dřív hotov – Lišácké hádanky a hlavolamy, 365 hlavolamů, Zábavné rébusy a hlavolamy pro chytré děti a další. U: „Na konci projektu jsme měli vyhodnotit, jak se nám s těmi věcmi, co jsme tady dostali, pracovalo, v čem tomu nadanému pomohly a tak... Museli jsme k tomu dokládat i fotografie z toho, jak to u toho nadaného používáme.“

U: „Naše škola spolupracuje s Mensou. Máme i ten titul Škola spolupracující s Mensou“ (učitelka dále představuje, co spolupráce obnáší). „Máme tam povinnost mít žáky na logické olympiádě, pokud možno i nějaké výherce tam mít (smích...), kolega

má třeba i ten klub nadaných dětí, což je taky podmínka toho titulu té školy. Takže tady jste viděla ve třídě třeba ty budoucí vítěze logické olympiády (smích...).“

S výkaznictvím činností učitele s nadaným žákem souvisí i další příklady. Učitel získává novou roli marketingového specialisty a prezentuje takové příklady diferenciací žáků, které jsou viditelné i pro laika, čímž vytváří dobré jméno škole. Zcela jasné strategie cíleně rozvíjející nadaného žáka musí být podle učitelů „sehrané“ i pro formálně pracujícího odborníka.

U: „Musíš něco i viditelného prezentovat pro ty rodiče, že se cíleně věnuješ nadání. Žák a rodič je vlastně klient a ty děláš marketing. Já to dělám na činnosti tajemné, v nich je ten opravdový rozvoj talentů, zařazuji aktivizující metody, ale tam moc to navenek neprodáš.“ V: „V čem jsou tajemné?“ U: „Marketingově skryté. Znáš to, dítě přijde domů a rodič se zeptá, co jste dělali, a ono řekne, že nic, anebo, v lepším případě, že si hráli. To hraní, ty aktivizující metody...“ V: „V čem jsou ty netajemné?“ U: „Viditelné, co můžeš popsat a dobře vyfotit na stránky školy nebo to poslat rodičům jako zprávu s fotkami do Edupage, ... soutěže, zcela konkrétní úspěchy dětí, vyfotitelné akce tam musíš dávat... Tvým úkolem pak je, umět mezi těmito dvěma rozdílnými světy balancovat.“

U: „Ale prosím, nedivte se nám. My musíme něco vykazovat. A co jiného se dá jasně vykázat než úspěch toho dítěte v soutěži? Jsme k tomu vlastně chtít nechtít nuceni, nebo spíš se to tak po nás učitelích jakože chce... Jsme vlastně trochu taková policajti. Hledáme důkazy činů.“

U: „Loni byl u mě ve výuce takový velmi zvláštní inspektor (smích...). Absolutně nedokázal postřehnout to, co já s těmi dětmi ve výuce dělám. Neviděl ten můj záměr. Ve výsledku mi sdělil, že tam nenašel žádné znaky, že bych se nějak individuálně věnovala nadaným žákům. Tehdy jsem byla první na řadě ve škole. Poradila jsem kolegyním, aby mu tam teda nějakou nepřehlédnutelnou divadelní etudu o individualizaci sehrály. Holky mu tam ukázaly skupinovou práci s vyčleněním nadaných a slabších, no a ten byl spokojený...“

U: „Co ve škole víme, tak víme to, že se inspekci musí ukázat jasně viditelná diferenciací. Ale zase to nemůžete moc přestřelit, jakože byste postavila tu podporu nadaných na přípravě na soutěže. To vám ona ta inspektorka řekne, že toto není podpora pro nadané, ty soutěže. To mi říkalo už hodně kolegyň... Ale když se nad tím zamyslíte, tak jaký je vlastně rozdíl ve skupinové práci s nadanými a přípravou na ty soutěže ve skupinové práci s nadanými? Je to jeden typ úkolu, ale ten druhý nesmíte použít.“

Učitel, jakožto poslušný řemeslník, spolupracuje taktéž s rodiči nadaných žáků. Někteří rodiče na něj vyvíjejí extrémní nátlak, aby využíval obecně doporučované postupy rozvoje nadání, za které například považují pracovní listy (bez návaznosti

na kurikulum) a zadávání specifických úkolů. Učitel na rozdíl od nepoučeného rodiče ví, že tyto činnosti musí mít vhodný kontext, aby byly užity pro dobro věci. Vysoce ambiciózní rodič však není schopen vnímat důsledky těchto činností (nadužívání materiálů jen pro nadané, zbytečné vyčleňování nadaného žáka aj). Učitel je tak donucen užívat strategie, které nadaným žákům vlastně škodí. V jiných případech, jak tvrdí učitelé, rodič dokonce své dítě školí „v právech nadaných“, což v důsledku dítěte poškozuje, a prohlubuje tak jeho nevhodné nálepkování.

U: „Ty pracovní listy nám tady dávají rodiče těch nadaných dětí... Už několik let tady máme takové silné jádro rodičů, kluby rodičů nadaných dětí (učitelka dále popisuje fungování klubů). Já vám nevím, jestli je to vždycky dobré... Jak to říct... Prostě ty maminky a taky i tatínci mají pocit, že se tu jejich dětem nevěnujeme, jak bychom měli, a vlastně nutí nás jim pořád dávat tady ty pracovní listy. Dokonce je i kupují z vlastního. A jelikož je to dohodnuté i s vedením školy, tak jako co já s tím. Já to taky nepovažuji za dobré, abych ty děti tím tady takto pořád vyčleňovala. Ale těm rodičům to člověk nevysvětlí. Jsou prostě zblbnutí... (jméno společnosti).“

U: „U nás je problém teda v rodičích. Myslí si, že mají doma nadané dítě, pak jdou do poradny, kde to těm rodičům nepotvrdí, spíš jim potvrdí nějaké ADHD a pak dochází mezi námi ke zbytečným konfliktům. Většinou je to tehdy, když dítě na prvním stupni nastoupí do školy a už umí plynule číst, tak si většinou rodiče myslí, že už je to ono, jako nadání. A tam přijde k tomu konfliktu a obviňování učitele, že dítě chce mít mezi těmi nadanými v té skupině bez toho papíru a dávat mu specializované úkoly. Když je nedávám, myslí si, že se dítěti dostatečně nevěnuju...“

U: „Ten můj nadaný je nadaný na přírodní vědy a všechny děti přinesly vytvořený projekt o vesmíru. A o něm jsem si myslela, že přinese promakanou práci, protože vesmír je jeho koníček, a on přinesl jen ošizenou věc, kterou udělal za 2 minuty z Wikipedie a pak to prezentoval jako svoji práci. Když jsem mu říkala, že to odbyl, odpověděl mi, že jej takové věci uráží, že takovou práci nemám zadávat nadaným, že nadaný potřebují zajímavé úkoly. A pak mi začal vykládat o svých právech, které jako nadaný má. A to upozorňuju, že se jednalo o páťáka...“ V: „Odkud ty práva měl nastudované?“ U: „No samozřejmě rodiče to do něj hustí. To je prostě nepochopení celé té věci a pak máte vy s tím něco dělat.“

6.1.6

Učitel chybní a stále se učící

Tento učitel tuší své silné a slabé stránky, uvědomuje si neustálou transformaci sebe samého, ale i svého okolí. Ví, že neexistují obecně platné pravdy, doporučení a osvědčené „kuchařky“ zjednodušující péči o nadané, k odborným autoritám je

vhodně kritický. Je to učitel, který zkouší a neustále hledá vhodnou cestu k rozvoji nadání žáků. U: „*My teda na škole nikdo nevíme, co je ta správná cesta pro ty nadané, ale líp to neumíme, zkusíme to a učíme se to za pochodu.*“ Jedním z předpokladů tohoto uvědomění je určitě i funkční spolupráce mezi místními pedagogy.

Učitel se nebojí dělat chyby. Nestydí se za ně, ví, že jsou cestou k jeho profesionalizaci. Pokud chybuje, tj. aplikuje pronálepkující pedagogickou situaci, snaží se o chybu přemýšlet a příště se jí vyhnout. U: „*Něco zkusím a zjistím, zda to funguje. Pokud to nefunguje, jdu od toho dál a hledám něco vhodnějšího.*“

Pro identifikaci chyby je důležitá určitá míra pedagogické expertnosti a sebereflexe, neboť důsledky pronálepkující pedagogické situace, v tomto případě situace nepřímého nálepkování, jsou viditelné až zpětně, po detailnějším rozkrýví problému.

U: „*Musím se umět podívat za sebe... Přece nebudu opakovat tu metodu, která se mi v důsledcích neosvědčuje.*“

U: „*A tady je to už u umu učitele, pokud něco takového zjistí, že dospěl k tomu, k čemu neměl, měl by začít jinak, třeba víc pracovat na sociálních dovednostech žáků své třídy.*“

Tento typ učitele může uplatňovat všechny pronálepkující pedagogické situace. Výhodou je, že nemá tendenci je dále posilovat. Myšlení učitele je možné shrnout následující finální citací. U: „*No stalo se, tak se stalo. Příště se to nestane. Nebo opět se to zase stane, ale nebude to náš záměr, no a zase to budeme zkoušet znovu a jinak.*“

6.1.7 Učitel stratég profesionál

Učitel stratég profesionál má dlouhodobé cíle, rozčleněné na několik podcílů. Je schopen svoji práci analyzovat, systematizovat a předvídat její důsledky. Dílčí aktivity mají své skryté záměry, které výzkumník, sbírající data, jen stěží postihne. Výzkumník často není schopen vnímat tuto systematičnost ani v průběhu navazujícího rozhovoru, neboť ji jednoduše nepředpokládá a nesměruje do této oblasti své dotazy. Systematičnost pak vyjde najevo až po detailnějším rozkrývání situace.

V následující ukázce učitelka reaguje na četné užívání situace Nespolečenské spolupracující spolupracovníci. Později se dozvídám, že jde o propracovanou taktiku směřující žáky k samostatnosti a rozvoji prosociálních dovedností.

U: „*V té skupinové práci šlo primárně o rozvoj prosociálních dovedností. Žáci si mají uvědomit své silné a slabé stránky při spolupráci, poté se všichni sebehodnotí. Cíleně jsem do toho nezasahovala a nedávala jim role. Pokud bych dala role, předběhla bych tím to, co chci s nimi dělat, a tu práci bych vlastně udělala za ně.*“

Dlouhodobým záměrem pak bude, aby si ty role dokázali sami vytvořit, dělat podle nich a být za ně zodpovědní.“

V dalším příkladu paní učitelka nadmíru užívá pronálepkující pedagogickou situaci. Musíme si pomáhat. K pomáhání jsou vyzýváni výhradně nadaní žáci, kteří jsou učitelem směřováni ke slabším žákům. V navazujících rozhovorech učitelka odkrývá svoji systematickosti, která spočívá v „rozkouskování“ celé strategie na dílčí části, které se intenzivně opakují.

U: „Každou z těch metod musím rozčlenit na části, ty zpřesňuju a pak to slepím dohromady. Pokud bych třeba rovnou dělala tu metodu tak, jak má finálně vypadat, výuka by se mi rozjela. Tak proto jsme teď pořád opakovali to pomáhání si, aby si žáci pouze uvědomili, že mohou pomáhat, ale také si o pomoc říct. Příště budeme tak dokola nacvičovat, kdo, kdy a jak má a může pomáhat, až ve finále budeme tu metodu všichni umět.“

Učitel strážák si také uvědomuje rozdíly mezi jednotlivými nadanými žáky. Ve třídách jsou žáci nadaní, u nichž lze aplikovat funkční vnitřní diferenciaci. Jsou tam ale i nadaní žáci s velmi výraznými projevy, u nichž přirozenou diferenciaci není možné v plném rozsahu využít. U: „U těžkých odlišností u těch nadaných už ta inkluze moc nefunguje.“ Jedná se např. o diagnostikované nadané žáky s dvojí výjimečností. Nadaný žák má vedle intelektového nadání diagnostikované Aspergerův syndrom.

U: „Vím, že ten nadaný má hodně individualizované IVP a že je dost vyčleňovaný. Je to velmi výrazný žák, má diagnostikovaného i Aspergera. Je to stejné jako třeba u dětí s ADHD. Proč má, děti, asistentku? Protože má těžkou nesoustředěnost a bez asistentky není schopný se učit. Proč má děti tady tento spolužák doplňovačku, a vy ne? Protože je těžký dyslektik a normální diktát by nezvládl.“

U: „Představte si, dostanete z poradny instrukce na tvorbu IVP, teď tam má dítě třeba nějaké sociální problémy, je třeba Asperger. Tak se tomu snažíte vyjít vstříc. Takové dítě nemůžete nechat běžně pracovat s ostatními. Ta zvýšená individuální práce, ta je v tomto hodně klíčová.“

Učitelé si jsou vědomi vyčleňování těchto žáků z kolektivu vrstevníků, což je vlastně logický důsledek výrazněji individualizovaných činností. Tento stav kompenzují jinými aktivitami výhradně zaměřenými na inkluzi žáka.

U: „Logicky ta individualizace jej pak vyčleňuje. Na jeho zpětné začlenění do kolektivu pak musím mít speciální aktivity.“

Dalšími nadanými žáky s výraznějšími projevy nadání mohou být nejmladší žáci, kteří např. v první třídě plynule čtou s porozuměním, čímž se zásadně odlišují od ostatních vrstevníků. Učitel nemůže v tomto období odlišnost potlačovat a logicky

argumentuje pro použití akcelerovaných úkolů, které mj. vedou i k výraznější se-
lekcí. Učitel se snaží nadaného žáka funkčně začleňovat až v navazujícím odbobí,
kdy umí číst i jiní žáci, čímž se tyto extrémní rozdíly mezi žáky stírají a učitel tím
získává prostor pro funkční diferenciaci nadaných.

*U: „Musíme brát v potaz i věk žáků, tam se to nadání také projevuje úplně jinak.
Velké viditelné rozdíly jsou třeba v první třídě, kdy ten nadaný už na začátku vám
plynule čte. Ta práce s tím nadaným je hodně individualizovaná. Ve druhé třídě, jak
čtou už všichni, se ten nadaný může více do té třídy včleňovat v té individualizaci.“*

*U: „V první třídě jsou děti rozděleny na červené, žluté a zelené čtenáře (pozn. červení
čtou s porozuměním, žlutí nečtou, ale dobře vnímají jazyk a zelení rovněž nečtou,
avšak mají problémy s vnímáním jazyka). Mezi skupinami mohou děti přecházet,
ze žlutého se může stát červený. Od druhého ročníku barevné čtenáře používáme
jen ve čtení a jen u zelených čtenářů a později už barevné čtenáře nepoužíváme
vůbec.“*

Učitel stratég profesionál se uplatňuje v pronálekujících pedagogických situacích
jako např. Nespolpracující spolupracovníci, Musíme si pomáhat, Pracovní listy
pro nadané, Supervýzvy, Individuální projekty a vysvětlování.

6.1.8

Učitel jako žák nadaného žáka

Učitel je zčásti „stratégem profesionálem“. Setkal se s výjimečně nadaným žákem
a snaží se jeho talent rozvíjet. Pochopil, že tento žák svými specifickými schop-
nostmi v úzce vymezeném oboru převyšuje ostatní žáky, ale i jej samého. Učitel
tento stav s přiměřenou kritičností k sobě samému bez problémů přijal. Rozhodně
se nejedná o učitele, který tento postoj k edukaci nadaného získal na počátku své
pedagogické zkušenosti s žákem. K postoji dospěl až po intenzivní a dlouhodobější
práci s nadaným. Učitel jako žák nadaného žáka se realizuje v pronálekujících
pedagogických situacích jako např. Pracovní listy pro nadané, Supervýzvy, Indi-
viduální projekty a vysvětlování.

*Ve výuce matematiky v 5. ročníku sleduji nadaného chlapce, který téměř polovinu
hodiny pracuje samostatně (ostatní pracují frontálně). Žák si sám vytváří pracovní
list. Po ukončení výuky paní učitelka vysvětluje, čím se chlapec zabývá. Ovládá
všechny číselné soustavy, umí mezi nimi převádět, programuje počítačové hry,
zná středoškolskou matematiku. Chlapec podle slov učitelky pravidelně vyhrává
celostátní kola v matematických olympiádách. U: „Já mu tady opravdu nemám co
nabídnout. Věřte, že v tomto případě opravdu nemáte jinou možnost než akcele-
rovat učivo. Nějakou vnitřní diferenciaci v tomto případě opravdu nejsem schopna*

v matematice realizovat. Ten chlapec už je pro nás nedostižitelný.“ Učitelka dále vysvětluje, že chlapec chodí jednou za týden konzultovat k učiteli informatiky, který údajně musí řadu věcí kvůli chlapci dostudovávat. U: „Dostal se na gymnázium, do specializované matematické třídy. To je pro něj jediné schůdné řešení. U nás se s těmi tématy, které ho zajímají, nemá šanci ani setkat.“

Kategorie nálepkujících učitelů ve formě metafor prezentovaly nejrůznější motivy a příčiny vzniku pronálepkujících situací. V navazující kapitole budou tyto výsledky interpretovány s cílem naleznout další souvislosti, které by byly strukturovány modelem pedagogické činnosti s nadanými žáky a případně by nabízely úvahu nad tím, jak by bylo možné směřovat od pronálepkující pedagogické situace k funkčnímu zacházení s nálepkováním pomocí profesního růstu nálepkujícího učitele.

7/ KAPITOLA

7.1 Pronálepkující pedagogická situace v reflexi nálepkujících učitelů

Hlubkové reflektivní rozhovory s učiteli umožnily odhalit další okolnosti, jejichž důsledkem je právě pronálepkující pedagogická situace. Typologie učitelů dále naznačuje cestu k profesnímu růstu pedagogů, a to od učitele závislého na autoritách k učiteli spíše autonomnímu, který si nevhodné nálepkování v podobě pronálepkující pedagogické situace dokáže uvědomovat a korigovat. Dále se ukazuje, že nálepkující učitel inklinuje spíše k tradičním koncepcím nadání, což značně proměňuje jeho uvažování o nadaných a pojetí péče o ně.

Díky analýze dat pocházejících z reflexe nálepkujících učitelů lze směřovat k odpovědím na další výzkumné otázky korespondující s výzkumným cílem č. 2:

- VO 2.2 Jak lze popsat model pedagogické činnosti s nadaným žákem pohledem nálepkujících učitelů?
- VO 2.3 Jaká je cesta profesního růstu učitele směřující k funkční práci s nálepkováním nadaných žáků?

Rovněž se nabízí návrat k externím odborníkům a srovnání situací pohledem jejich a pohledem nálepkujících učitelů. Externí odborníci jakožto důležité aktéry celého systému péče o nadané mohou na základě svého pojetí nálepkování směřovat k mnohdy i nepatřičným doporučením pro užívání nálepkování. Těmto problémům jsou věnovány následující výzkumné otázky:

- VO 2.4 Jak lze popsat model pedagogické činnosti s nadaným žákem pohledem externích odborníků?

- VO 2.5 Jaké jsou klíčové rozdíly v pohledu nálepkujících učitelů a externích odborníků na situace?

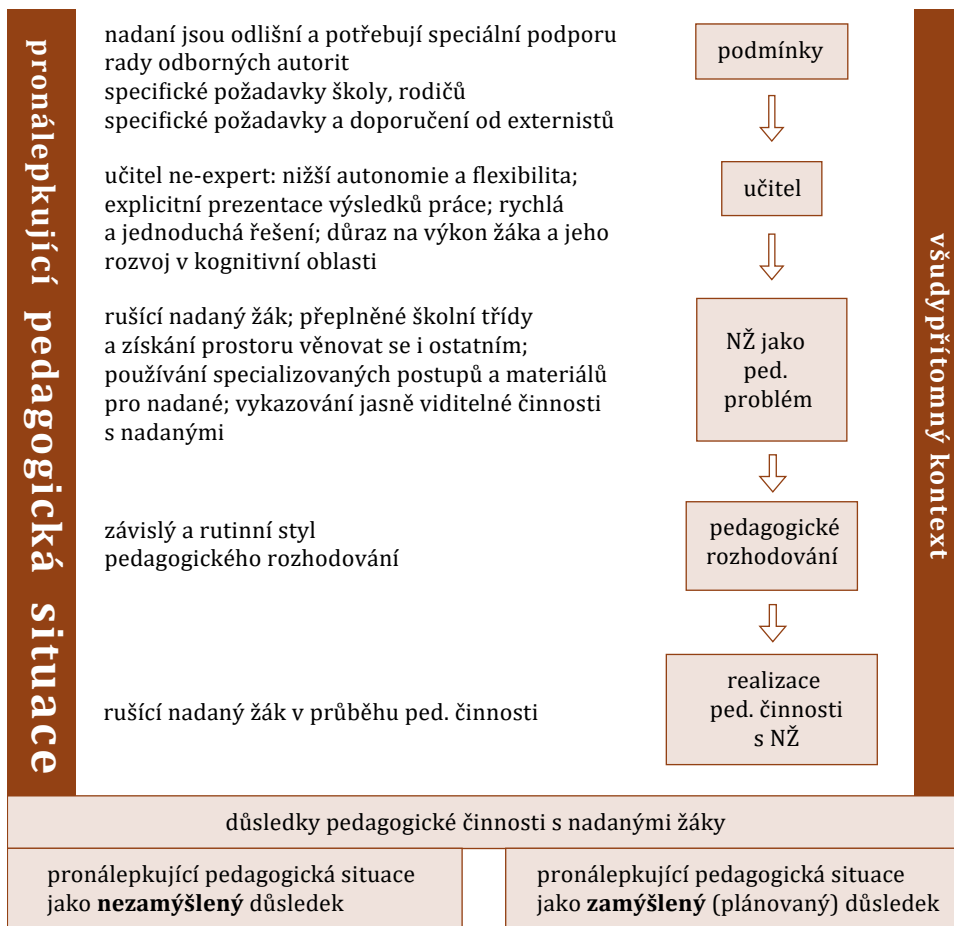
Každá z navazujících dílčích podkapitol se věnuje jedné z výzkumných otázek.

7.1.1

Model pedagogické činnosti s nadaným žákem pohledem nálepkujících učitelů

Z reflexe nálepkujících učitelů lze specifikovat model pedagogické činnosti s nadaným žákem (viz obrázek č. 7), rozkrývající pronálepkující pedagogickou situaci od podmínek k důsledkům. Navazují tím na model pedagogické činnosti definovaný v rámci teoretických východisek (viz obrázek č. 2). Vedle částí tohoto modelu se při upevňování pronálepkujících pedagogických situací uplatňují i vybrané didaktické kategorie, které již byly definovány v rámci prvního výzkumného cíle (více tabulka č. 8) a na tomto místě nejsou zmiňovány.

Obrázek č. 7: Model pedagogické činnosti s nadanými žáky pohledem nálepkujících učitelů



Za **podmínky** vzniku pronálepkující pedagogické situace pohledem nálepkujících učitelů považují následující skutečnosti, které se mohou objevit i v rámci širšího kontextu modelu. Tyto skutečnosti rozhodně nemusí být vnímané jako problémové či sporné. Jejich existence a vzájemné propojování však dávají základ pro vznik pronálepkujících pedagogických situací. Podmínky vycházejí zejména z nastaveného „systému“ péče o nadané (viz kapitola 1.2.1).

- **nadaní jsou odlišní a potřebují speciální podporu:** Učitelé vychází z předpokladu, že nadaní žáci se svými charakteristikami značně odlišují od ostatních žáků, což je ostatně fakt. Problémem je, že tento poznatek dávají navenek okázale najevo. Mezi jednotlivými žáky činí značné rozdíly a nabízí jim zcela odlišný pedagogický přístup než jiným žákům. Učitelé dokonce rozlišují žáky i uvnitř

skupiny nadaných, které dělí podle stupně nadanosti na „bystré“, „šikuly“, „nadané“ a „mimořádně nadané“, a mají tendenci k preciznímu vymezení typů žáků v rámci této škály.

Rozdílnosti mezi žáky v pojetí nálepkujícího učitele není třeba skrývat, spíše zdůrazňovat, neboť „*jsme každý jiný, a to je přirozené*“. Učitel se ve svých argumentech odkazuje k inkluzi, kterou v praxi pojímá spíše jako integraci. Funkční práce s proinkluzivními strategiemi vnitřní diferenciací stojí stranou.

Je pravděpodobné, že učitele k rozhodnutí zřetelně odlišovat žáky vede v první řadě preferování tradičních koncepcí nadání (viz kapitola 1.1.1). Dále to může být i školská legislativa (vyhláška č. 27/2016 Sb.), která striktně odlišuje úroveň nadání (nadaný žák vs. mimořádně nadaný žák) v závislosti na stupních podpůrných opatření, v nichž jsou odlišné způsoby práce s žáky podporovány. Dalším zdrojem této myšlenky je podle mne jedna snad z nejcitovanějších tabulek v problematice nadání na webovských stránkách českých základních škol, pocházející od chorvatské autorky Cvetkovic-Layové (1995), která jasně definuje rozdíly mezi bystrým a nadaným dítětem. Jedná se rozhodně o dobrou pomůcku napomáhající v identifikaci nadaných žáků a bourání tradičních mýtů o nadaných. Místo toho je však tabulka praxí nevhodně interpretována a slouží jako podklad k výběru žáků školy, kteří si „*ještě nezaslouží, anebo již zaslouží*“ specifickou péči o nadání či zařazení do specializovaného obohacujícího programu. Obdobně jsou dezinterpretovány i úrovně nadání a stupně podpůrných opatření (vyhláška č. 27/2016 Sb.), které mohou v učitelích vytvářet představu o nutnosti deklarování odlišného přístupu vůči těmto žákům.

- **radu odborných autorit:** K učitelům se dostává nepřehledné množství zdrojů a doporučení pro práci s nadanými žáky, tvořené nejrůznějšími odbornými autoritami. Informace přicházejí z následujících zdrojů: účast učitele na vzdělávacím programu o nadání, předání metodických příruček a vypracovaných učebních materiálů pro nadané žáky (např. pracovní listy či specializované učebnice pro nadané) a okamžitě použitelných „kuchařek“ vedoucích k rozvoji nadaných žáků či jiných zestručněných metodických podkladů, doporučení pro práci s nadaným žákem od pedagogicko-psychologické poradny aj. Na učitele jsou kladeny vysoké požadavky orientovat se ve všech těchto doporučeních, projektech a materiálech přicházejících do školy a vstupujících do pedagogického rozhodování. „Učitel jako obhájce nadaných, inkluzivní učitel zastávající selekci, automatický stroj či poslušný řemeslník“ chce, případně musí, se v autoritách velmi rychle orientovat, což vede k povrchnějšímu nekritickému přebírání zkušeností bez respektování hlubšího kontextu těchto doporučení. Materiální didaktické prostředky výhradně pro nadané (např. pracovní listy) nejsou funkčně zakomponovány do výuky, výukové strategie (např. zadávání specifických úkolů) a doporučované postupy

práce s nadanými (např. eliminace opakování, přeskočení známého učiva, minimalizace zápisů do sešitu) nejsou individualizovány, avšak šablonovitě zakomponovány do výuky, což zdůrazňuje nepatřičnost situací vedoucích k výraznému zdůrazňování a selekci nadaných.

- **specifické požadavky školy:** Na práci učitele jsou kladeny vysoké požadavky ze strany vedení školy či jiných odborných pracovníků. Učitel s různou mírou zvnitřnění (srov. např. „učitel jako obhájce nadaných“ a „učitel jako poslušný řemeslník“) tyto požadavky přijímá a aplikuje je ve své pedagogické činnosti. Výsledky svého snažení dokládá různými formami, a to v souvislosti se stavem školní koncepce péče o nadané. Pokud jsou po učiteli vyžadovány zřetelně viditelné aktivity s nadanými žáky, nastávají značně problémové situace ve vztahu k nálepkování. Učitel požadavkům vyhoví a vykáže to, co se po něm chce. Jelikož mezi snáze demonstrovatelné patří právě činnosti selektivní (účast žáků na soutěžích, projekty nadaných žáků, individuálně řešené a řádně prezentované produkty nadaných žáků či užívání specializovaných didaktických materiálů výhradně nadanými žáky), a ne činnosti integrující, jež navenek nezdůrazňují odlišnosti žáků, rozhoduje se učitel právě pro činnosti selektivní.
- **specifické požadavky rodičů:** Problém spočívá v nedorozumění mezi rodiči nadaných žáků a učiteli či školou. Rodič vnímá potřeby svého dítěte odlišným pohledem a má od školy určitá očekávání. Často chce vidět jasné důkazy o pedagogické činnosti rozvíjející nadání dítěte, kam patří užívání odlišných materiálů a edukačních metod, vyčlenění žáka pro specifické úkoly, odlišný přístup v komunikaci s dítětem aj. Učitel, který nemá zájem „*bojovat s větrnými mlýny*“, raději užije strategie, které si rodiče (a následně i vedení školy) přejí, i když tuší, že nadaným žákům nemusejí prospívat.
- **specifické požadavky a doporučení od externistů:** Požadavky na zkvalitňování pedagogické činnosti s nadanými žáky přicházejí i z řad spolupracujících externích institucí školy. Je to např. pedagogicko-psychologická poradna vydávající doporučení pro práci s nadaným žákem, Česká školní inspekce v průběhu inspekční činnosti, Mensa ČR, tvořící interní systém spolupracujících škol, realizátoři projektové činnosti na podporu nadání, krajští koordinátoři podpory nadání, nastavující individualizovanou školní koncepci podpory nadání, aj. Tyto požadavky a doporučení jsou pak ve škole absolutizované, nekriticky přejímané, a to bez respektování specifického kontextu realizované pedagogické činnosti ve školní třídě. Učitel opět s různou mírou přesvědčení těmto požadavkům vyhovuje. Po užití strategií a doporučení ve výuce následuje kontrola činností učitele a nejlépe jsou vykazovány aktivity, které jsou opět navenek jasné zřetelné a průkazné. Učitel inklinuje k aplikaci pronálepkujících pedagogických

situací jako např. Pracovní listy pro nadané, Supervýzvy, MINDi na olympiádu a Individuální projekty a vysvětlování.

Součástí podmínek modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem se stává **učitel**. Vzhledem k osobnostním a profesním charakteristikám učitelů, které se objevují v komparacích expertních a ne-expertních učitelů (Orgováný-Gajdos, 2016; Wolff et al., 2015), se dá učitel nálepkující zařadit spíše ke „zkušeným ne-expertům“ a rozhodně ne k „nekompetentním učitelům“ (viz kapitola 7.2), který by selhával ve většině pedagogických činností. Na jednu stranu má učitel nižší autonomii, je závislý na systému a radách odborných autorit, vůči nimž explicitně prezentuje výsledky své pedagogické činnosti s nadanými žáky. Často tíhne k rychlým a jednoduchým řešením, s nižší flexibilitou reaguje na vyvstalé pedagogické problémy. Převažuje u něj vnímání nadaných žáků v rámci tradičních koncepcí nadání, což se např. projevuje kladením zvýšených nároků na kognitivní výkony žáka či výhradním zaměřením se na nadaného žáka více než na rozvoj nadání žáků třídy. Aplikuje vlastnosti didaktických kategorií v souladu s tradičními koncepcemi nadání, jež vedou k pronálepkující pedagogické situaci (viz tabulka č. 8). Na druhou stranu se jedná o aktivního učitele, který se chce věnovat nadaným žákům, deklaruje vůči nim nadmíru pozitivní postoje. Má zájem o účast na dalším vzdělávání pedagogů, vyhledává didaktické materiály a další inspirace pro rozvoj nadaných. Řada z nich se ve škole angažuje jako výchovný poradce, školní koordinátor podpory nadání či v jiné pozici podporující rozvoj nadaných. Za připomenutí stojí i klíčový fakt, že učitelé byli vedením školy doporučeni jako vhodní kandidáti pro realizaci výzkumu o nadaných žácích (viz kapitola 3.1.7).

V rámci typologie nálepkujících učitelů je možné si navíc všimnout určitých rozdílů mezi učiteli. Lze definovat kritéria, v nichž učitel postupuje k profesnímu růstu od „zkušeného ne-experta“, vytvářejícího podmínky pro nevhodné nálepkování nadaných žáků pomocí pronálepkující pedagogické situace, až po „experta“, který funkčně pracuje s nálepkováním nadaných žáků. Této tematické oblasti se věnuje dílčí kapitola 7.1.2.

Další část modelu představuje **nadaného žáka jako pedagogický problém**. V rámci teoretických východisek byla definována řada problémů a výzev souvisejících s osobnostními projevy nadaného žáka a hledáním nejefektivnějších cest pro pedagogickou činnost s nadaným žákem. Učitelé nálepkující se setkávají s následujícími skutečnostmi, které vstupují do rozhodovacího procesu a podporují vznik pronálepkující pedagogické situace:

- **rušící nadaný žák a nutnost jej zaměstnat:** Učitel zná svoji třídu a ví, že má nadaného žáka, který velmi často ruší výuku neustálým mluvením a pokřikováním.

Projevy nadaných žáků, které mohou být důsledkem nerespektování jejich vzdělávacích potřeb, bývají tradičně učiteli vnímány jako demonstrace nevhodného chování a nekázně (Beckmann & Minnaert, 2018; Eren et al., 2018; Johnsen, 2021). Řešením „učitele jako krotitele divé zvěře“ je nadaného žáka jakkoliv zaměstnat a aplikovat strategie typu Úkoly pro rychlíky, aby tak eliminoval neustálé napomínání žáka. Učitel s těmito problémy dopředu počítá a disponuje „*esy v rukávu*“, majícími formu předchystaných materiálů a úkolů pro tyto nadané žáky. Ty mohou mít řadu podob, a to od rutinních přes relaxační až k rozvíjejícím činnostem. Nejsou však konzistentně zapracovány do výuky, směřují nadaného žáka k selekci (viz vlastnosti didaktických kategorií, tabulka č. 8), což opět podporuje užití pronálepkujících pedagogických situací.

- **přeplněné školní třídy a získání prostoru věnovat se ostatním:** Podle učitelů se o přeplněných školních třídách dá hovořit v sovislosti s počtem žáků mířícím ke třiceti. Vzhledem k teoretickým východiskům (viz Staňková, 2022) je přeplněnost tříd jednou ze zásadních bariér zdárné pedagogické činnosti s nadaným žákem, kterou popisují právě učitelé z praxe. Učitel nálepkující se o vysokých počtech žáků zmiňuje v kontextu kategorie (metafory) „učitel jako krotitel divé zvěře“. Učitel se tedy rozhoduje aktivizovat rušícího nadaného žáka různorodými činnostmi, čímž redukuje nekázeň nadaného žáka a získává prostor věnovat se dalším žákům třídy. V dlouhodobých důsledcích však podporuje pronálepkující pedagogické situace. Stejně jako v předchozím případě ani zde se nejedná o cílený rozvoj nadání.
- **používání specializovaných edukačních postupů a materiálů pro nadané:** Jak již bylo řečeno výše (viz podmínky modelu), učitel navenek rozlišuje mezi žáky třídy („*běžní*“, „*bystří*“, „*šikovní*“, „*nadaní*“, „*mimořádně nadaní*“) a dává tyto odlišnosti najevo. Pro různé typy žáků má předchystány různorodé materiály typické právě pro danou skupinu žáků. Dělí edukační metody na vhodné a nevhodné pro nadané žáky, přičemž k nadaným žákům směřuje právě ty „vhodné“. Vlastní pracovní listy, učebnice a pomůcky speciálně pro nadané, které zadává výhradně nadaným. Úkoly pro rychlíky a individuální projekty zadává pouze nadaným atd. Dále získává „*rady odborných autorit*“ a „*specifické požadavky školy, rodičů a externistů školy*“ (viz podmínky modelu) na podporu práce s nadanými žáky. Učitel tyto rozličné zdroje materiálů a informací přejímá bez ohledu na vzdělávací kontext, obtížněji je zapracovává do výuky tak, aby byly konzistentní s cíli a aktivitami výuky (viz tabulka č. 8), což vede k selekci nadaných žáků a vzniku pronálepkujících pedagogických situací.
- **vykazování jasně viditelné činnosti s nadanými:** Učitel je směřován ke zkvalitňování péče o nadané žáky pomocí používání specializovaných postupů a materiálů pro nadané (viz výše). Od učitele se může očekávat, že bude zřetelně

prokazovat výsledky práce s nadanými žáky a o svém snažení podá „důkazy“. Deklarované činnosti bývají jasně specifikované a mají na první pohled zřetelné výsledky, což vede k aplikaci pronálepkujících pedagogických situací. Již zmiňované výkaznictví činnosti patří nejenom k podmínkám vzniku pronálepkující pedagogické situace, ale také k důsledkům nevhodného nálepkování. Učitel prezentuje jasné důkazy v situacích jako např. Pracovní listy pro nadané, Supervýzvy, MINDi na olympiádu, Individuální projekty a vysvětlování. Angažovanou činnost s nadanými žáky vykazuje i v průběhu pedagogické komunikace s žáky, jako např. v situacích Ani Pepa nevidí chybu? či Privilegia pro nadané.

Výše zmíněné skutečnosti vyplývající z podmínek, z definovaného problému s nadaným žákem a kontextu vstupují **do pedagogického rozhodování** o podobě realizované pedagogické činnosti s nadaným žákem. Ve shodě s Olcumem a Titrekem (2015) odhalují existenci několika stylů pedagogického rozhodování, a to závislý, impulzivní (emotivní), intuitivní, racionální a autonomní, k nimž připojují styl rutinní, který byl mnou rovněž identifikován. Na rozdíl od Olcumy a Titreka (2015), kteří uvedli jako převažující styl racionální a intuitivní, považují v tématu vzniku pronálepkující pedagogické situace za nejvýraznější a nejrozšířenější styl závislý.

Závislý styl může převažovat u „učitele jako obhájce nadaných“, „inkluzivního učitele zastávajícího selekci“ a „učitele jako automatického stroje“. Závislý styl se vyznačuje vyhýbáním převzetí vlastní zodpovědnosti v rozhodování a nekritickým přejímáním rad a doporučení od odborných autorit. Učitelé „volají“ po vypracovaných didaktických materiálech a jiných hotových „kuchařkách“, bez kterých podle nich není možné rozvíjet nadané. Dále se výrazněji vyskytoval **styl rutinní**, jenž je charakteristický každodenní a stále se opakující rutinní zběhlostí učitele bez vnímání nově vyvstalých detailů pedagogické činnosti. **K impulzivnímu (emotivnímu) stylu** pedagogického rozhodování mohou zařadit kategorii „učitele jako obhájce nadaných“. Ten je typický prezentováním pozitivního postoje k nadání a nadaným a neustálým obhajováním jejich potřeb, často na úkor ostatních. Nevyhýbá se emotivní pronálepkující pedagogické komunikaci, ve které preferuje nadané či je specificky oslovuje tak, aby zdůraznil jejich odlišnost. Styl pedagogického rozhodování je spíše povrchnější. **Intuitivní styl** vykazuje kategorie „učitel chybující a stále se učící“. Učitel pojímá pedagogické rozhodování jako neformální proces, do něhož vstupují explicitně nepojmenované faktory. Pomocí metody pokus – omyl však do jisté míry rozvíjí své pedagogické dovednosti, neboť je ochoten vést vnitřní reflexi. **Racionální styl** pedagogického rozhodování může zčásti vykazovat kategorie „učitel jako poslušný řemeslník“. Jeho strategie pro rozvoj nadání jsou plánované a systematizované. Je to učitel směřující k expertnosti

a autonomii. Nicméně si dobře uvědomuje, že je součástí systému, norem a pravidel, které by se měly dodržovat, i když někdy v praxi postrádají smysl. Na určitý čas se své autonomie raději nedobrovolně zříkává a vytváří systémově žádoucí, navenek demonstrovatelné produkty pedagogické činnosti s nadanými žáky. **Autonomní styl** pedagogického rozhodování je typický pro „učitele стратега profesionála“. Je to učitel spíše expertní, vhodně profesně sebevědomý, který je ochoten realizovat svůj vlastní rozhodovací proces a za jeho výsledky nést zodpovědnost. Jedná se o učitele, který si dokáže prosadit své postoje a nápady a kriticky přistupovat k pedagogickým autoritám.

Tendence učitelů k příslušným stylům pedagogického rozhodování opět není snahou o typologii a jasné rozřazování učitelů. Konkrétní jedinec – učitel tedy není charakteristický výhradním stylem pedagogického rozhodování. Jedná se o teoretické konstrukty upevňující interpretaci dat.

Cílem pedagogického rozhodování je výběr řešení pedagogického problému a jeho aplikace v **pedagogické činnosti s nadaným žákem**. V průběhu výuky se může učitel setkat se skutečnostmi, které původně nevstupovaly do rozhodovacího procesu. Učitelé v tomto případě explicitně pojmenovali problém, kterým je **rušící nadaný žák v průběhu pedagogické činnosti**. Problém se snaží řešit užitím pronálepkujících pedagogických situací s názvem Musím tě zaměstnat a Pracovní listy pro nadané. Situace nebyly předem plánovány, proto se pedagogické prostředky řešící tento problém často odchyľují od cíle a tématu hodiny, nerozvíjí vhodně nadání žáka a celkově do výuky „nesedí“ (viz vlastnosti didaktických kategorií, tabulka č. 8). Užitím těchto situací učitel na určitý čas odvrátí problém s rušícím nadaným žákem, čímž však prohlubuje pronálepkující pedagogickou situaci.

Výstupem modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem je **důsledek** viditelný v pronálepkující pedagogické situaci. Zjistila jsem, že většina pronálepkujících pedagogických situací je **nezamýšleným důsledkem pedagogické činnosti s nadaným žákem**. Situace jsou učiteli uplatňovány spíše nevědomě, mnohdy i s dobře myšleným záměrem věnovat se nadaným. Učitel chce nabídnout speciální podporu nadaným žákům, řídí se radami odborných autorit a svých nadřízených v tom, jak pečovat o nadané, vychází vstříc požadavkům rodičů nadaných, chce najít prostor věnovat se i ostatním žákům, má zájem užívat specializované edukační postupy a materiály pro nadané u nadaných žáků atd. (viz výše). Učitel se takto vypořádává s danými podmínkami modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem. Pronálepkující pedagogické situace jakožto nezamýšlené důsledky jednání jsou typické pro následující typy učitelů: „učitel jako krotitel divé zvěře, učitel jako obhájce

nadaných, inkluzivní učitel zastávající selekci, učitel jako automatický stroj, učitel chybující a stále se učící“.

Ojedinělá část učitelů aplikuje pronálepkující pedagogické situace záměrně jako **zamýšlený důsledek pedagogické činnosti s nadaným žákem**. Jedná se o následující učitele: „učitel jako poslušný řemeslník“, „učitel stratég profesionál“ a „učitel jako žák nadaného žáka“. Důsledky jejich činnosti jsou plánované, případně uvědomované, přičemž některé z nich mají z dlouhodobého hlediska žádoucí a jiné nežádoucí efekt. Jak tedy učitelé cíleně plánují užití pronálepkující pedagogické situace? Smutným výsledkem „přesystematizované“ péče o nadané jsou „učitelé jako poslušní řemeslníci“. Jedná se o profesně vyspělé pedagogy, kteří však jsou (školou nevhodně interpretovanými doporučeními odborných autorit) zatlačováni „do kouta“, výsledkem čehož je opět aplikace učitelem předem zřetelné pronálepkující pedagogické situace. Pozitivnějším případem jsou „učitelé stratégové profesionálové“ a „učitelé jako žáci nadaného žáka“. Tito aplikují pronálepkující pedagogické situace záměrně a jasně vědí o negativních situacích. Situace jim však pomohou k vyřešení jiných problémů, přičemž se následně cíleně snaží kompenzovat jejich negativa pomocí jiných edukačních strategií. Nálepkování jako zamýšlený důsledek pedagogické činnosti s nadaným žákem dále naznačuje, že použití pronálepkující pedagogické situace může mít v určitých situacích i funkční vlastnost ve vztahu k rozvoji nadaných.

7.1.2

Kategorie nálepkujících učitelů jako cesta k profesnímu růstu

Jednotlivé typy nálepkujících učitelů lze seskládat „vedle sebe“ na základě jejich rostoucích pedagogických kompetencí. Tím lze popsat cestu k profesnímu růstu učitele ve vztahu k funkčnímu zacházení s nálepkováním. Tato cesta postupně směřuje k „učiteli expertovi“, kterému se věnuji v rámci třetího výzkumného cíle. U experta však již nepůjde o „pouhou“ eliminaci nevhodného nálepkování, jak tomu bylo u učitele nálepkujícího, nýbrž o tzv. funkční zacházení s nálepkováním nadaných žáků (viz kapitola 9).

V typologii se ukazují dílčí kritéria ovlivňující profesní růst učitele. Tato postupně vynořující se témata zároveň vystupovala jako výchozí body nadále se prohlubující analýzy dat. Jedná se o následující kritéria:

- míra přesvědčení učitele rozvíjet nadání,
- existence učitele v komfortní či nekomfortní zóně,
- úroveň individualizace vlastní koncepce rozvoje nadání (od improvizace přes přejatou obecnou koncepci až k individualizované koncepci nadání),

- míra závislosti učitele na odborných autoritách (od učitele závislého na autoritách k učiteli autonomnímu),
- cesta od přímého nálepkování přes nepřímé nálepkování (až k funkční práci s nálepkováním nadaných žáků).

Tabulka č. 12: Cesta k profesnímu růstu učitele

učitel jako krotitel divé zvěře	učitel jako obhájce nadaných	inkluzivní učitel zastávající selekci	učitel jako automatický stroj	učitel jako poslušný řemeslník	učitel chybný a stále se učící	učitel strateg profesionál	učitel jako žák nadaného žáka	učitel expert (kap. 8 a 9)
deklarovaná povinnost rozvíjet nadané				vlastní přesvědčení rozvíjet nadání				
učitel v komfortní zóně			učitel směřující mimo komfortní zónu					
nahodilá improvizace	snaha aplikovat obecnou koncepci rozvoje nadání			uvědomělá improvizace				
učitel závislý na odborných autoritách				autonomní učitel				
přímé nálepkování			nepřímé nálepkování (vhodné nálepkování či nenálepkování)					
ne-expert s praxí				dlouhodobá praxe				

Cesta k profesnímu růstu učitele vede do následujících směrů:

- **od deklarované povinnosti rozvíjet nadání k vlastnímu přesvědčení rozvíjet nadání:** Podle teoretických východisek učitelé všeobecně deklarují pozitivní postoje k nadání, uvědomují si společenskou hodnotu nadání a souhlasí s potřebností rozvíjet nadání a potenciál jedinců. Na pozitivnost postojů obvykle usuzujeme podle toho, co nám učitelé zřetelně tvrdí či ukazují (kognitivní nebo konativní složka postojů). Afektivní složka postojů obvykle bývá výzkumníkům v tradičních metodách identifikace postojů skryta (Lasagabaster & Sierra, 2011). Autoři (např. Cross et al., 2014) se zmiňují o klasické teorii kognitivní disonance, spočívající v nesouladu mezi jednou ze složek postoje – konativní, afektivní či kognitivní, což může způsobit ambivalentnost v postojích (něco si myslím, jiné cítím či konám).

Ve výzkumu jsem cíleně nezjišťovala postoje učitelů k nadání. Z výroků všech učitelů a pozorování výuky se dalo pouze v obrysech usuzovat, že jejich navenek

deklarované postoje k rozvoji nadání jsou velmi pozitivní. Z reflexe nálepkujícího učitele však může vyplývat, že záleží na tom, jak hodně je tento postoj zvnitřněný (v afektivní složce postoje). Na začátku cesty k profesnímu růstu stojí učitel, který se koncepčnímu rozvoji nadaných nevěnuje, ale snaží se nadané nějak aktivizovat či preferovat, a tím prezentovat svůj pozitivní postoj k rozvoji nadání („učitel jako krotitel divé zvěře“). Dále je to učitel, který neustále hovoří o potřebnosti péče o nadané, explicitně na rozvoj nadaných upozorňuje, podává důkazy o činnosti s nadanými a uplatňuje výrazně selektivní strategie pro rozvoj nadání. Nicméně pozitivní postoj tohoto učitele k nadání nemusí být zvnitřněný („učitel jako obhájce nadaných“, „inkluzivní učitel zastávající selekci“). Následuje učitel, který rutinně rozvíjí nadané pomocí nejrůznějších pronálepkujících pedagogických situací („učitel jako automatický stroj“) a opět tím prezentuje obdobný pozitivní postoj k rozvoji nadaných. Na pokročilejší cestě k profesnímu růstu je učitel, který svoje aktivity na podporu nadání explicitně za každou cenu neformalizuje a nemá potřebu stále deklarovat důkazy o svém pozitivním postoji k nadaným („učitel jako poslušný řemeslník“, „učitel chybující a stále se učící“, „učitel stratég profesionál“, „učitel jako žák nadaného žáka“). Je mu však také vlastní pozitivní postoj k rozvoji nadání (aplikuje strategie rozvoje nadání), pravděpodobně však s vyšší mírou zvnitřnění.

O ambivalentnosti postojů vůči nadaným žákům svědčí i velmi četné názory učitelů, kteří pociťují nutnost obhajovat férovost svého jednání. Opakovaně něco žákům či výzkumníkům tvrdili, nicméně v jejich konkrétní činnosti nebylo jejich tvrzení evidentní. Učitelé měli např. neustále tendenci obhajovat „spravedlnost“ jejich favorizujícího postoje vůči nadaným a zadávání odměn jen pro nadané. V této souvislosti je možné spekulovat o vztahu pozitivních postojů k nadání a nálepkování. K rozvoji oboru (gifted education) by podle mne přispěla reorganizace výzkumů postojů, která by zpochybnila zažitou rovnicí, v níž učitel s pozitivními postoji k nadání směřuje k vhodné podpoře nadaných, a tudíž k eliminaci pronálepkujících pedagogických situací.

- **z komfortní zóny do zóny nekomfortní (a zpět):** Komfortní zóna je oblast, kde to dobře známe, cítíme se v ní bezpečně a víme, co máme dělat. Jakmile se dostaneme mimo tuto zónu, začneme se cítit nepříjemně, anebo alespoň nejistě. Kroky, které přinášejí výraznou změnu v životě člověka, se většinou odehrávají mimo komfortní zónu a často s sebou nesou méně příjemné pocity jako strach z neznámého, obavu ze selhání nebo neúspěchu (viz např. Shipton, 2022). Učitel nálepkující, stojící na počátku profesního růstu, se nachází v komfortní zóně. S nadanými určitým způsobem pracuje, a to uplatňováním nahodilých a ne příliš didakticky propracovaných strategií („učitel jako krotitel divé zvěře“). Anebo se uchýlí k navenek známým a osvědčeným taktikám typu Privilegia pro nadané,

Pracovní listy pro nadané, Supervýzvy, MINDi na olympiádu, Individuální projekty a vysvětlování, čímž viditelně deklaruje práci s nadanými („učitel jako obhájce nadaných“, „inkluzivní učitel zastávající selekci“). Další, profesně vyspělejší typ učitele, uvědomující si důsledky své pedagogické činnosti, vykročí ze své komfortní zóny, protože musí a vyžaduje se to po něm („učitel jako automatický stroj“). Případně z komfortní zóny v minulosti z vlastní iniciativy vyšel, avšak byl nepochopen („učitel jako poslušný řemeslník“) a vrátil se do ní zpět. Profesně výrazněji vyspělejší učitelé jdou změnám naproti a uvědomují si důsledky své činnosti, včetně negativ („učitel chybující a stále se učící“, „učitel stratég profesionál“, „učitel jako žák nadaného žáka“). Nekomfortní zóna tohoto učitele se díky jeho vzrůstající profesionalitě postupně stává komfortní, čímž se proces cyklí (Shipton, 2022). Učitel expert se tedy opět nachází ve znovuobjevené komfortní zóně.

- **od nahodilé nesystematické improvizace k uvědomělé improvizaci:** Improvizace je popisovaná jako činnost bez předem jasně připraveného scénáře (Holdhus et al., 2016). Podle slavného výroku Piageta (1990) „inteligence je to, co použijete, když nevíte, co dělat“ je právě improvizace jednou ze složek nadání, které v mém případě mohu vztáhnout i na „nadaného“ expertního učitele. Improvizace se běžně vyskytuje v seznamech charakteristik expertního učitele (Orgoványi-Gajdos, 2016; Pířová et al., 2013; Wolff et al., 2015). Je definována v rámci sociálně-konstruktivistického modelu (Sorensen, 2017). Pro model je typická právě nepředvídatelnost jevů, které proměňují vstupní znalosti a dovednosti učitele v závislosti na jedinečném kontextu. Právě nepředvídatelnost je současně jednou z charakteristik výuky a improvizace učitele by měla na nepředvídatelnost vhodně reagovat (DeZutter, 2011). Improvizace v rukou expertního učitele je vnímaná jako vědomá kompetence, při níž uplatňuje soubor svých odborných znalostí a dovedností. Pouhé vědomí, že výuka je improvizace, nestačí (Sorensen, 2017). Nálepkující učitel se na počátku své profesní dráhy snaží rozvíjet nadané žáky spíše nahodile, bez cílené přípravy na tuto činnost („učitel jako krotitel divé zvěře“). Setkává se s kázeňskými problémy, které se snaží vědomě řešit až v průběhu výuky. Rušícímu nadanému žákovi zadává nepodnětné úkoly navíc, což krátkodobě může kázeňský problém zmírnit, nicméně v dlouhodobých důsledcích není taková činnost učitele vnímaná jako vhodná (jedná se o pronálepkující pedagogickou situaci). Učitel improvizuje, avšak nesystematicky, bez koncepční a teoretické opory. Následuje učitel, který s velkou ochotou, avšak nízkým kritickým myšlením přijímá veškeré rady odborných autorit, mající pokud možno podobu doporučení okamžitě aplikovatelných ve výuce (učebnice pro nadané, stručné metodiky a „kuchařky“). Tento učitel se funkčním zapracováním doporučení do výuky spíše nezabývá („učitel jako obhájce nadaných“, „inkluzivní učitel zastávající selekci“, „učitel jako automatický stroj“). Inklinuje k viditelným a snadno

vykazovatelným strategiím rozvoje nadání (Pracovní listy pro nadané, Supervýzvy, MINDi na olympiádu, Individuální projekty a vysvětlování) vedoucím k neúčelné segregaci nadaných. Jedná se o improvizujícího učitele, který bez přípravy uplatňuje snahy o rozvoj nadaných žáků. Jeho činnosti působí v praxi těžkopádně. V poslední řadě je to učitel, který kriticky přistupuje k odborným doporučením a autoritám. Snaží se s určitou mírou neúspěšnosti („učitel jako poslušný řemeslník“) či úspěšnosti („učitel chybný a stále se učící“, „učitel stratég profesionál“, „učitel jako žák nadaného žáka“) vytvářet vlastní funkční koncepci nadání. Jeho zájmem je uplatnit uvědomovanou improvizaci. Nejvyšší metou z tohoto úhlu pohledu je expertní učitel (viz kapitola 9), který ve své systematické uvědomělé profesionální improvizaci navenek učí s takovou lehkostí, „jako by vůbec neučil“.

- **od závislosti učitele na odborných autoritách k jeho profesní autonomii:** Autonomie patří mezi základní znaky kvality učitelské profese (Lukášová, 2015). Podle Štecha (2008) je autonomie jedním z kritérií vážené profese. Tvrdí, že vyšší autonomii provází nejenom menší vnější kontrola odbornými autoritami a jistá vyšší úroveň nezávislosti učitele, ale i významná míra jeho osobní zodpovědnosti. Jednou z podmínek autonomie je i vyšší úroveň učitelových self-konceptů (sebepečení, sebehodnocení, sebereflexe; Lukášová, 2015). Nálepkující učitel na počáteční cestě k profesnímu růstu (nejenom ve vztahu k funkční práci s nálepkováním) se nachází ve výrazně závislém vztahu k autoritám („učitel jako krotitel divé zvěře“, „učitel jako obhájce nadaných“, „inkluzivní učitel zastávající selekci“, „učitel jako automatický stroj“). Postupnými kroky nabývá na svém profesním sebevědomí, je připraven nést zodpovědnost za své činy, získává svobodu, čímž směřuje k profesní autonomii („učitel chybný a stále se učící“, „učitel stratég profesionál“, „učitel jako žák nadaného žáka“). Učitel vykazující vyšší míru autonomie se následně vyhýbá (nefunkčnímu) užívání pronálepkujících pedagogických situací.

- **od přímého nálepkování přes nepřímé nálepkování až k funkčnímu zacházení s nálepkováním:** Přímé nálepkování je explicitně zřetelné, vyslovené a směřuje přímo od učitele k nadanému žáku. Nepřímé nálepkování je skryto v nejrůznějších edukačních prostředcích, jejichž snahou je diferenciací a individualizací nadaných žáků (viz kapitola 5.1.4).

Učitel na počátku své profesní dráhy („učitel jako krotitel divé zvěře“, „učitel jako obhájce nadaných“, „inkluzivní učitel zastávající selekci“) výrazněji inklinuje k přímému nálepkování ve formě pronálepkující pedagogické komunikace s nadanými žáky. Strategie vnitřní diferenciací příliš nepoužívá, nemůže proto ve větší míře uplatňovat nepřímé nálepkování. Následuje učitel („učitel jako automatický stroj“ a „učitel jako poslušný řemeslník“), který se přímému nálepkování spíše vyhýbá. Má však tendenci k nepřímému nálepkování. Snaží

se o rozvoj nadání, aplikuje k tomu složky pedagogické činnosti podporující nálepkování (viz tabulka č. 8) či znaky pronálekujících pedagogických situací (viz kapitola 5). Kompetentnější učitel („učitel chybující a stále se učící“, „učitel stratég profesionál“ a „učitel jako žák nadaného žáka“) již krok po kroku směřuje k funkčnímu zacházení s nálepkováním nadaných žáků, což je typické pro učitele experta (viz kapitola 9).

Zjistila jsem, že obdobný příběh se týká výzkumného týmu a schopnosti členů identifikovat pronálekující pedagogické situace. Výzkumník – student s nižší pedagogickou erudicí bez praxe v terénu školy identifikuje výhradně situace přímého nálepkování. Nepřímé nálepkování je výzkumník schopen postihnout až po důkladnějším pochopení provázanosti všech částí modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem. Identifikace tzv. funkčního zacházení s nálepkováním nadaných žáků je výzkumníky realizovatelná až v navazujícím bodě, a to společně s učiteli experty.

- **od ne-experta s praxí po experta s dlouhodobou praxí:** Cestu k profesnímu růstu učitele vzhledem k délce praxe lze okrajově odhalit při srovnání dvou skupin učitelů – nálekujících a expertních.

Většina z učitelů nálekujících měla délku praxe vyšší než jedenáct let. Jednalo se tedy povětšinou o „ne-experty“ s praxí (viz kapitola 3.1.5). Celá skupina expertních učitelů rovněž vykazovala délku praxe nad jedenáct let. Byli však mezi nimi i tři učitelé ve věku nad šedesát let, což je při celkovém počtu sedmi expertních učitelů téměř jedna polovina.

Všeobecně se tedy jeví, že expertnost učitele (ve vztahu k funkční práci s nálepkováním) může nabývat v průběhu let praxe, nicméně jí nedosáhnou všichni učitelé s dlouhodobou praxí. Praxi by tedy měl doprovázet cílený profesní rozvoj učitele.

Typologie nálekujících učitelů nastiňuje cestu k profesnímu růstu ve vztahu k péči o nadané žáky. Za vyšší stádium profesního rozvoje považují právě učitele experta, jemuž se věnuji v kapitole 8. Typologie nálekujících učitelů rozhodně nepředstavuje fáze, které si musí každý učitel postupně ve své kariéře projít. Jedná se o řadu individuálních faktorů a podmínek, které nasměrují nálekujícího učitele k učiteli expertnímu.

7.2

Pohled externích odborníků na pronálekující pedagogickou situaci

Na tomto místě se nabízí návrat k externím odborníkům, kteří se stali významnou součástí výzkumu. Pro zopakování, jedná se o odborníky z praxe, zástupce škol, ale i dalších institucí (ČŠI, ŠPZ), kteří se intenzivněji profesně věnují problematice nadání. Pohled těchto (povětšinou) učitelů, kteří jsou místní školou považováni za experty ve vztahu k nadání, se jeví pro evaluaci situací jako klíčový. Podílejí se na systémových a legislativních změnách nejen na místní škole, ale mnozí z nich na regionální či státní úrovni. Součástí těchto systémových změn se mohou stát i jejich doporučení pro řešení problémů s nadanými žáky a nálepkováním.

Data od odborníků byla sbírána v průběhu fokusních skupin a jsou součástí prezentovaných pronálekujících pedagogických situací (viz kapitola 4). Učitelé měli za úkol popsat situace, diskutovat o možných příčinách vzniku situace, o tom, v čem může spočívat rizikovitost situace a jaké může být její řešení.

Názory externích odborníků v první řadě přispěly k **posílení validity odhalených situací** (viz kapitola 4). Výzkumný tým byl tímto podpořen ve faktu, že situace definované na základě vzájemného konsensu spíše zrcadlí jevy nevhodného nálepkování nadaných žáků.

Na další úrovni analýzy dat je možné informace od odborníků využít pro **specifikaci modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem** (pohledem externích odborníků) a **následné definování klíčových rozdílů v pohledu nálepkujících učitelů a externích odborníků**, což odpovídá výzkumným otázkám 2.4 a 2.5.

7.2.1

Model pedagogické činnosti s nadanými žáky pohledem externích odborníků

Model pedagogické činnosti s nadaným žákem lze pohledem externích odborníků specifikovat následně, což také zřehledňuji obrázkem č. 8. Za výchozí a zároveň všudypřítomný **kontext** modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem považují externí odborníci potřebnost či nutnost péče o nadané. Pečovat o nadané žáky je tedy klíčovou hodnotou odborníků, ovlivňující další pedagogickou činnost s žáky.

Podmínku modelu vnímají externisté v požadavku rozvoje nadaných žáků ve výkonnostně heterogenním kolektivu a v respektování doporučení z diagnostiky nadaného žáka ze školského poradenského zařízení. Většina příčin vzniku pronálekující pedagogické situace je podle odborníků shledávána **v učiteli**.

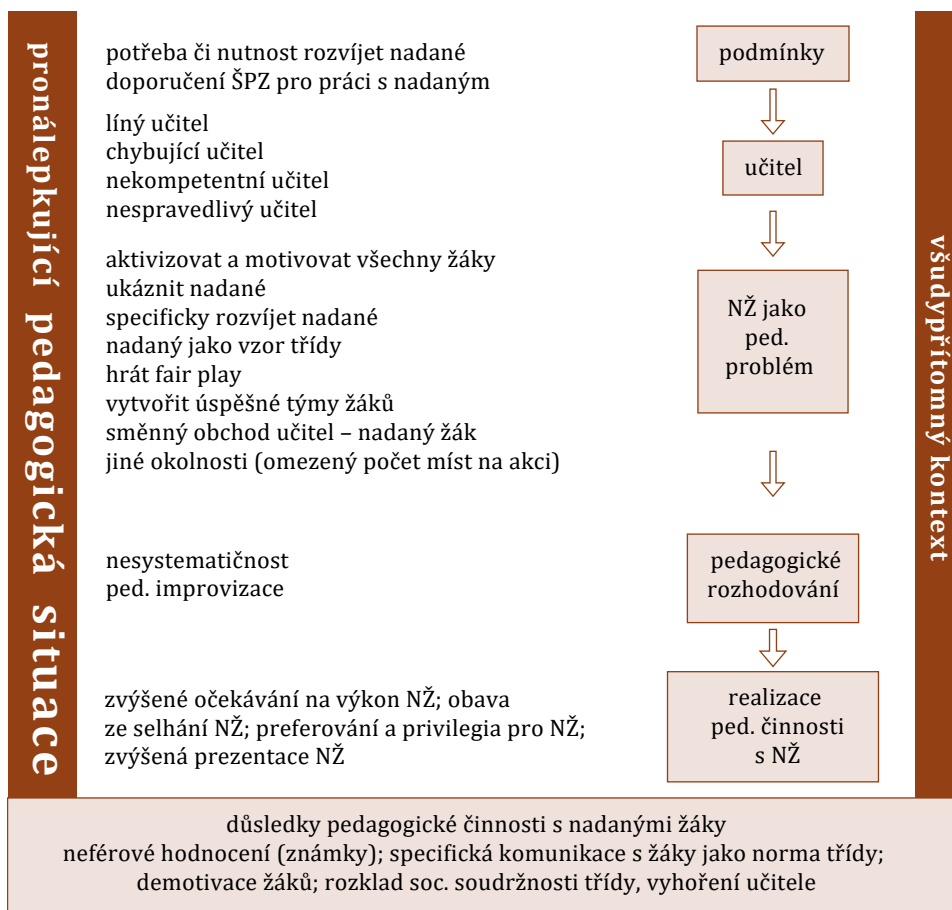
Externí odborníci jsou typičtí velmi výraznou kritikou vůči učitelům aplikujícím pronálepkující pedagogické situace, v níž rozhodně nechyběla expresivní a velmi otevřená vyjádření. Učitel je slovy externistů popisován jako líný, nekompetentní či nespravedlivý. U „*líného učitele*“ odsuzují jeho nepřipravenost na výuku („*mezi důvody vzniku situací může patřit nepřipravenost učitele na výuku a tam pak jde vidět, jak to tam nesedí*“) a zjednodušování si pedagogické činnosti s žáky („*jak udělat a vymyslet takový dobrý diferencovaný úkol? A protože je to náročné, tak líný učitel dělá tuto jednodušší taktiku*“). Učitel „*nekompetentní*“ je učitel nevyzrálý či vyhořelý („*tipl bych, že jde o mladou paní učitelku*“; „*je ve stádiu, že už otupěla*“), který nevhodně interpretoval vzdělávací potřeby nadaných žáků („*nadaní, jste chytří, tak proto musíte víc pracovat. Ale co musíte víc dělat? No přece to, co vás vůbec nebaví*“; „*učitel přijal jen tu nejpřízemnější formu motivace*“) či doporučení z pedagogicko-psychologické poradny („*Oni si myslí, že je to právě dobře!!*“). Dále „*nekompetentní*“ učitel neovládá provázanost mezi jednotlivými částmi kurikula pro nadané („*rádoby rozvoj... absolutně nekontrolovatelný a nekoordinovaný*“; „*učitelka od začátku nedala jasná pravidla*“; „*Pro takovou nerozvíjející hloupost ta paní učitelka odstranila nadané ze třídy?*“). Učitel popisovaný jako „*nespravedlivý*“ se vyznačuje přehlížením potřeb žáků třídy, což vedlo k rozpadu kolektivu třídy („*to mi opravdu nepřišlo moc vhodné, je to takové i zneužívání*“; „*učitelka vytváří základ pro šikanu*“; „*učitel tím zabíjí soudržnost kolektivu*“). Externí odborníci tímto hodnocením naznačují nepatřičné používání didaktických kategorií nálepkujícím učitelem (viz tabulka č. 8).

Externí odborníci se dále zabývali odhalováním konkrétních problémů či výzev **v pedagogické činnosti s nadanými žáky**, které by mohly být příčinou vzniku pronálepkující pedagogické situace. Učitelé podle externistů potřebují nějakým způsobem aktivizovat a motivovat nadané žáky. V některých případech chtějí nadané žáky ukáznit, v jiných je užít jako vzor pro ostatní žáky třídy. Dále mají zájem o rozvoj nadaného žáka ve specifické oblasti (s převahou oblasti kognitivní), hrát fair play či vytvořit úspěšné týmy žáků. Někdy se jedná o směnný obchod mezi učitelem a nadanými žáky, kteří „pro něj“ vyhrávají olympiády, v jiných případech učitel řeší jiné okolnosti pomocí nálepkování (např. omezený počet míst na akci a následující výběr účastníků jen z řad nadaných žáků). U těchto motivů odborníci vždy zdůrazňovali etický či didaktický problém, který vedl k nevhodnému nálepkování. V rámci **pedagogického rozhodování** zdůrazňovali zejména nesystematičnost a pedagogickou improvizaci nálepkujícího učitele.

Externí odborníci se velmi detailně zabývali **důsledky** situací pro žáky ve třídě. Některé z důsledků jsou podle externistů viditelné i v průběhu pedagogické činnosti. Jedná se např. o zvýšené očekávání výkonu nadaných, obavu ze selhání nadaných, jejich preferování, privilegování či trestání, zvýšenou prezentaci nadaných, upevňování skupiny nadaných, šikanu nadaných, zneužívání jejich práce a konformitu.

Co se týče dlouhodobých důsledků, upozorňují na diskriminující hodnocení, specifickou pronálepkující pedagogickou komunikaci stávající se normou třídy, na demotivaci všech žáků a rozklad sociální soudržnosti třídy. Nechybělo zdůraznění důsledků nálepkování týkajících se přímo učitele, který má téměř znemožněno realizovat výuku, čímž směřuje k vyhoření (viz situace Supervizor učitele). Dalším nápadným rysem hodnocení důsledků pronálepkujících pedagogických situací externisty je **pohled na situaci očima žáků třídy**, jako např. v těchto přímých citacích: „*Já kdybych byla v roli těch spolužáků, tak na toho nadaného žárlím.*“; „*On si může dovolit to a ono a já ne.*“; „*No, nechtěla bych být nadaným dítětem v současné škole.*“ Všeobecně lze tvrdit, že externí odborníci **vnímají nálepkování nadaných žáků jako výhradně negativní fenomén.**

Obrázek č. 8: Model pedagogické činnosti s nadanými žáky pohledem externích odborníků



7.2.2

Rozdíly v pohledu nálepkujících učitelů a externích odborníků

Jaké jsou tedy klíčové rozdíly mezi pohledem nálepkujících učitelů a externích odborníků na příčiny vzniku situací? Nálepkující učitelé se důkladněji věnují podmínkám vzniku situace. Externí odborníci si naopak těchto podmínek až na výjimky nevšímají a tvrdí, že příčinou situací je výhradně „nekompetentní“ učitel, který se má určitým způsobem vypořádat s pedagogickým problémem či výzvou, avšak není toho schopen.

V rámci evidence problémů s nadaným žákem popisují obě skupiny velmi obdobné obtíže či výzvy. Externí odborníci se zmiňují o eticky spornějších problémech, jako např. směnný obchod mezi učitelem a žákem, jdou v popisech do větších detailů a jsou v tomto ohledu více otevřenější a kritičtí. Nálepkující učitelé se zde opět odkazují spíše na systém a další vnější okolnosti vzniku pronálepkujících pedagogických situací.

Externí odborníci se nezabývají procesem pedagogického rozhodování. Odkazují se opakovaně na nízkou kompetentnost učitele. Nálepkující učitel již naznačuje proces pedagogického rozhodování, který vykazuje několik stylů rozhodování od závislého po autonomní. Odborníci na rozdíl od nálepkujících učitelů řeší důsledky pronálepkujících pedagogických situací a snaží se na ně dívat pohledem žáků.

Externí odborníci mají jednotný názor na pronálepkující pedagogické situace. Jednohlasně vnímají situace jako eticky nevhodné či didakticky sporné a upozorňují na jevy jako selekce, zvýšená prezentace a preferování a ve finále navrhuje, aby bylo všechno férově nabízeno všem žákům. Nezamýšlí se však nad tím, jak by to udělali. Nálepkující učitelé se ve svých hodnoceních značně odlišují. Někteří z nich si problém nálepkování neuvědomují, jiní se zmiňují o negativních důsledcích nálepkování a někteří z nich se nevhodné nálepky snaží eliminovat. Jiní nálepkující učitelé vysvětlují nutnost zařazování těchto strategií. Na základě reflexe nálepkujících učitelů zjišťuji, že pronálepkující pedagogické situace jsou spíše nezamýšleným důsledkem jednání.

Externí odborníci hodnotí situace povrchněji, nedostávají se k jádru věci. I když analýze a diskusi situací byl v průběhu výuky (3 workshopy) věnován výrazný prostor, **inklinují k rychlým úsudkům a závěrům, považují téma za černobílé**, snaží se globálně eliminovat nálepkování jako takové. Učitelé nálepkující cílí na odhalování reálné podstaty problému, jsou barvitější, přicházejí s odlišnými argumentacemi. V tomto případě však záleží na úrovni jejich profesního rozvoje (např. rozdíl mezi „učitelem jako krotitelem divé zvěře“ a „učitelem stratégem profesionálem“). Nálepkující učitelé stojící na počátku své profesní dráhy mluví spíše obecněji a čteně se odkazují na odborné autority. Učitelé profesionálnější

zase velmi otevřeně hovoří o nejrůznějších bariérách rozvoje nadání a jejich pedagogické činnosti, které je nutí k užití pronálepkujících pedagogických situací. Tyto odlišnosti prezentuji v následující tabulce č. 13.

Tabulka č. 13: Pronálepkující pedagogické situace pohledem externích odborníků a nálepkujících učitelů

externí odborníci	nálepkující učitelé
situace hodnotí očima žáků	situace hodnotí sami za sebe
příčinou situací je výhradně „nekompetentní“ učitel	příčinou situací jsou konkrétní okolnosti týkající se systému péče o nadané
jednotný názor na situace: eticky či didakticky nevhodné	více úhlů pohledu na situace (zamýšlený či nezamýšlený důsledek jednání)
rychlé úsudky a povrchnější hodnocení	hlubší odpovědi (se zvyšující se profesionalitou učitele)

Srovnání názorů obou skupin může být klíčové pro pochopení motivů učitelů v užití pronálepkujících pedagogických situací a následně pro nastavování práce s nálepkováním nadaných. Pohled externích odborníků může reprezentovat konvenční názory specializovaných odborníků z oblasti péče o nadané na pronálepkující pedagogické situace, které by **mohly vést k nefungujícím, až kontraproduktivním doporučením**. Nálepkování se podle externích odborníků jeví jako špatné a nechtěné. Je výhradně vnímáno jako bariéra v rozvoji nadání. Příčinou tohoto fenoménu je podle externích odborníků výhradně nekompetentní učitel, porušující pedagogickou etiku a neorientující se v základních pedagogických termínech. **Doporučení očima externích odborníků tedy spočívá v eliminaci nálepkování a v rozvoji odborných didaktických kompetencí učitelů pro práci s nadanými žáky.** Je zajímavé, že „nekompetentního učitele“ považují za hlavní zdroj nevhodného nálepkování a dalších neetických počinů směrem k nadaným žákům i výše citované zahraniční studie (viz Persson, 2010; Schrag, 2019).

Je však třeba zmínit **limity** těchto závěrů. Každý z učitelů nahlíží na situace odlišně. Odlišnost však může být dána různorodými vstupními podmínkami pro sběr a zpracovávání informací z pronálepkujících pedagogických situací u jiných typů učitelů (pozorování výuky + rozvoje s nálepkujícími učiteli vs. expertíza ve formě fokusních skupin s externími odborníky). Externí odborníci evaluovali situace po absolvování teorie o nálepkování nadaných žáků, přičemž nálepkující učitelé se této teorie neúčastnili. Situace se osobně týkaly pouze nálepkujících učitelů jako aktérů výuky, externí odborníci neměli v situacích osobní angažovanost. Externí odborníci byli účastníky fokusních skupin, v rámci nichž vzájemně

ovlivňovali a formovali své názory, naproti tomu s nálepkujícími učiteli jsem vedla individuální rozhovory. Externím odborníkům byly prezentovány všechny pronálepkující situace, přičemž se ke každé z nich mohli vyjadřovat. Navíc vnímali vzájemnou provázanost situací a mohli dedukovat znaky situací na základě předaných teoretických východisek. Nálepkujícím učitelům byly prezentovány pouze vybrané situace, k nimž sami inklinovali, přičemž k těmto situacím nebyl výzkumníky zaujímán vyhraněný postoj. Učitelům nálepkujícím nebyly předány všechny situace, čímž absentoval celkový náhled nad sledovaným tématem.

Navazující výzkumná etapa se věnuje expertnímu učiteli a jejím cílem je odhalit příklady dobré praxe týkající se tzv. funkční práce s nálepkováním nadaných žáků. Poslední etapa dále prohlubuje barvitost vnímání fenoménu nálepkování nadaných žáků.

8/ KAPITOLA

8.1 Příklady dobré praxe očima učitelů expertů

Někteří ze sledovaných učitelů nadaných žáků byli v průběhu dalších analýz dat a jejich interpretace zařazováni do kategorie učitelů expertů. Dopomohla tomu bližší specifikace toho, co je pronálepkující pedagogická situace a jaké jsou její charakteristiky, a **obsah tzv. funkčního zacházení s nálepkováním nadaných žáků, které má být typické právě pro tyto expertní učitele**. Členění učitelů na nálepkující a expertní tedy probíhalo pouze na teoretické úrovni při tvorbě publikace, v praxi učitelé a ani výzkumníci neznali zařazení do pojmenovaných skupin. Celá skupina učitelů náležících do kategorie expertů sestávala ze sedmi žen s praxí delší než jedenáct let (viz kapitola 3.1.5). Pět z nich působilo povětšinou na 1. stupni, což mohlo ovlivnit zjištěná doporučení, která mohou být vyhovující spíše pro žáky mladšího školního věku. Skupina byla ustálena vzhledem k odhaleným fenoménům vstupujícím do nálepkování. Při navazujících analýzách a interpretacích dat se dá předpokládat jiné seskupení těchto kategorií.

Sběr dat u všech učitelů bez ohledu na jejich pozdější souvislost s kategoriemi (nálepkující vs. expertní) probíhal shodně – po pozorování výuky následovaly dílčí rozhovory a dále rozhovory hloubkové. Hloubkové rozhovory byly u všech učitelů uvozeny vstupní otázkou „*Jak pracují s nadanými žáky?*“ či její alternativou. Navazovaly zcela konkrétní dotazy na jednotlivé odpovědi učitelů. Zájemem bylo odhalit širší kontext prezentovaných a deklarovaných aktivit pro rozvoj nadání žáků. Pro specifikaci otázek pro učitele napomohly postupně se utvářející didaktické kategorie výuky (tabulka č. 4) a model pedagogické činnosti s nadanými žáky (obrázek č. 2).

Do analýzy dat vstupovaly všechny informace o těchto učitelích (pocházejících z pozorování, dílčích, ale i hloubkových rozhovorů). Sesbíraná data byla podrobena analýze ve formě kódování a průběžné tematické kategorizaci dat. Při analýze převažoval opět abduktivní přístup, kdy jsem se vracela od výchozí teorie k datům a zpět. Tento postup navíc vedl k dalšímu zpřesňování didaktických kategorií a modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem v průběhu všech etap výzkumu. Výsledkem analýzy je definování následujících sedmi hlavních doporučení (kategorií), která se současně stávají jmény dílčích kapitol. Pro názvy kategorií vybírám „in vivo“ kódy vycházející z přímých citací učitelů. Kategorie obsahují zápisy z výuky, ale i přímé citace učitelů. Tyto **informace**, byť jsou zde vkládány „po částech“ za účelem prezentace výsledků, **je nutné vnímat provázaně s dalšími činnostmi expertů, které jsou popisovány v jiných kategoriích – doporučeních**. Příkladem je tvrzení učitelky „*Papír z poradny je vám v té výuce vlastně k ničemu... jenom vás to rozptyluje od výuky a reálné podpory těch žáků.*“, které může být bez tohoto kontextu pojímáno jako její nekompetentnost či pohrdání celým školským systémem. Nicméně v souvislosti s dalšími kategoriemi a tvrzeními, která charakterizují myšlení expertů, může tato citace potvrzovat, že učitel je zdravě sebevědomým odborníkem vykazujícím vysokou pedagogickou kompetentnost pro rozvoj nadání žáků.

Tabulka č. 14 prezentuje kategorie a shrnuje témata, jimiž se každá z kategorií zabývá. Přímé citace učitelů expertů jsou dále uvozeny zkratkou UE.

Tabulka č. 14: Doporučení pro práci s nadanými žáky očima učitelů expertů

hlavní kategorie (doporučení)	řešená témata (díleč doporučení)
Metody, které nedávají nadaným strop	<ul style="list-style-type: none"> • výběr učiva a členění na základní a rozšiřující • identifikace prekonceptů • aplikace konstruktivistického přístupu • gradované úkoly • volba mezi dvěma a více zadáními • doplňující úkoly
Úkoly jako puzzle poskládáme do jednoho obrazu	<ul style="list-style-type: none"> • začlenění všech žáků • provázat úkoly pro nadané s výukou ostatních žáků (jednotné téma či prohlubování cíle) • selekce nadaných žáků jako poslední (ne prvotní) volba z forem diferenciacie
Přemýšlet, že podporují všechny děti	<ul style="list-style-type: none"> • nabízet „všechno pro všechny“ (s podmínkou modifikací úkolů) • doplňující úkoly pro nadané, ale i slabší žáky • učební pomůcky pro nadané by měly být využívány všemi žáky • užítí rolí v kooperativní výuce, různých uskupení žáků a pravidelné obměňování skupin • používat bohatost výukových metod a prostředků

hlavní kategorie (doporučení)	řešená témata (dílčí doporučení)
Rozvíjet celé dítě, nejenom to malé místečko v hlavě	<ul style="list-style-type: none"> rozvoj všech složek osobnosti žáka (ne pouze kognitivní oblasti) zařazování technik wellbeing a mindfulness pro žáky i učitele
Soutěžení ve výuce, soupeření v životě	<ul style="list-style-type: none"> eliminace soutěží postavených na kognitivním výkonu a rychlosti myšlení rozpracování férových podmínek soutěže (zvládnutelnost všemi, nedůležitost vítězství či porážky, rozličné dovednosti žáků, sebehodnocení) formativní hodnocení (zaměřeno na proces, ne výsledek)
Systém usměrňující, ne však omezující	<ul style="list-style-type: none"> netrvat ve všech případech na diagnostice nadání v PPP kritika výhradního užívání objektivního měření nadání pomocí didaktických testů potřeba vyústění identifikace v systémovou péči o nadané funkční nastavování koncepce péče o nadané rozvoj vlastního kritického myšlení
Učitel vypadající „jakoby neučil“	<ul style="list-style-type: none"> učitel, který vědomě improvizuje, flexibilně a s lehkostí reaguje na nově vyvstalé skutečnosti

8.1.1

Metody, které nedávají nadaným strop

Na základě analýzy dat od učitelů jsem identifikovala čtyři základní možnosti, jak aplikovat strategie vnitřní diferenciaci pro nadané žáky, a to užívání konstruktivistických výukových metod, gradované úlohy, volba mezi dvěma a více zadáními a doplňující úkoly. Tyto možnosti je pak možné vzájemně propojovat, čímž učitel získává bohatý výběr strategií diferencovaného kurikula pro nadané.

Podstatou diferencovaného kurikula je však **výběr učiva a členění na základní a rozšiřující**.

UE: „Musíme pojmenovat, co by to dítě mělo umět. Pokládáme si otázku – Co jsou pro tebe klíčové věci v tom předmětu, které ti žáci musí umět? Ty věci pak musím procvičovat a opakovat. Pak se ptám, které věci jsou rozšiřující a nemusí je nutně ovládat všichni.“

UE: „Jedná se o tradiční dělení těch úkolů na základní a rozvíjející učivo. To základní učivo musí zvládnout všichni žáci, bez tohoto prostě nemůžeš jít dál, to ti musí pochopit a umět všichni. A pak tu máme rozvíjející učivo, které je jen pro ty některé, kterým to základní nestačí a potřebují jít dál... Ono je samozřejmě těžké zvolit, co je to ten základ. Já jsem si třeba dřív myslela, že základ je úplně všechno, a pak jsem postupně těmi lety zjišťovala, co mohu vypustit... Ale taky to slovo učivo je zavádějící. To vlastně není o učivu, ale o úkolech. To učivo máš pro všechny stejné, nemůžeš té druhé skupině dát úplně jiné učivo. Jsou to náročnější úkoly v rámci jednoho učiva...“

Jednou z dalších podmínek diferencované výuky je **identifikace prekonceptů** žáků, z nichž by měl učitel vycházet při realizaci pedagogické činnosti.

UE: „Na začátku tématu by neměla chybět evokace, takže zjištění toho, co ten žák už o tom ví, a od toho se pak odvíjí ta další výuka.“

UE: „Představ si, že máš v hlavě nějakou pojmovou mapu o nějakém tématu. Ta mapa je jen tvoje, vychází z tvých dosavadních zkušeností, odráží se v ní tvůj život. A takovou vlastní mapu, představu o tom tématu, mají i ty děti. Ta mapa je jiná než ta tvoje. Ty jim přece nemůžeš vnutit tu svou vlastní mapu a zrušit tu jejich mapu. Musíš navazovat na tu jejich mapu. Někde ji rozšíříš, někde ji ale taky musíš trochu opravit, ale nesmíš ji celou předělat...“

Klíčovou podstatou realizace vnitřní diference je **aplikace konstruktivistického přístupu**. Tyto postupy přirozeně nabízejí možnost dosažení vyšších a komplexních edukačních cílů, a to bez nutnosti dalších formálně viditelných zásahů pedagogem za účelem diferencovat. Výhodou je, že úkoly mají navenek jednu instrukci, v realu je však každý žák zvládné na základě svých individuálních schopností, a dospěje tak do přiměřeného výukového cíle.

UE: „Jedná se o používání takových metod, které nedávají nadaným strop. Je to vlastně otevřené řešení.“

UE: „Příkladem těchto odlišných úkolů pro nadané mohou být třeba ty naše čtenářské dílny. Kdo se kam dostane, je věcí čistě individuální.“

UE: „Volím úkoly, které mají více řešení, zadání je vlastně stejné. Řekla bych, že musí jít vždy o nějaké komplexnější téma, musí to mít nějakou širší souvislost, aby bylo z čeho čerpat. Dám zadání, řekněme, jak jste viděla tu pojmovou mapu. Ono každé z těch dětí to jakože mělo správně, přiměřeně ke svým možnostem. I to sluníčko s jedním paprskem bylo skvělé. To, že mi ten chlapec odevzdal tak složitý diagram, tak to také zvládl dobře, vzhledem ke svým možnostem jakože nadání.“

UE: „Když těm dětem zadám úkol, aby mi vypracovali systém řešení zásobování vody (pozn.: environmentální výchova – 7. roč.), tak jedni mi to v tom projektu opakují podle toho, jak jsem je to naučila, a jiní vytváří systém zásobování vodou naprosto propracovaný, tam je velká ta kreativita.“

UE: „Slabší nebo spíš průměrný žák vám ten úkol pochopí jako aplikaci. Točí se pořád v tom, jak jsem jim to předala, a nic moc extra nového nepřinese. No a ten druhý, nadaný, to pochopí jako syntézu, vymyslí něco úplně nového.“

UE: „Diferenciace už je součástí tady té metody a já už tam nemusím dávat ten další zásah, abych to diferencovala. Ale pokud ještě chci tu diferenciaci prohloubit, mohu to udělat.“

Učitelé i v tomto případě upozorňují na přístupy, které navenek vypadají jako konstruktivistické, nicméně v reálu jde o dosahování velmi nízkých výukových cílů korespondujících s transmisivním přístupem.

UE: „Neúčelné jsou i takovéto rádobý projektové dny. Typu třeba jablíčkový den, kdy děti nosí jídla z jablíček, čtou si o jablíčkách a zpívají si písničky o jablíčkách. Já tomu říkám nepravý projekt. Tady ti žáci u toho nemusejí přemýšlet, mají všechno naservírováno pod nosem od té učitelky. Chce to jít hlouběji v tom tématu, a ne jen tak povrchně.“

UE: „Pokud budu po žácích chtít jen popisy a definice, to mi najdou všude, taková práce postrádá smysl. Pokud ale po nich chci přemýšlení, to nenajdou a musí to udělat.“

UE: „Když dáte třeba něco vyhledat na internetu, tak si musíte uvědomit, že už je to tam vesměs všechno udělané, vyříděné. Oni vám to pak jen opiší, a to nemá smysl. Ty úkoly musíte rozpitvat, rozdělit na části, a pak s tím dále pracovat. Nesmí to jen tak automaticky přebírat.“

Gradované úlohy jsou sérií úloh rozdělených podle náročnosti. Úloha má v úvodu jedno zadání, které by mělo být splnitelné pro většinu žáků. Další gradace přidávají úkolu na jeho obtížnosti a jsou cíleny spíše na kognitivně vyspělejší žáky. Úkol může mít více gradací.

UE: „Zpravidla se skládá z několika úloh, které mají několik stupňů obtížnosti. Je to vlastně jedna úloha, ale má třeba tři možnosti, jak jít k tomu řešení. V případě, že stupně jsou tři, tak nejlehčí úloha je přiměřenou výzvou pro žáka nejslabšího, střední úloha je přiměřenou výzvou pro žáka průměrného a nejtěžší úloha cílí na žáka silného či nadaného. Čím jdete výš do náročnosti, tím musíte ten úkol nějak znesnadnit, něco k tomu přidat, aby řešení nebylo tak přímočaré jako u jednoduchého řešení.“

UE: „Třeba když jsme dělali počítání s desetinnými čísly, tak jsme používali ty sčítací pyramidy a děcka začínaly první řadu a ted' nahoru sčítali a oni už to měli ti nadaní sečtené i postraně, to byla ta náročnější varianta. To téma je tedy náročnější, má více řešení, nebo je řešení pracnější, nebo se tak v tom učivu objeví něco, co jsme ještě plošně nebrali, ale ti kluci (nadaní) už to znají, vědí, nebo na to lehce sami dojdou.“

UE: „Mám to nastavené tak, že tak je vždy to nějaké řešení, které je tak nějak jasné a jim (nadaným) si troufnu dát, že ta úloha může mít i víc těch řešení, aby oni hledali řešení. Oni mi řeknou, ano, mám to, tak já jim řeknu, ať hledají ty další řešení.“

Tvorba gradovaných úloh převažovala v doporučení od učitelů matematiky, kteří jsou v gradacích na velmi pokročilé úrovni. Zdá se, že pro tento výukový předmět existuje i poměrně dobrá základna nejrůznějších inspirujících zdrojů, které se dají

pro gradace využívat. Pedagogové se snaží pochopit a napodobit algoritmus tvorby úkolů a aplikovat jej i bez těchto předchystaných materiálů.

UE: „Inspirací mi byl kurz o gradovaných úlohách v matematice. Na internetu rovněž naleznete řadu materiálů.“

UE: „Opravdu doporučuji web h-edu.cz (pozn.: Hejného matematika). Tady naleznete předchystané pracovní listy pro celou třídu, které obsahují vygradované úkoly. Když to děláte, tak si na taktiku jejich tvorby přijdete, je tam ta taktika pro nás naznačená. Podstatou je, nebýt líný. Musíte si sami vypočítat ty příklady ve vaší učebnici a pročíst si metodické příručky. Pak zjistíte, že vlastně dokážete ty gradované úkoly vytvářet sami.“

Učitelé z jiných oborů tvrdí, že jim předchystané výukové materiály s gradacemi chybějí. Společně proto na vlastní odbornost a vytváří si gradující úkoly sami.

UE: „Pracovní listy s gradovanými úkoly do mého předmětu (pozn.: český jazyk) nejsou moc k dispozici. Využívám třeba Edupraxi (pozn.: materiály zmíněné vzdělávací společnosti), ale tam nejde o úplně klasický gradace. Je to spíše výběr různorodých úkolů podle náročnosti, ale ten účel to vlastně splní.“

UE: „Když vytvářím gradované úkoly, u těch náročnějších variant je podmínkou to prolínat i s jinými obory. Běžně třeba dáváte dohromady matematiku s českým jazykem a třeba chemií... (ze zápisu na tabuli: 1. úkol: Tvořte česká slova pomocí spojování značek chemických prvků tak, jak jsou uvedeny v periodické soustavě prvků ($Lu + Pa = lupa$). 2. úkol: U každého složeného slova a jeho chemických prvků vyhledejte jejich protonové číslo a spočítejte celkovou hodnotu slova ($Lu + Pa = 71 + 91 = 162$).“

Učitel českého jazyka zadává instrukci ke gradovanému úkolu: „Vyberte si 20 lístečků s podstatnými jmény, vymyslete k nim co nejvíc přídavných jmen. Potom z toho vytvořte příběh. Pokud až tam nepřijdete, děláte to bez příběhu. Vybíráme podstatná jména a dáváme k nim co nejvíc přídavných jmen.“

Další možností diferenciací kurikula je **volba mezi dvěma a více zadáními**. V tomto případě učitel tvoří více zadání v rámci jednoho úkolu. Tyto instrukce jsou určitým způsobem tematicky či obsahově propojeny, přičemž žáci mají možnost si vybrat pro sebe nejvhodnější variantu. Žáci si mohou náročnost úloh samostatně volit, případně jim učitel s volbou pomůže.

UE: „Mám to nastavené tak, že když jdeme procvičovat, tak zadám třeba tři typy slovních úkolů, mám je pro děti odlišené jako červená, zelená a modrá. Červená je nejsložitější a modrá nejjednodušší a žáci to vědí. Řeknu jim, aby si podle svých sil vybrali přiměřenou variantu. Pak třeba ten, pro kterého je zelená těžká, ví, že si musí vzít modrou, a ten nadaný, co si víc věří, jde rovnou na tu červenou. Tady se mi ti žáci pak přirozeně diferencují.“

UE: „Zadávám ve třídě dva typy úkolů, úkoly Můžeš a Musíš. Ty úkoly Musíš jsou jednodušší a ty úkoly Můžeš jsou náročnější varianty těch předchozích úkolů.“

UE: „Většinou žáky nechám samy, aby si variantu vybrali. Někdy ale nemají ještě tu sebereflexi a musíš jim to nenápadně podstrčit.“

Další strategií je zadávání **doplňujících úkolů** pro žáky, kteří jsou dříve hotovi s aktivitou, na niž nediferencovaně pracovala hromadně celá třída. Doplnující úkoly byly podstatou řady identifikovaných pronálekujících situací a v komentářích externích odborníků bylo možné odhalit řadu příkladů dobré praxe. Na tomto místě jsem vybrala jen některá z doporučení učitelů týkající se obsahu doplňujících úkolů. Další rozpracování doplňujících úkolů je rozebráno v navazující kategorii.

UE: „Těm nadaným ty úkoly navíc musíte nějak zatraktivnit. Nemohou být pro ně trestem.“

UE: „Nechci, aby to bylo tak, že řekne, mám to hotovo, třeba tu násobilku, já zadám další sloupeček a další sloupeček, to ne. Chci, aby to bylo takové kreativnější, aby víc přemýšleli.“

8.1.2

Úkoly jako puzzle poskládáme do jednoho obrazu

Učitel připravuje nejrůznější typy úkolů, jako např. doplňující úkoly, gradované úkoly a úkoly s více zadáními. Učitel nálekující v těchto úkolech podporoval selekci nadaných žáků, učitel expert však vychází z podmínky, kterou je **začlenění všech žáků**. *UE: „Diferenciace je pro nadané žáky opravdu důležitá, ale nakonec všechny ty jednotlivé úkoly, ty malinké puzzle poskládáme do jednoho celku, do jednoho obrazu.“*

Jedním z prostředků vyčleňování nadaných, vyplývajících z pronálekujících pedagogických situací, se stala práce nadaných nad jiným tématem (než u zbytku třídy), které nesouvisí s právě probíhající výukou, vyučovacím předmětem, či dokonce ani obsahem kurikula. Učitelé experti oprávněně kritizují výraznější odklon aktivit pro nadané od hlavního tématu či cíle hodiny, čímž ještě více zdůrazníme odlišnost nadaných žáků. Jedná se o takové aktivity jako např. individuální čtení žáka, hraní logických deskových her, práce s výukovými programy na počítači a pracovními listy, vše nesouvisející s cílem a tématem výuky. Pokud se však učitel podaří tyto činnosti funkčně zapracovat do výuky, jsou naopak velmi vítané.

UE: „Považuji za nešťastné stavět tady ty úkoly navíc třeba na tom, že žák si čte v encyklopedii, nebo když je dřív hotový, tak si jde hrát nějaké logické hry. ... Ano, tyto aktivity ty nadané rozhodně rozvíjí, ale do výuky toto prostě nemůže patřit.“

Pochopila bych to jen třeba tak, že si žák čte v encyklopedii, ale cíleně, na něco to navazuje, něco to rozvíjí, ten žák se na něco chystá... Ty logické hry bych pochopila třeba v matematice, když si na té hře procvičí to, co dělali v hodině...“

UE: „Pokud je žák dříve hotov s úkolem, jde si dozadu na vaky a čte si tam knihu. Rozhodně to ale mám provázané, má to nějaký důvod. Navazujeme v tom na čtenářské dílny, v průběhu čtení si vyplňuje takový dotazník o obsahu a poselství knihy. Pokud by to bylo jen tak, jakože víš co, běž si třeba něco číst, když jsi hotov, taková nějaká hladová zed' pro toho žáka, bylo by to špatné.“

Velká kritika zaznívala směrem k rozvíjejícím aktivitám, a to zejména k přípravě žáka na soutěže. Největším problémem bývá neprovázanost úkolů s aktivitami pro ostatní žáky, což může opět upevňovat selekci nadaného žáka.

UE: „Jako dítě si pamatuju, že jsem také chodila na olympiády z matematiky, no a bytostně jsem to nesnášela... Ale tím to nechci tak jako shazovat, ty olympiády pro žáky. Je to určitě důležité. Já se ale ve třídě snažím vyvarovat toho, že bych jako toho nadaného vyčlenila od ostatních a dala jenom jemu ty matematické úkoly na olympiády.“

UE: „Třeba můj názor na soutěže je takový, že se na ně mají připravovat hlavně doma, ve škole na to jsou dobré kroužky nebo třeba ty naše pátky ... (pozn. – aplikace výuky s daltonskými prvky)... Pokud by se měl věnovat té soutěži v klasické výuce, tak to tam musím nějak zakomponovat, ty ostatní žáky jako do té soutěže.“

UE: „Při přípravě na olympiádu poskytnu žákovi zdroje, odkud může čerpat při přípravě. Připravuje se sám, spolu konzultujeme problémové úlohy ve volném čase po vyučování. Neumím si představit, že by třída např. odůvodňovala pravopis a nadaný by místo toho vypracovával úkoly z předešlých olympiád. I když to může být míněno dobře, časem by se proti tomuto žákovi zvedla vlna nevole... Někdy ale, když vím, že je v olympiádě nějaké učivo, které by chtělo probrat, dělám toto učivo s celou třídou a nadaní dělají ty náročnější věci.“

Učitelé se zamýšleli nad faktem, jak **provázat úkoly pro nadané s výukou ostatních žáků** i u jiných typů úkolů. Prvním způsobem, o kterém se zmiňovali, je aplikace takových úkolů, které v rámci probíraného tématu jdou více do hloubky, čímž vhodně otevírají řadu dalších témat.

UE: „Ten pracovní list, který dáváte, nemůžete vybrat jen tak náhodně. Vždycky nějak souvisí s tou hodinou. Tak třeba děláme ty úhly, oni ti nadaní budou určitě mít uděláno dřív, tak nachystám rozstříhané úhly a oni už je budou počítat, ty úhly početně, nejen vizuálně, jak jsem to dělala se třídou.“

UE: „No prostě učitel, když tvoří tu práci v doplňujících úkolech, tak ji musí vytvořit hodně podobnou, jako těm ostatním, ale náročnější...“

Jindy má učitel k dispozici řadu nejrůznějších typů úloh, které nemůže rozprostřít co do hloubky tématu (tj. od nižších po vyšší edukační cíle). V tomto případě učitelé doporučují hledání „společné niti“ pro všechny úkoly, což samozřejmě předpokládá výraznější zásah do jejich obsahu.

UE: „Někdy je náročné ty aktivity pro nadané propojit s tou hodinou, aby to tam zapadalo a nevypadalo to jako vytržené z kontextu... Tady jsem třeba vymyslela téma celé hodiny, to byly ty diamanty, a na nich jsme si procvičovali to počítání. Jedni počítali na diamantech ty základy a druzí už měli dělení se závorkou, opět na příkladech těch diamantů. Takže ta moje nit, kterou jsem spojila ty různorodé početní příklady, byly ty diamanty.

Klíčovým znakem pronálepkujících pedagogických situací byla selekce nadaného žáka. Nejdříve byla zařazována z toho důvodu, že žák se v individualizaci může snáze rozvíjet a učitel již nemusí vytvářet aktivity vnitřní diferenciaci kurikula.

UE: „No samozřejmě je pro mě snazší to dítě vyčlenit a dát mu jiné úkoly. Důležité je ale jeho začlenění do aktivit celé té mé třídy, a to už tak jednoduché není.“ Později se selekce stala cílem výuky, i když už vlastně nebyla potřebná. Učitelé experti doporučují nadané žáky rozvíjet společně s ostatními, a to pomocí vnitřní diferenciaci. Pouze až v případech, kdy se stává vnitřní diferenciaci nefunkční, směřují nadané do selektivních aktivit. **Selekce nadaných žáků by tedy měla být jako navazující (ne prvotní) volba z forem diferenciaci.**

UE: „Když je to jenom trochu možné, měli by ti nadaní pracovat společně s ostatními. Když už vyčerpám všechny možnosti, jak rozvíjet nadaného s ostatními, až poté mám důvod mu dát jinou individuální práci.“

UE: „Tím vyčleněním ta emoční a sociální oblast dítěte strašně trpí. Někteří kolegové to pak řeší tím zintenzivněním cílených metod práce se sociální a emoční inteligencí dětí. Já třeba zase tvrdím, že nejlepší metodou je prevence. A pokud to jde, začleňuji i ty nadané do kolektivu spolužáků, což je ta nejlepší a nejpřirozenější prevence těch problémů.“

8.1.3 Přemýšlet, že podporuji všechny děti

Diferencované kurikulum rozhodně nesměřujeme pouze nadaným žákům. *UE: „Hlavně musíme přemýšlet o tom, že podporuji všechny děti, a ne se při rozvoji nadání zaměřit jen na ty nadané.“* **Odlišné úkoly zadáváme všem žákům třídy, avšak s podmínkou modifikací úkolů.**

Co se týče doplňujících úkolů (jejichž podstata byla nevhodně užita v situaci Úkoly pro rychlíky či Supervýzvy), i ty mohou být zadávány všem žákům třídy. Učitel expert tedy **nepředpokládá, že dříve hotovi s úkolem budou pouze nadaní žáci** a doplňující úkol bude směřován výhradně těmto jedincům. Vedle osobnosti žáka záleží i na typu aktivity, na níž žáci doposud pracovali. Například, pracuje-li učitel v hlavní aktivitě s celou třídou konstruktivisticky (tj. uplatňuje komplexní a vyšší výukové cíle), teoreticky vytváří **doplňující úkoly pro běžné až slabší žáky**, kteří přistupují k náročnému úkolu povrchněji, směřují do nižších myšlenkových operací, a tím pádem mohou rychleji vyřešit tento úkol než žáci nadaní. Tyto navazující doplňující úkoly pak vycházejí z nižších výukových cílů, které jsou pro slabší žáky přiměřenější.

UE: „Já například používám ty doplňující úlohy i pro velmi slabé děti. Když třeba píšeme slohovou práci, tak ti nadaní na to potřebují prostor, který já jim musím nabídnout. No a ty slabší děti mají tu slohovku jakože horší, za kratší dobu, ale mají to dobře, je to jejich limit, jejich maximum, splnili ten základní standard, a pokud by to psali o půl hodiny déle, nic lepšího nevymyslí. Tak těmto dám nějak jednodušší aktivity, tak třeba vyhledej v pravidlech pravopisu. ... Ti šikovnější pak mají časový prostor na tu slohovku.“

Opačný případ nastává, pracuje-li učitel se všemi žáky transmisivně (uplatňuje spíše dílčí cíle a nižší kognitivní cíle – např. aplikuje, procvičuje algoritmus). Vytváří **doplňující úkoly pro nadané žáky**, kteří mohou být dříve hotovi s úkolem, neboť na úrovních nižších myšlenkových operací postupují rychleji (mají znalosti a dokáží je aplikovat v typizovaných příkladech). Tyto obohacující úkoly pro nadané pak musí vycházet z vyšších kognitivních cílů.

UE: „Když v těch hodinách počítáme hodně těch příkladů a někdo mi řekne, já už to mám hotovo, tak já se jdu podívat, a pokud má opravdu správně, tak ho vyzvu, může si vzít výzvu. Ti nadaní udělají třeba několik těch výzev, ti šikovnější udělají třeba jen jednu tu výzvu a slabší žádnou výzvu v tomto případě nedělají. Já si to pak od nich vyberu, protože v té hodině na to nemám ten časový prostor...“

Prolíná-li se vhodným způsobem transmisivní výuka s konstruktivistickou, na doplňujících úkolech může jednou pracovat nadaný žák, podruhé slabší žák. Teoreticky pak každý z žáků může v různých typech hodin pracovat s doplňujícími úkoly, čímž se stírají rozdíly mezi oběma skupinami žáků, což vede k funkční práci s nálepkováním.

UE: „Každý může přece dělat doplňující úkoly, každý tak, jak mu to jeho podmínky dovolují. Jen učitel mu musí tuto šanci nějak nabídnout... Třeba tím, že má bohatou nádičku metod.“

Podpora všech žáků nezahrnuje pouze práci s odlišnými typy úkolů a metod. Učitelé se zmiňují i o materiálně didaktických prostředcích. V diskusích se zabývají zejména těmi pomůckami, které může škola nakoupit nadanému žákovi vzhledem k finančnímu normativu odpovídajícímu stupni jeho zařazení do podpůrných opatření. Učitelé tvrdí, že **učební pomůcky**, byť byly původně určeny pro nadané, **by měly být využívány všemi žáky**. Podmínkou je samozřejmě vhodná modifikace jednotlivých činností tak, aby i slabší žák měl v reálu možnost s pomůckou pracovat.

UE: „Přijde mi dost za hranu, když nadaný žák dostane po vyšetření v poradně třeba tablet. To se u nás stalo. Jednalo se o chlapce z velmi bohaté rodiny, a ještě k tomu dostane zadarmo tablet, chápete? A jen on si na něm má dělat úkoly ve výuce?“

UE: „Tak pokud tu šanci od někoho dostanu, koupit něco na podporu toho nadaného, třeba nějaké knihy nebo počítač, měly by je používat teda všichni.“

UE: „Slabší žáky posílám k počítači, aby tam něco vyhledali do výuky, dostanou to například za úkol ve skupinové práci.“

Zmíním-li se o pronálekující pedagogické situaci Nadaný jako asistent učitele – Můj šikovný pomocník, ve výpovědích učitelů expertů lze najít příklady dobré praxe, jak strategii „o pomáhání“ vhodněji uchopit díky jejímu směřování všem žákům třídy. Nejde přitom o všeobecné konstatování toho, že učitelé mají pomáhat všechny děti a jejich aktivita by měla být organizována rozpisem služeb ve třídě. Učitelé se zamýšlí nad kurikulem a jeho funkční diferenciací, jež napomůže k tomu, že asistentem učitele mohou být i v reálu všichni žáci třídy.

UE: „Jedenkrát pracuji tak, že tím mým asistentem je ten nadaný. Tady musím rozlišovat, co jim dám za úkol. Tito moji asistenti mi pomáhají s těmi čtverkaři a pětkaři, ... projdou s nimi od začátku tu písemku nebo si ty slabé rozeberou a vysvětlují jim to tam... Ale pak třeba podruhé, to musím udělat tím asistentem toho čtverkaře, ty slabší děti. Já z nich tam udělám pomocníky k těm našim nadaným, co dělají na tom projektu. Oni ti nadaní už ví, že si mají nachystat ty úkoly pro ty ostatní, třeba něco vyhledat na internetu, nějakou jasnou krátkou informaci, něco, co zvládnou všichni... Pak spolupracují a ten projekt je za všechny.“

V informacích od učitelů expertů lze také odhalit náhrhy na řešení pronálekující situace Nadaný jako kapitán – Nespolupracující spolupracovníci. Problém v tomto případě spočíval v nerovnoměrné distribuci sil uvnitř skupinové práce. Expertní učitelé doporučují **užití rolí v kooperativní výuce, různá uskupení žáků a pravidelné obměňování skupin**, čímž eliminují privilegovanou pozici nadaných žáků.

UE: „Během skupinové práce se mi osvědčilo, že každý žák má nějakou roli a plní funkci v ní. Někdy ty role ve skupinách jim určím já, ale jindy si role ve skupině žáci rozdělí, to záleží na nich. Je to třeba hledač informací, iniciátor, koordinátor

a tvůrce/zapisovatel... Ale musí taky vědět, co každá ta role v sobě zahrnuje... Jednotliví členové skupiny musí spolupracovat, a tím dochází k zajímavým výtvorům a také k socializaci té skupiny.“

UE: „Když dělám skupinovou práci, tak to dělám pokaždé jinak. Taky si někdy dělají ty skupiny sami, jindy to nechám na náhodě, máme takový losovátka... ale jindy dělám skupiny účelově já.“

UE: „Tvořím skupiny pomocí třídících kartiček, ta náhoda vždy udělá to, že v každé skupině bude nějaký jiný žák, další skupiny dělám na dobrovolnosti, ty šikovnější děti vždy inklinují k tomu, že se dají dohromady. Další skupiny dám účelově tak, že je tam jeden ten šikovnější žák. A tak to často měním. Taky z důvodu, aby se naučil pracovat každý s každým. Aby tam nevznikaly a nepodporovaly se tam takové ty tiché dohody.“

Doporučení učitelů expertů mohou směřovat i k narovnání situace. Musíme si pomáhat. Problém vzhledem k nálepkování spočíval ve faktu, že nadaní pomáhali neúčelně, přičemž smysl spočíval spíše v tom, nějak nadaného aktivizovat, což sekundárně vedlo k jeho nálepkování. Experti navrhují systematizaci strategie pomocí práce se symboly, jak je zmíněno v následujícím popisu výuky s **konkrétními** nadanými žáky.

Žáci mají u sebe v průběhu samostatné práce karty, kterými sdělují aktuální stav práce nad úkolem. Informace na kartách, které jsou navíc barevně odlišeny, zní: Nerušit, pracuji (červená barva); Mám hotovo, můžu jít pomáhat (zelená barva); Nevím si rady, pomoz, kamaráde (světle modrá); Nevím si rady, pomozte, paní učitelko (tmavě modrá). UE: „Ti nadaní a šikovní, ti většinou pomáhají, ale záleží na předmětu nebo tak... Tak třeba v té matematice pomáhají ti nadanější, tam se mi zdá, že je to často o té rychlosti myšlení a ti nadaní jsou teda rychlejší. Ale třeba teď v dějepise, tam jsem dala takovou samostatnou práci vypracovat, tam třeba mám taky ty kartičky, a tam mi je zdvihali ti slabší, tam potřebovali ti nadaní dýl času na to vypracování.“ V: „A nechají si ti nadaní od těch slabších pomáhat?“ UE: „No, to je taky dlouhodobá práce s tou třídou. Já jim tam musím říct, v čem mají pomáhat, a to musí být nějak smysluplné... Tak třeba v tom dějepise dělali podle čtení příběhu takovou časovou osu. A já jsem jim dala navíc další jména těch panovníků a oni měli zjistit ty letopočty... a dokreslit to s ostatními do té osy...“

Z doporučení, jak směřovat diferencované kurikulum všem žákům třídy, považuji za klíčové **funkční strídání různých typů metod a strategií**, a to od transmisivní po konstruktivistickou výuku. Hlavní podstatou toho, jak nenálepkovat, je nelpět na oblíbených edukačních strategiích, které svým opakováním zdůrazňují nálepky nejen nadaných žáků.

UE: „Největším zabijákem žáků je to, když učitel učí pořád stejně. Nejhorší je, když žáci už vědí, co bude v hodině následovat: písemka, kontrola domácí úlohy, prezentace učitele, drobná diskuse, zápis do sešitu, domácí úloha a pořád dokola. Učitel by měl využívat bohatost všech metod.“

UE: „Ono je třeba taky dost špatně neustálé to používání těch různých moderních aktivizujících metod, jak se teď pořád doporučuje, když jako učitel používá jen ty moderní metody. Pokud ti tam chybí ten základ, kde se musí něco naučit, něco dozvědět, tak potom nemáš možnost z ničeho tu mozaiku naskládat, ty metody pak vyznívají jako plácání o ničem. Moderní metody rozhodně ano, ale ve správný čas na správném místě.“

8.1.4

Rozvíjet celé dítě, nejenom to malé místečko v hlavě

Učitelé se v rámci pronálepkujících pedagogických situací zajímali vesměs o kognitivní rozvoj nadaných žáků. Učitelé nálepkující spíše upozadovali pedagogickou činnost s dalšími stránkami osobnosti žáka. Mezi příklady dobré praxe pak rozhodně patří rady **směřující k rozvoji všech složek osobnosti žáka**, což může být jedním z prostředků funkční práce s nálepkováním.

UE: „Pokud učitel rozvíjí celé to dítě, od hlavy po patu, nejen to malé místečko v hlavě, které je zodpovědné za to intelektové nadání, tak vlastně ani nemá možnost uchýlit se k těm nálepkám.“

UE: „Při práci s těmi nadanými je podle mě potřebné uvědomit si, že jde o děti. Potřebují, abychom je vnímali, vyslyšeli, prostě, abychom si jich všímali a měli je rádi. Pokud to dítě znáte, vnímáte jeho potřeby, tak nemusíte přemýšlet nad tím, jestli nálepkujete nebo ne, nebo co děláte ve vyučování špatně, protože všechno to, co za tímto účelem děláte, děláte dobře.“

UE: „Jednou pracuji na tady těch kompetencích, podruhé zas na jiných. Jak jim nabídnu tu rozmanitou možnost se rozvíjet a jak jsou ty děti všechny odlišné, tak si tam najde každé z nich to své silné místo, ale i slabé, které musí rozvíjet.“

Některé z navazujících rad učitelů pro celkový rozvoj osobnosti žáků byly spíše všeobecnějšího rázu, jiné se zaměřovaly na konkrétní činnosti související např. s relaxací žáků. Řada z učitelů zmínila pojem „**wellbeing**“, označující rozvoj tělesné a duševní pohody žáka ve škole, či „**mindfulness**“ v zaměření se na všímavost (žití „tady a teď“) a propojení těla a mysli.

UE: „Pro nadané děti a všechny děti, ale i pro nás dospělé je hlavní relaxace. Uvědomění si toho, že máme nejen mysl, ale i tělo, a to musíme propojovat. Uvědomit

si, že žijeme současností... Řekni mi, kdy sis třeba naplno vychutnala svůj šálek kávy?...“ Následně se nacházíme ve výuce v 1. třídě, kde jsou žáci po náročném výkonu z matematiky vybidnutí najít si ve třídě nějaké příjemné odpočinkové místo a lehnout si. Učitelka se snaží u dětí klidným hlasem navodit pocit „z vysněného místa“. UE: „Vezmi na to krásné místo i své tělo, nejenom myšlenky, tělo je pro nás důležité, bez něj bychom tu nebyli.“ ... Učitelka v rozhovorech vysvětluje, že relaxační techniky zařazuje klidně i několikrát denně, pokud vidí, že žáci potřebují zklidnit. Při popisu konceptu využívá pojem mindfulness.

UE: „S kolegyní jsme se v posledních letech rozhodly podporovat wellbeing u těch dětí. Přijde mi to i důležitější než ty klasické výkonové cíle. Je to pro život důležité, naučit se poznat své emoce a pracovat s nimi.“

Znalost a uplatňování technik osobnostně-sociálního rozvoje žáka je rovněž významnou součástí péče o osobnost učitele. Může se jednat o jednu z technik vyhýbání se vyhoření z povolání.

UE: „Pokud chceš u žáků pracovat se všímavostí (pozn. mindfulness), musíš v první řadě ty techniky znát a používat na sobě.“ Učitelka dále hovoří o konkrétních technikách všímavosti... UE: „Pokud takto pracuješ s těmi dětmi tady, tak vlastně kultivuješ sama sebe. Rozvíjíš se, baví tě ta práce s těmi dětmi... Hlavně když pak vidíš na nich ty výsledky, jak jsou ty děti v pohodě, jak se mají navzájem rádi, jak si pomáhají... A dá se vlastně i říct, že toto je právě i to tajemství toho, že jsem pořád tady s těmi dětmi, i přesto, že už můžu být dva roky v důchodu, jak ses mě na to ptala.“

8.1.5

Soutěžení ve výuce, soupeření v životě

Řada doporučení učitelů expertů se týkala soutěží jakožto kompetitivních edukačních metod. Učitelé upozorňují na značná negativa těchto strategií, jako např. zaměření se na výkon a povrchní myšlení a s tím související vyčleňování nejen nadaných.

UE: „Soutěže jsou vždycky postavené na výkonu a na rychlosti. A tady mohou být úspěšní jen ti výkonoví a rychlí. Ti ostatní, to není pro ně.“

UE: „Dítě má strach z prohry, nebo naopak vyžaduje výhru, rozvíjíme u nich vnější motivaci, a to není fajn.“

UE: „Někdo může namítnout, že soutěž je přirozená, nejenom lidem, ale celé říši živočichů a rostlin... Všude v životě se soutěží, porovnává se jeden s druhým a vítěz bere vše... No a my, jako škola, máme připravovat na život... I přes tady ten argument, co slýchávám, jsem k soutěžím dost skeptická. My dospělí, učitelé, rodiče, bychom měli těm dětem nabízet nějakou oázu klidu v tom poblázněném světě.“

Ty děti by měly alespoň někde mít pocit bezpečí, alespoň do té doby, než vyzrají a budou schopni s těmi emocemi lépe pracovat.“

UE: „Děti, které spolu soutěží ve výuce, budou mezi sebou soupeřit v běžném životě školní třídy.“

UE: „To dítě pak může mít tendenci soutěžit i v aktivitách, kde vy předpokládáte tu spolupráci.“

Doporučení, jak pracovat se soutěživými metodami, byla dvojího typu. První část učitelů tyto metody raději nedoporučuje vůbec používat. Další doporučují **eliminaci soutěží postavených na kognitivním výkonu a rychlosti myšlení.**

UE: „V hodinách prakticky nesoutěžíme. Vždy se to zvrtně v to, že soutěží nadaní a zbytek třídy dřímá. Někdy se slabší žáci schválně, i se tváří, že je to schválně, nechají vyhodit, aby nemuseli ukázat, že zase neví.“

UE: „Já bych tedy doporučovala spíš ty soutěže úplně minimalizovat, pokud možno u menších dětí vůbec nedělat, protože ty pravidla hry jsou náročné pro mě vytvořit, aby to bylo spravedlivé a nikomu bych tím neublížila... Přiznám se, že si s tím za ta léta stále nevím rady, jak udělat dobré soutěže.“

Jiní učitelé soutěživé metody nezavrhnou. *UE: „Jsou skvělým prostředkem pro zmobilizování sil celé třídy. Soutěž vám děti probouzí, motivuje.“* Zdůrazňují však **rozpracování férových podmínek soutěže**, které mohou eliminovat výše zmíněné problémy. K pravidlům patří rozpracování férových podmínek hry, minimalizování důležitosti toho, kdo vyhrál či prohrál, anebo zapracování rozvoje dalších dovedností žáků, zejména sociálně-komunikačních.

UE: „Soutěživé aktivity bych teda doporučovala používat s rozmyslem a s předem jasně definovanými pravidly hry, která jsou zvládnutelná každým žákem...“

UE: „Otázka zní, jste schopni určit jasná kritéria pro vítěze? Máte na soutěžení dobrý úkol? Je všemi dětmi dobře zvládnutelný?“

Paní učitelka ve třetím ročníku opakuje vyjmenovaná slova. S žáky soutěží v tom, kdo bude mít nejvíc slov. Žáci soutěží samostatně, na aktivitu dostávají časový limit. Po ukončení učitelka žákům prezentuje škály korespondující s umístěním dětí v soutěži. UE: „Pokud jste našli méně než 5 slov, musíte ještě hodně procvičovat, ..., pokud máte více než 20 slov, jste na prvním místě a stáváte se vítězi soutěže. Děti, chcete nám někdo sdělit, na jakém místě jste se umístili?“ Ve třídě prezentuje své umístění asi polovina žáků. Učitelka po výuce vysvětluje: *„Nemělo by tam jít primárně o to, že někdo vyhraje a prohraje. Tu důležitost toho, kdo bude první a kdo poslední, byste tam měli výrazně potlačovat.“*

UE: „Zorganizovat soutěživé aktivity ve skupinách vyžaduje to, že vaši žáci mají už na nějaké dobré úrovni rozvinuté dílčí dovednosti. Musíte je předem učit, jak si rozvrhnout úkoly a role, jak spolupracovat. I když tady jde o ten jeden koncový

výsledek, který z té skupiny udělá či neudělá výherce, musíte v hodnocení práce skupiny pokračovat i dál. U mě se například žáci sebehodnotili v tom, jak spolupracovali ve skupině, a měli navrhnout činnosti pro zefektivnění práce celé skupiny.“

V rámci kategorie je též možné se zmínit o **formativním hodnocení**. Tradiční sumativní či normativní hodnocení může stejně jako nevhodně pojatá soutěž vést k řadě problémů, jejichž důsledkem může být i nevhodné nálepkování nadaných žáků. Učitelé doporučují zaměřit se nejen na výsledek, ale zejména na proces a dále směřovat k autoevaluaci.

UE: „Jedná se o klasický formativní hodnocení. Ten výsledek rozporcuji do těch jednotlivých kroků, jak toho výsledku dosáhli, co k tomu bylo potřeba. Tak se třeba skupina jako celek hodnotí v kritériích. Pracoval každý člen zodpovědně na své části úkolu? Naslouchali jsme názorům ostatních? Kladli jsme otázky jeden druhému? Dodrželi jsme časový rozsah?...“

UE: „Všechny úkoly, které dělají ti žáci jinak, navíc, nebo dobrovolně, musím také jinak hodnotit. Nedoporučuji třeba u těch supervýzev a jiných úkolů tady to klasické známkování. Ústně nebo písemně jim to více okomentuji, nebo si to ohodnotí sami, ale nemůžu to dělat běžným hodnocením známkováním.“

UE: „Podmínka diferenciacce je sebehodnocení... Učitel má postupně dítě vést k tomu, aby se učil sám, a ne aby učil jen učitel...“

UE: „U informace o zrušení klasického známkování od první do třetí třídy mi srdce zaplesalo. Ale kolega byl u jednání ve sněmovně tady o tomto, prý by se potřebovalo několik milionů na proškolení učitelů ve formativním hodnocení, a to podle mě neprojde. A to nemluvím o rodičích, kteří ty známky prostě chtějí.“

8.1.6 **System usměrňující, ne však omezující**

Opora problematiky nadání v legislativě a její systematické ukotvení jsou rozhodně důležitými podmínkami pro zkvalitňování péče o nadané. Tyto podmínky však mohou být praxí zjednodušovány, mylně interpretovány či přejímány bez přihlédnutí ke specifickému kontextu situace či individuálním potřebám žáka. Učitel expert, na rozdíl od nálepkujícího učitele, se snaží používat kritické myšlení a uplatňovat vůči obecným systémovým doporučením své autonomní chování a tato doporučení individualizovat ve vztahu ke specifickým a aktuálním potřebám žáků a školní třídy.

Jednou z problematických částí tohoto systému se může jevit požadavek na diagnostiku žáka v pedagogicko-psychologické poradně, který by byl následně vykazován jako „mimořádně nadaný žák“ (viz vyhláška č. 27/2016 Sb.). Diagnostika

nadání ve školském poradenském zařízení je rozhodně klíčovým bodem pro ucho-
pení rozvoje nadání a není snahou nikoho její důležitost popírat. Podle učitelů
expertů však **není třeba ve všech případech nutně trvat na diagnostice všech
potenciálně nadaných žáků v pedagogicko-psychologických poradnách** tak,
jak tvrdili učitelé nálepkující.

Následující ukázky z rozhovorů s experty prezentují příběhy, kdy byla identifi-
kace nadaných žáků v pedagogicko-psychologické poradně shledána jako zbytečně
účelová, mnohdy i kontraproduktivní ve vztahu k rozvoji žáka, podporující pouze
administrativní zátěž institucí. Učitelé považují za základ diagnostiky dobře znát
projevy žáka v podporujících podmínkách odhalené pomocí tradičního pedagogic-
kého pozorování. Diagnostika nadaného žáka v pedagogicko-psychologické poradně
by rovněž neměla stát nad pedagogickou diagnostikou prováděnou učitelem.

*UE: „Když ten nadaný není nějak extra zvláštní, nějaká opravdu třeba porucha
nebo něco, třeba dvojitá výjimečnost nebo úplná demotivace toho žáka, přijde mi jako
zbytečné ty nadané posílat do poradny, je takto psychologizovat. Pokud my se tady
všichni domluvíme ve škole spolu, co budeme dělat a jak s tím dítětem pracovat,
i s rodiči, tak toto funguje. Papír z poradny je vám v té výuce vlastně k ničemu...
jenom vás to rozptyluje od výuky a reálné podpory těch žáků.“*

*UE: „Jednou jsme honili jednoho chlapce na vyšetření nadání, maminku jsme strašně
přemlouvali, ať do toho jdou... a výsledkem bylo jen to, že teda dostal nicneřikající
cár papíru od psychologičky a tablet. Jinak vlastně ta výuka s ním byla úplně stejná
jako předtím, protože si myslím, že jsme to měli dobře nastavené.“*

*UE: „Ty si jako myslíš, že když nějaký učitel dostane od psychologičky to doporučení,
to neadresné doporučení... (učitelka dále kritizuje obecně psaná doporučení z dia-
gnostiky žáka v PPP), že to nějak změní tu výuku? Učitel si bude pořád učit tak,
jak to dělal doposud, jen s tím rozdílem, že toho nadaného může začít nedejbože
nálepkovat tou svojí zaměřeností na něj.“*

*UE: „Pokud by třeba na základě té diagnostiky dostali pedagogickou intervenci
a my jim mohli dát tu hodinu navíc matematiky tady s panem učitelem, tak toto by
mělo smysl. Ale celý ten šílený kolotoč kolem diagnostiky je pak vlastně zbytečný.“
Ředitelka školy popisuje, jak ve škole probíhá identifikace nadaných a následná
péče o ně. UE: „Sejdeme se všichni učitelé, co učíme v té třídě, a řešíme dopodrobna
jednoho žáka vedle druhého... Říkáme tomu depistáž... U těch nadaných si řekneme,
jak se projevují, co dělají a co by pro ně bylo nejlepší... Já třeba moc nesouhlasím
s používáním didaktických testů a specializovaných metod na identifikaci nada-
ných. To měří jen omezenou část nadání a to, co je tady a teď. Jedině je použít jako
doplňkově. Je to o pozorování, to hlavně, a pak o sdílení mezi učiteli... a dát šanci,
aby se ty děti projevily. Přemýšlím také nad tím, že když ta škola tak nutně potře-
buje ty specializované metody, aby našli nadané, tak možná je tam i něco špatně,*

že nefungují ty základní procesy ve škole, ta komunikace mezi žákem, to vnímání toho žáka... a vztahy mezi učiteli.“

UE: „Víš, já ty děti tady denně mám pod rukama a myslím si, že je dobře znám. Pokud ty nadané pošlu na diagnostiku, psychologka mi vlastně do toho popisu zapakuje to, co jsem já jí o tom dítěti sepsala. (Učitelka dále popisuje svoji zkušenost s diagnostikovanými nadanými žáky...). Já to dítě tady mám denně, ta psychologka na to má dvě hodiny, aby něco zjistila, a ještě v jakýchsi umělých skleníkových podmínkách. Asi tě tady zklamu, ale ještě se mi nestalo, že by ta psychologka přišla s něčím úplně novým o těch dětech, co bych já tady nevěděla.“

UE: „Sme oba odborníci. Já jako učitelka i paní psychologka. Já dělám pedagogickou diagnostiku a ona psychologickou. Proč by měl být její verdikt o nadání pravdivější než ten můj? Máme se s psychology spíš doplňovat, ne je brát jako nositele jediné pravdy, toho verdiktu, že jen oni to nadání poznají.“

Další téma související s diagnostikou nadaných žáků se týkalo **kritiky výhradního užívání objektivního měření nadání pomocí didaktických testů**. Učitelé upozorňují na to, že didaktický test měří pouze aktuální úroveň omezeně vnímaného nadání, a doporučují, aby se tyto metody staly pouze doplňkovými metodami diagnostiky nadání. Pro srovnání, nálepkující učitelé si nedokázali představit odhalování nadání bez objektivních testovacích metod.

Ředitelka školy popisuje zkušenost s hromadným testováním nadání žáků nejmenovanou společností, kterého se před asi deseti lety zúčastnila více než polovina žáků školy. UE: „Tady ty testy, co vlastně měřily? Jaký je výkon toho žáčka tady a teď. Nebraly ohled na ty organizační zmatky kolem toho testování, že to někdo nemusel dobře vnímat, že to třeba někomu nesedlo.“

UE: „Veškeré ty počítačové testování těch dětí, to neodhalí ten talent. Může to sloužit jako třeba dobré vodítko pro učitele, když má třeba to dítě s nějakým tím skrytým nadáním nebo potenciálem, že to tomu učiteli může něco naznačit. Na to je to dobré. Ale mělo by to sloužit jen jako jedna z řady těch metod odhalujících nadání.“

Zcela klíčovou nevýhodu výše zmíněného testování nadání učitelé spatřují v interpretaci výsledků didaktických testů, která může přispět ke vzniku řady problémů souvisejících s nálepkováním.

Učitelka popisuje konkrétní metodu pro hromadnou identifikaci nadaných žáků. UE: „Ty testování, to bych popsala jako dvousečnou zbraň. Na jedné straně míříte dopředu a něco tím trefíte, jakože třeba odhalíte toho nadaného. Ale z druhé strany si to namíříte přímo proti sobě... Podle mě ty školy vůbec nepřemýšlí nad tím, co dělat s tím výsledkem. Jak pracuje s výsledkem učitelka? Co to u ní všechno ovlivní? Nezmění si nějak podvědomě přístup k těm dětem? Neublíží tím přístupem ta učitelka

nějak těm dětem, které tam prostě neuspěly? A to ještě neřeším rodiče... Dokážete si představit, co všechno takový verdikt může odstartovat? Uvědomujeme si to? UE: „Po tom testování IQ u nás tehdy na škole vypukla úplná mela mezi rodiči. Nevěděli, jak s tím výsledkem mají pracovat. Děti třeba z domu chodili s tím, že jim taťka nadával, že jsou blbci a že z nich nic nebude. Nějaké případy se dostaly i k ředitelce, která, když to řešila, tak se rozhodla, že udělá setkání rodičů s výchovnou poradkyní. Tehdy jim kolegyně, těm rodičům, vysvětlovala, že to vlastně ten výsledek nic neznamená a neovlivní to budoucnost těch dětí, aby ty zmatky zmírnila...“

Podle učitelů se další chybou při užití testů stává fakt, že škola pouze tímto způsobem identifikuje nadané žáky, avšak zde celý proces péče o nadané začíná a končí.

Identifikace by měla ústit v systémovou péči o nadané, což se podle oslovených učitelů neděje.

UE: „Na vedlejší škole to vyřešili tak, že ty děti, co uspěli v té hře... (dále učitelka popisuje celou počítačovou aplikaci na testování nadání žáků), uspořádali pro ně kroužek Malí Einsteinové. A tím to vlastně vyřešili, tu potřebu návazné péče o ty nadané, co je takto našli... A protože nadané z poradny nemají, tak vykazují za nadané ve škole jen tady tyto děti... Tohle je naprosto absurdní postup... Je to chyba té školy, že neví, co pak s těmi nadanými dělat? Nebo je to chyba těch tvůrců her, že nedají školám nějakou metodiku, co teda s nadanými vlastně dělat? Podle mě, když někdo s tímto do té školy vstoupí, musí dát celý ten balíček podpory té školy, nejenom tu první část s identifikací... Pak to způsobuje šílené zmatky a těm nadaným, nebo spíš té škole, to ve finále strašně škodí.“

Další problémy související s „přesystémovanou“ péčí o nadané žáky mohou ústit v neporozumění mezi školou a zástupci externích spolupracovníků školy. **Dogmatické směřování školy do viditelně nastavené koncepce péče o nadané,** školy, která je považována za plně inkluzivní, nemusí být vždy funkční.

Ředitelka školy popisuje zkušenosti s Českou školní inspekcí. UE: „Chtěla po nás vědět, kolik přesně máme u nás na škole nadaných, jako podle nás, že jsou nadaní, ne teda podle poradny jenom, chtěla přesné čísla po mně. Když jsem tvrdila, že děti na nadané a nenadané nedělíme a že to rozhodně ani nechceme dělat, že dáváme každému dítěti individuální přístup a že spíše si všímáme žáků s potenciálem pro nadání, že to nadání nevnímáme u nás staticky, tak jsem u ní tvrdě narazila... (ředitelka dále popisuje proinkluzivní smýšlení školy). Máme v inspekční zprávě slabou stránku školy, a to, že nemáme systematizovanou péči o nadané žáky, které neumíme vyhledávat a zacílit na ně... V: „Jak to budete do příště řešit?“ UE: „Budu doufat, že už konečně přijde někdo, kdo ještě myslí a nedělá věci jen od stolu, aby vyplnil tabulky.“

UE: „Přijde mi, že by se to všechno nemělo tak systémově řešit, že to i škodí. Pokud je ta učitelka normální a používá zdravý selský rozum...“

Celý systém tedy může řadu učitelů podporovat ve zjednodušeném a šablonovitém vnímání problémů a jejich řešení. Učitelé experti **systém podpory nadání oceňují**, nicméně jej nevnímají či nechtějí vnímat jako svazující, tak, jak činili učitelé nálepkující. *UE: „Ta doporučení a všechno okolo těch nadaných by nás nemělo omezovat. Mělo by nám to pomáhat.“* Příkladem může být následující metafora systému péče o nadané jako „skříň se šuplíky“, v jednom případě systému omezujícího, v druhém případě podněcujícího rozvoj nadání.

UE: „Představuji si skříň se šuplíky. Na každém je štítek s nápisem, třeba žák ADHD, žák cizinec, dítě z rozvedené rodiny, ..., nadané dítě. V každém tom šuplíku pak je 10 kartiček s přesným návodem, jak postupovat. Ten učitel běžný vytáhne zásuvku, použije všechny ty návody v těch bodech, jak jsou za sebou, má problém vyřešen a nemá problém. Pak přijde další učitel, který už nad tím více přemýšlí. Nahlédne do více šuplíků, vezme si z nich různé kartičky, podle toho, jak potřebuje, a ty přeskládává a přemýšlí u nich nad žáky a nad sebou.“

8.1.7

Učitel vypadající, „jako by neučil“

Do poslední kategorie lze zařadit obecnější rady expertních učitelů týkající se jejich přístupu k výuce s různorodými typy žáků a k vedení výuky. Jedná se o profesionálního **učitele, který vědomě improvizuje, flexibilně a s lehkostí reaguje na nově vyvstalé skutečnosti**.

Práce s žáky podle učitelů rozhodně „není o tom, dělat pro každé jiné dítě jinou přípravu a dělat každý den ty přípravy do deseti do večera“ (citace učitele). Postupy vnitřní diferenciaci jsou podle učitelů součástí jen některých výukových hodin, v nichž jsou funkčními. Pokud učitel používá transmisivní výuku, aplikuje diferenciaci jen v některých částech této výuky. Vědomě vytváří různé typy úkolů pro odlišné žáky. Pokud učitel užívá konstruktivisticky orientovanou výuku, již nemusí cíleně vytvářet diferenciaci, neboť ta je již součástí těchto postupů. Podmínkou však je, nesetrvat v transmisivně laděné výuce a směřovat postupnými kroky do konstruktivistické výuky, která žákovi i učiteli otevírá prostor pro uplatňování moderních koncepcí nadání.

UE: „Diferencuješ jen v některých hodinách, ne ve všech.“ V: „Jaké to jsou hodiny?“

U: „Pokud třeba probíráš nové učivo, dáváš žákům tu základní znalost, tak to dáváš“

všem stejně. Jak se dostaneš do porozumění či aplikace toho učiva, až tady se ti začíná otevírat prostor ty žáky diferencovat.“

UE: „Moderní metody ti dávají volný prostor, aby se projevily ty děti, ale i ty jako učitelka. S tou výukou si můžeš pohrávat jako s nějakým míčem. Můžeš si jej hodit, kam chceš a komu chceš. Nic tě neomezuje, můžeš tady být úplně přirozená...“

Při práci s nadanými žáky učitel využívá své expertnosti a uplatňuje uvědomělou improvizaci (viz kapitola 2.3.1), což dává výuce „lehkost“ a přirozeně plynulý průběh.

UE: „To je přesně ten učitel, ten profesionál, který navenek vypadá, jako by neučil.“

UE: „Když se tam sedí (na náslechu u kolegyně učitelky), připadám si jako na koncertě.“

UE: „Je to hodně o improvizaci... vidíš, reaguješ, tušíš věci...“

Za expertností se samozřejmě skrývá i letitá praxe a dlouhodobé zkvalitňování strategií a prostředků výuky. *UE: „Profesionál ale nemůže být ten líný učitel, jak někteří z populistů mylně doporučují... Za tou leností je skryto moc práce. Jasně, že si tady (ve výuce) teď dáváme spolu kafe, my líní učitelé..., ale to, že tady ty materiály si dlouho pěstuji a pořád nad tím přemýšlím a zlepšuji to, to tady není vidět. A nemá to být vidět.“*

Z výpovědí a realizovaných činností expertů také může vyplývat, že jejich pojetí výuky je systematicky provázané. Učitel, který vnímá souvislosti jednotlivých didaktických kategorií a částí výuky, efektivněji vytváří pedagogické přípravy. Expert poté nemusí být z výuky nadaných žáků tak výrazně vyčerpán, jako právě učitel nálepkující, který neustále produkuje pro každý typ žáka specifickou pedagogickou přípravu bez návaznosti na ostatní aktivity žáků.

UE: „Děláš vlastně jen jednu tu pedagogickou přípravu. Jak to vidíš v takovém nadhledu, jak už ti z toho jasně vyplývá, které ty části výuky diferencuješ, co tam podpoříš pro ty nadané a v jaké variantě to upravíš pro ty slabší žáky. Neděláš pro každého tu přípravu zvlášť... Musí to být všechno propojené do toho jednoho celku.“

Expertní učitelé nabídli řadu doporučení a příkladů dobré praxe vzhledem k nálepkování nadaných žáků. Jedná se současně o odpovědi na úvodní výzkumnou otázku v rámci třetího výzkumného cíle – VO 3.1 Jaká jsou doporučení expertů pro funkční zacházení s nálepkováním nadaných žáků?. Interpretace dat a navazující výzkumné otázky jsou postupně rozkrývány v kapitole 9.

9/ KAPITOLA

9.1

Funkční zacházení s nálepkováním nadaných žáků pohledem učitelů expertů

Předchozí podkapitola prezentovala konkrétní rady expertních učitelů pro pedagogickou činnost s nadanými žáky, jež byly kategorizovány do podoby sedmi hlavních doporučení. Výsledky směřují k tzv. funkčnímu zacházení s nálepkováním nadaných žáků, jehož pojetí je postupně rozkrýváno v této kapitole.

Při navazující analýze a interpretaci dat od expertních učitelů se nabízí projtí obdobnou cestou jako s učiteli nálepkujícími. Nejdříve odhalím specifické vlastnosti didaktických kategorií uplatňovaných experty. Dále je možné pohledem expertů specifikovat model pedagogické činnosti s nadanými žáky a zjistit tím nové proměnné vstupující do funkčního zacházení s nálepkováním nadaných žáků a definovat nálepkování, které je výzvou pro rozvoj nadání žáků a je popisované jako funkční zacházení s nálepkováním nadaných žáků.

Řešená témata odpovídají následujícím výzkumným otázkám v rámci třetího výzkumného cíle, přičemž každá z otázek je rozpracována v jednotlivých navazujících dílčích podkapitolách:

- VO 3.2 V jakých didaktických kategoriích je evidentní uplatňování funkčního zacházení s nálepkováním nadaných žáků a jaké jsou vlastnosti těchto didaktických kategorií?
- VO 3.3 Jak lze popsat model pedagogické činnosti s nadanými žáky pohledem učitelů expertů?
- VO 3.4 Jak lze definovat vhodné a nevhodné (ne)nálepkování v pojetí učitelů expertů?
- VO 3.5 Jaké je pojetí nálepkování v rukou učitelů expertů?

9.1.1

Vlastnosti didaktických kategorií uplatňovaných učiteli experty

V konkrétních doporučeních učitelů expertů lze odhalit typické vlastnosti vybraných didaktických kategorií. Jedná se o shodné komponenty výuky, které byly vymezeny v teoretických východiscích a specifikovány pohledem nálepkujících učitelů (srov. tabulky č. 4 a 8). Tyto kategorie však nabývají v pojetí expertů zcela odlišných vlastností. V mnohých případech se nabízí i **srovnání vlastností didaktických kategorií uplatňovaných učiteli nálepkujícími a učiteli experty** (srov. tabulky č. 8 a 15). Rozdílnosti jsou popsány v navazujícím textu.

Kategorie je opět nutné vnímat provázaně, neboť každá z nich se zároveň zrcadlí v jiné. Z tohoto důvodu nejsou všechny vlastnosti opakovaně zmiňovány při popisu dalších didaktických kategorií.

Tabulka č. 15 Didaktické kategorie uplatňované učitelem expertem

didaktické kategorie	vlastnosti didaktických kategorií	
obsah a cíle	vnitřní konzistentnost cílů	cíle a aktivity jsou vnitřně konzistentní; využití taxonomií edukačních cílů, „prošití“ výuky jednotnou „nití“
	komplexnost cílů	rozvoj všech složek osobnosti žáka; komplexnost cílů realizována „integrovane“ (ne odděleně od jiných složek osobnosti žáka)
	individuální přístup k žákům a přiměřenost cílů	individuální přístup je prioritní, není však z pohledu žáků explicitně viditelný (podmínky: konstruktivistický přístup, vnitřní konzistentnost cílů a zadávat „všechno pro všechny“)

didaktické kategorie	vlastnosti didaktických kategorií	
proces	motivace a aktivizace žáků	zaměření na proměnlivé rysy nadání (motivace a aktivita); redukce soutěží či propracování jejich pravidel; rozvoj všech složek osobnosti žáka; zaměření se na proces (ne na výsledek)
	(organizačně-) rutinní postupy žáků a učitele	na rutinních postupech usnadňujících výuku pracují všichni žáci; učitel využívá bohatosti výukových metod a postupů
	instrukce k úkolu	vyhnutí se pronálepkující pedagogické komunikaci (přímé nálepkování); redukce úkolů s tendencí k nevhodnému nálepkování (nepřímé nálepkování)
	práce s časem a pracovní tempo	pomalejší i rychlejší pracovní tempo u všech žáků, podmínkou je směřování ke konstruktivistické výuce
	práce s chybou	strategii „pomáhání si“ realizují všichni žáci; podmínkou je systematická práce a zaměření se na proces, ne na výsledek
	samostatná práce žáků	učitel nepreferuje vyčleňování žáků do samostatné práce mimo kolektiv třídy; strategii užívá jen funkčně
	skupinová práce žáků	učitel obměňuje různorodá seskupení žáků; cíleně vede žáky k rozvoji kooperativních dovedností
	využití zájmů žáků	identifikace a rozvoj zájmů všech žáků bohatou škálou strategií, prolínajících celou výukou
prostředí	komunikace s žáky třídy	učitel neuplatňuje pronálepkující pedagogickou komunikaci
	začlenění žáků a osobnostně-sociální rozvoj	učitel usiluje o začlenění žáků - používá všechny zde prezentované vlastnosti did. kategorií; klade důraz na osobnostně-sociální rozvoj všech žáků, včetně vlastního rozvoje
	učební pomůcky	všechny pomůcky jsou reálně využívány většinou žáků; předpokladem je modifikace činností
výsledek a hodnocení	odměny a pochaly	učitel neprotěžuje žádnou ze skupin žáků (např. nadané)
	zpětná vazba k úkolům	konzistentnost cílů a propojenost aktivit otevírají prostor pro zpětnou vazbu k různorodým úkolům
	hodnocení žáků učitelem	užití formativního hodnocení u diferencovaných aktivit a aktivit vycházejících z konstruktivistické výuky

Obsah a cíle

- **vnitřní konzistentnost cílů:** Učitel expert usiluje o vnitřní konzistentnost edukačních cílů, která se odráží v aktivitách žáků. Tímto eliminuje nevhodné nálepkování nadaných žáků, neboť nekonzistentnost aktivit se stává jednou ze zásadních složek výuky nevhodně zdůrazňující jinakosti žáků mezi sebou a jejich vyčlenění (viz kapitola 5.1.3).

Učitel pro nadané žáky připravuje řadu odlišných úkolů, jako např. gradované úkoly, volbu mezi více zadáními, doplňující úkoly a další diferencované strategie. Tyto rozličné činnosti však ve výuce spojuje do jednoho sourodého celku. Východiskem diferenciací je pro učitele práce s taxonomiemi edukačních cílů, při níž učitel postupnými kroky prohlubuje učivo od nejjednodušší po nejsložitější variantu cílů a propojuje typy cílů mezi sebou (kognitivní, afektivní, sociální a psychomotorické). Různí žáci se věnují rozličným činnostem, společně však směřují k jednotnému edukačnímu cíli, přičemž jeho hloubku či šířku pojímá každý z jedinců dle svých potřeb. Aktivitu žáků, které se pojí do jednoho celku, mohou zároveň minimalizovat jejich vyčleňování. Další technikou zvýšení konzistentnosti aktivit je tzv. „hledání společné niti“, pro niž se učitel rozhoduje v případech, kdy nadaným či jiným žákům zadává takové úkoly, které jsou mimo oblast zvoleného edukačního cíle a výukového tématu. Společnou „nití“, která by „prošila“ všechny různorodé aktivity, může být téma, na němž pracuje celá školní třída, jednotliví žáci však směřují k odlišným edukačním cílům v rámci různorodého učiva. Další „nití“ se může stát plánování dlouhodobých edukačních cílů pro všechny žáky třídy, na nichž pracují v ušetřeném čase. V praxi technika vypadá tak, že žák, který je dříve hotov s úkolem, je směřován k práci nad zcela jiným úkolem, který s předešlou aktivitou a cílem hodiny sice nesouvisí, je však konzistentní s dlouhodobými cíli plánovanými pro žáka.

Pro srovnání, učitel nálepkující nedbá na vnitřní konzistentnost cílů a aktivit, což vede ke zdůrazňování odlišností žáků a nevhodnému nálepkování nadaných.

- **komplexnost cílů:** Učitel expert rozvíjí celou osobnost žáků. Není výhradně zaměřen na kognitivní výkon žáka, nýbrž na proces vedoucí k výsledku, jenž zahrnuje celou řadu diferencovaných aktivit korespondujících s nejrůznějšími klíčovými dovednostmi žáků.

Kognitivní rozvoj žáka však není upozaděn, jde spíše v harmonii s rozvojem ostatních složek osobnosti žáka. Komplexnost cílů je realizována „integrovane“, což znamená, že různorodé aktivity rozvíjející „celého žáka“ jsou vnitřně konzistentní s ostatními aktivitami, a to působí jako celek velmi přirozeně. Tento přístup svojí flexibilitou umožňuje učiteli lépe reagovat na nečekané problémy žáků ve výuce související např. s jejich únavou či naopak přesycením aktivitami. Respektování komplexnosti cílů v průběhu výuky (tzn. bez výhradního

zaměření se na kognitivní výkon) vede k eliminaci nevhodného nálepkování nejen nadaných žáků.

Na druhou stranu, učitel nálepkující směřuje nadané ke kognitivním cílům a podávání vysokého výkonu. Ostatní (nekognitivní) složky osobnosti žáka rozvíjí „neintegrované“, tzv. ve zvlášť vyčleněných částech vyučovací hodiny či ve speciálních vyučovacích hodinách. Tento přístup podporuje roztržitost aktivit, zdůrazňující nálepkování nadaných žáků.

- **individuální přístup k žákům a přiměřenost cílů:** Učitel expert aplikuje individuální přístup k žákům, o což se ostatně snaží většina učitelů. Expert, na rozdíl od nálepkujícího učitele, však uplatňuje individuální přístup k žákům tak, aby odlišnosti v přístupech nepostřehli a nebyli tím vyčleňováni. Využívá k tomu řadu technik, z nichž lze pojmenovat následující. První technikou je směřování ke konstruktivistické výuce, která již ze své podstaty podporuje individuální přístup k žákům, a to svojí volností v uchopení úkolů. Dalším, již zmíněným požadavkem je respektování vnitřní konzistentnosti cílů. Jsou-li různorodé úkoly, na nichž pracují jednotliví žáci, propojeny v jeden celek, vytvářejí u žáků pocit větší sounáležitosti k třídním aktivitám. Další z doporučení je uplatňování přístupu učitele, v němž je „všechno pro všechny“. Pokud učitel upraví úkol vzhledem k potřebám jednotlivých žáků a flexibilně střídá konstruktivistickou výuku s transmisivní, je možné zadávat i slabším žákům úkoly, které nálepkující učitel směřuje výhradně k nadaným žákům (doplňující úkoly, role asistenta učitele či kapitána skupinové práce). Podmínkou techniky je flexibilita učitele při výběru z bohaté škály edukačních metod a postupů.

Proces

- **motivace a aktivizace žáků:** Učitel expert nevytváří prototypy úspěšných nadaných žáků, jež by používal pro zvýšení motivace méně výkonných žáků. Všeobecně neinklinuje k žádným z výrazných prototypů nadaných žáků (žák s problémy vs. zosobněná vzornost, viz kapitola 2.1), tak, jak činil učitel nálepkující. Učitel expert se u všech žáků zaměřuje na proměnlivé rysy nadání (motivace, aktivita) spíše než na stabilní rysy nadání (intelekt žáka). Snaží se pracovat s vnitřní motivací žáků. Soutěživé metody ve své výuce redukuje, neboť si uvědomuje, že vedou k rychlému a povrchnímu učení a nezdravým konkurenčním vztahům mezi žáky. Pokud soutěže užívá, snaží se v nich zapracovat požadavky, díky nimž soutěže nepodporují selekci a znevýhodňování žáků. Mezi požadavky patří rozpracování férových podmínek hry, minimalizování důležitosti toho, kdo vyhrál či prohrál, zařazování technik sebehodnocení anebo zohlednění rozvoje dalších dovedností žáků, nejen kognitivních. Učitel směřuje

ke konstruktivistické výuce, je tedy zaměřen více na proces než na výkon žáka. Dále se snaží o rovnováhu mezi rozvojem jednotlivých složek osobnosti žáka.

- **rutinní postupy žáků a učitele:** Učitel expert, stejně jako nálepkující učitel, potřebuje mít s žáky nacvičené určité rutinní postupy, které usnadní organizaci a efektivitu výuky. Směrem k nadaným žákům jsou to zejména takové postupy, kdy žák již bez instrukce učitele pracuje na různých diferencovaných úkolech. Učitel expert však nemá specifikovány typické metody a strategie výhradně pro nadané tak jako učitel nálepkující. Těmito typickými postupy byly např. gradované úkoly, volba mezi dvěma zadáními či doplňující úkoly. Učitel expert všechny strategie (samozřejmě s podmínkou jejich úprav) směřuje všem žákům třídy, se kterými může reálně nacvičovat rutinní postupy usnadňující výuku. Tato strategie stírá rozdíly mezi jednotlivými žáky, což vede k funkční práci s nálepkováním nadaných žáků.

Co se týče rutinních výukových postupů učitele, expertní učitel využívá bohatosti různorodých výukových metod a přístupů, což mj. opět otevírá možnost užití všech strategií všemi žáky třídy, původně směřovaných výhradně nadaným žákům.

- **instrukce k úkolu:** Učitel expert v průběhu instrukcí k úkolu nezdůrazňuje odlišnosti žáků, neprezentuje svá očekávání nadstandardních výkonů směrem k nadaným žákům, a celkově tedy neuzívá pronálepkující pedagogickou komunikaci, což odpovídá požadavkům moderních koncepcí nadání. Zároveň si však uvědomuje, že k nevhodnému nálepkování nevede pouze instrukce, ale zejména úkol, jenž může mít tendenci nálepkovat (tzv. nepřímé nálepkování). Za účelem vyhnutí se nepřímému nálepkování aplikuje zde charakterizované didaktické kategorie.
- **práce s časem a pracovní tempo:** Učitel expert zohledňuje odlišné pracovní tempo u všech žáků. Práci s časem však nevmíná tradičně ve smyslu – slabším žákům trvá úkol déle a nadaní vyřeší úkol rychleji. Pokud aktivity funkčně prolínají mezi transmisivní a konstruktivistickou výukou, mohou být nadaní žáci ti pomalejší z nich (konstruktivistická výuka), neboť potřebují na náročný úkol déle času. V tomto případě jsou doplňující úkoly (samozřejmě s příhodnou modifikací související s nižšími edukačními cíli) určeny žákům slabším. Jedná se o další z možností, jak aplikovat přístup „všechno pro všechny“. To vede ke snižování nerovností mezi žáky a k eliminaci nevhodného nálepkování.
- **práce s chybou:** Práce s chybou je evidentní během individuální činnosti žáků a na ní navazující kooperativní výuky. Žák, který je ve třídě dříve hotov s úkolem, jde „pomáhat“ jiným žákům. Strategie realizovaná učiteli experty je již výrazně systematizovaná, na rozdíl od intuitivního pojetí strategie nálepkujícími učiteli. Nálepkující učitel tento přístup aplikuje bez vnímání širšího kontextu

výuky, bez předešlé průpravy žáků na tuto činnost a bez cílené identifikace potřeb žáků. V jeho pojetí se proto stával „pomáhajícím“ žákem výhradně žák nadaný. Učitel expert má jasně daná pravidla toho, kdo z žáků a kdy může jít pomáhat a kdo z nich má zájem a o jakou pomoc (pomoc od učitele, pomoc od spolužáka). Tzv. podporu již nedělá výhradně aktivní a kognitivně vyspělý žák, nýbrž jakýkoliv žák. Podmínkou je důkladné rozpracování rolí a kompetencí žáků a používání různorodých typů úkolů korespondujících s konstruktivistickou, ale i transmisivní výukou. Žák v průběhu pomáhání není zaměřen na výsledek či výkon, ale na proces. Učitel expert v tomto ohledu hovoří o intenzivní práci s kolektivem žáků, jehož výsledkem je schopnost žáků funkčně pracovat podle této strategie.

- **samostatná práce žáků:** Samostatná práce nadaných žáků je používána buď jako edukační forma pro všechny žáky, anebo pouze pro nadané žáky, kteří jsou vyjmuti z nejrůznějších aktivit pro žáky třídy do samostatné práce. V prvním případě se učitel expert snaží diferencovat aktivity pro nadané žáky pomocí respektování zde zmíněných didaktických kategorií (např. vnitřní konzistentnost cílů a komplexnost cílů), čímž navenek podporuje všechny žáky třídy bez jejich nadbytečného zdůrazňování. V druhém případě je jeho zájmem spíše začlenit žáka nežli preferovat jeho vyčlenění do samostatné práce. Pokud vyčlenění nadaného žáka či skupinu nadaných žáků z kolektivu, rozhoduje se takto až jako v poslední variantě pedagogického rozhodování, kdy vzhledem k typu úkolu neodhaluje pro nadaného vhodnější strategii než samostatnou práci s vyčleněním z kolektivu. Pro srovnání, nálepkující učitel preferuje vynětí nadaných z kolektivu pomocí nadužívání metod samostatné práce nadaných žáků.
- **skupinová práce žáků:** Učitel expert využívá různá seskupování žáků třídy do kooperativní výuky. Organizuje nejen výkonnostně sourodé a nesourodé pracovní skupiny, ale hledá také různá kritéria výběru žáků do skupin, včetně náhodného. Nejrůznější typy skupinové práce pravidelně obměňuje, nemá nadužívaná oblíbená seskupení. S žáky třídy dlouhodobě pracuje na rozličných dovednostech potřebných pro kooperativní výuku, zařazuje techniky sebehodnocení, příp. vrstevnického hodnocení. Žáci jsou vedeni k přijímání různorodých rolí ve skupině a odpovědné práci směřující k realizaci skupinové výuky. Na rozdíl od učitele experta se učitel nálepkující nevěnuje nácviku těchto dovedností a předpokládá, že žáci k nim dospějí „sami“. Tímto způsobem nálepkující učitel podporuje nevhodné nálepkování nadaných žáků, kteří v průběhu činností buď nepracují, či udělají všechno za ostatní.
- **využití zájmů žáků:** Učitel expert identifikuje a rozvíjí zájmy žáků třídy řadou edukačních prostředků, které prolínají celou výukou. Pracuje s prekoncepty, využívá konstruktivistickou výuku, rozvíjí celou osobnost žáka (nejen oblast

kognitivní), nabízí diferencovaný přístup, čímž respektuje moderní koncepce nadání. Tímto způsobem mají všichni žáci možnost projevit a uplatnit své zájmy. Pro srovnání, učitel nálepkující při práci se zájmy žáků využívá jen omezené techniky (náročné otázky pro nadané žáky v průběhu výkladu, příprava na soutěže a olympiády, individuální projekty a vysvětlování, viz pronálepkující pedagogické situace), čímž dává možnost projevit zájmy spíše žákům nadaným.

Prostředí

- **komunikace s žáky třídy:** Učitel expert v průběhu pozorování výuky neuplatňuje pronálepkující pedagogickou komunikaci (přímé nálepkování) a eliminuje akty nepřímého nálepkování (viz kapitola 5.1.4). V průběhu výuky navenek mezi žáky nerozlišuje, rozdílnosti vnímá pouze ve svém vnitřním dialogu. Vnější pozorovatel takto pojaté výuky často ani nepostřehne, že se ve třídě nachází nadaný žák či jiní žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, kterým se učitel věnuje.
- **začlenění žáků a osobnostně-sociální rozvoj:** Expertní učitel začleňuje všechny žáky třídy, nabízí „všechno pro všechny“. O stejný princip usiluje i učitel nálepkující, avšak jeho hodnoty jsou pouze opakovaně tvrzeny, ne vykonávány. Učitel expert k začlenění žáků používá řadu postupů, v nichž se uplatňují všechny zde charakterizované didaktické kategorie. Výraznou součástí pedagogické činnosti učitele experta tvoří práce na osobnostně-sociálním růstu žáků, kam na základě výpovědí učitelů patří např. rozvoj kooperativních dovedností, wellbeingu a mindfulness (všímavosti). Stejným způsobem učitel pracuje na svém vlastním osobnostním rozvoji.
- **učební pomůcky:** Učitel expert dbá na to, aby učební pomůcky, pokud je to možné, sloužily pro všechny žáky třídy, i když byly původně zakoupeny pro účel rozvoje konkrétního nadaného žáka. Expertní učitel modifikuje úkoly pro všechny žáky pomocí zde zmíněných složek pedagogické činnosti, čímž v praxi dospívá k tomu, že většina žáků může používat všechny materiální diaktické prostředky. Jedná se o další prostředek stírání rozdílů mezi žáky a eliminace nevhodného nálepkování. Pro srovnání, učitel nálepkující používá pomůcky „pro nadané“ jen u nadaných žáků.

Výsledek (učení) a hodnocení (evaluace výuky)

- **odměny a pochvaly:** Odměny a pochvaly (za rychlost a kvalitu učení či za „nadání“, viz výše) jsou v rukou nálepkujících učitelů směřovány téměř výhradně nadaným žákům. Jenom nadaný žák může relaxovat u počítače, hrát si hry na počítači, účastnit se obohacujících vzdělávacích nabídek, mít superjedničky, mít úlevy z výuky (nedělat zápisy do sešitu a neopakovat) apod. Učitel expert uplatňující

zde zmíněné charakteristiky složek pedagogické činnosti žádného z žáků neprotežuje, nabízí „všechno pro všechny“, samozřejmě s podmínkou využívání zde popsaných vlastností didaktických kategorií. Učitel expert férový přístup pouze nedeklaruje (jak opakovaně činil nálepkující učitel), ale realizuje. Tímto nevytváří skupiny elitních žáků.

- **zpětná vazba k úkolům:** Učitel nálepkující nerespektuje konzistentnost mezi jednotlivými edukačními cíli a aktivitami žáků. Tím pádem nemá prostor pro kontrolu a zpětnou vazbu ke všem individualizovaným úkolům, na nichž pracují nejrůznější žáci. Činnosti žáků poté působí značně nesourodě, což podporuje nevhodné nálepkování nadaných žáků. Učitel expert „prošívá“ různorodé aktivity jednotnou „nití“, což mu otevírá prostor pro zpětnou vazbu k úkolům, které spolu navzájem tvoří jeden kompaktní celek. Jedná se o další způsob, jak „být spravedlivý“ a jak eliminovat nevhodné nálepkování nadaných žáků.
- **hodnocení žáků učitelem:** Expertní učitelé hodnotí diferencované aktivity a činnosti vycházející z konstruktivistické výuky formativně. Strategie formativního hodnocení používají v průběhu výuky, nejenom jako finální hodnocení. Formativní hodnocení respektuje individualitu žáků, je férové, čímž se opět řadí mezi další podmínku funkční práce s nálepkováním nejen nadaných žáků.
Učitel nálepkující hodnotí aktivity normativně či sumativně, přičemž opakovaně zdůrazňuje férovost tohoto hodnocení. Případně používá sumativní a normativní hodnocení, o kterém tvrdí, že je formativní.

9.1.2

Model pedagogické činnosti s nadanými žáky pohledem učitelů expertů

Model pedagogické činnosti s nadaným žákem byl teoreticky popsán ve 2. kapitole a doposud specifikován pohledem externích odborníků a nálepkujících učitelů (srov. obrázky č. 7 a č. 8). Model v pojetí učitelů expertů (viz obrázek č. 9) vykazuje další specifika, která se budu snažit vymežit srovnáním aktivit nálepkujících učitelů. Model pedagogické činnosti však na rozdíl od jiných aplikací modelu nesměřuje k pronálepkující pedagogické situaci, nýbrž k tzv. funkčnímu zacházení s nálepkováním nadaných žáků, jež podle mne současně tvoří podstatu kvalitní péče o nadané žáky.

Učitele experty obklopují obdobné **podmínky** v rámci kontextu celého modelu jako učitele nálepkující. Učitelé experti však podmínky vnímají odlišně a jinak s nimi zacházejí.

- **nadaný žák jako přirozená součást kolektivu:** Učitel podporuje celou školní třídu sestávající z různorodých žáků. Uvědomuje si, že každý z žáků je jiný a vyznačuje se odlišnými vzdělávacími potřebami, celkově ale všichni tvoří jeden celek. I díky tomuto předpokladu navenek nerozlišuje mezi žáky a nenálepkuje je pronálepkujícími pedagogickými situacemi. K funkční práci s nálepkováním učitelé samozřejmě pomáhají didaktické kategorie (viz tabulka č. 15) a další části zde popisovaného modelu pedagogické činnosti. Učitel expert tedy směřuje k moderním koncepcím nadání a nelpí na vstupních prototypch nadaných žáků.

Pro srovnání, učitel nálepkující již od počátku vnímá nadané žáky jako velmi specifické jedince vyznačující se typickými charakteristikami a vzdělávacími potřebami vzhledem k tradičnímu obrazu nadaných a vůči tomuto předpokladu proměňuje všechny své navazující kroky v pedagogickém rozhodování. Učitel nálepkující spíše nepropojuje části modelu pedagogické činnosti a vlastnosti didaktických kategorií tak, aby nevedly k selekci a nálepkování nadaných žáků. Tímto tenduje k tradičním koncepcím nadání, které ze selekce nejen vycházejí, ale také v ní ústí.

- **„systém“ jakožto rámec pro vymezení péče o nadané:** Systém může být chápán jako soubor požadavků a doporučení pro práci s nadanými žáky, vycházející ze školského systému, školské legislativy a z odborných zdrojů (viz kapitola 1.2.1). Celý tento systém může být praxí zjednodušován, mylně interpretován či jinak „nedotažen“, což vede ke vzniku a uplatňování nepřiměřených koncepcí nadání (viz Hodges et al., 2021; Lockhart et al., 2022; Plucker & Callahan, 2014). Nepřiměřenost v kontextu mého výzkumu se nejvýrazněji týkala následujících konkrétních témat identifikace nadání a navazující péče o nadané.

Co se týče identifikace nadání, učitelé experti respektovali diagnostiku nadání v pedagogicko-psychologických poradnách a považovali ji za přínosnou. Nevnímali ji však jako bezpodmínečnou součást péče o nadané tak, jak to činili nálepkující učitelé. Učitelé experti nepovažovali diagnostiku nadaného žáka v PPP za nadřazenou ve srovnání s pedagogickou diagnostikou používanou ve škole. Učitelé experti byli rovněž velmi kritičtí vůči odhalování nadání žáků výhradně pomocí pedagogicko-psychologických testů, „jasně měřících“ úroveň nadání. Zmiňovali se o důležitosti kontextu, kterým je uvědomění si toho, co vlastně tyto testy měří, jak jsou výsledky testů interpretovány učitelé a rodiči a jaká je vlastně systematická návaznost edukace nadaných žáků na takto

identifikované nadané žáky. Testy doporučují jako doplňkovou metodu identifikace nadání, ne jako jedinou absolutizovanou metodu identifikace nadaných ve škole.

Edukace nadaných žáků je podle učitelů expertů nevhodně ovlivňována i některými odborníky péče o nadané, „*pracujícími od stolu*“. Z důvodu výkaznictví péče o nadané žáky mohou být učitelé podporováni v tom, prezentovat „nepopíratelné důkazy“ práce s nadanými žáky, případně prokazovat přesné počty nadaných, a to bez stanovení jasné koncepce nadání či vnímání jiných konceptů nadání. Uvědomují si, že právě tento přístup může vést k řadě problémů, včetně nevhodného nálepkování nadaných žáků. Učitelé experti na tyto nesrovnalosti upozorňují a jsou schopni o těchto problémech s odborníky otevřeně diskutovat, na rozdíl od nálepkujících učitelů, kteří jako „*poslušní řemeslníci*“ formální požadavek bez ohledu na jeho kontext splní.

Učitel expert také není závislý na metodikách, „*kuchařkách*“, učebnicích pro nadané a dalších rychle ve výuce použitelných materiálech určených výhradně pro rozvoj nadaných žáků (rébusy a hlavolamy pro nadané, pracovní listy či jiné pomůcky pro konkrétní nadané žáky). Rád se ale jimi inspirovuje, používá je ve výuce. Pro učitele experta je však důležitější funkční zpracování těchto materiálů do pedagogické přípravy s ohledem na aktuální potřeby nadaných žáků a celé školní třídy. Obdobné materiály je schopen si sám připravit či je vhodně přizpůsobit jedinečným podmínkám výuky. Vykazuje vyšší míru flexibility. Expert rovněž využívá různé druhy edukačních metod, které vnímá jako jeden z prostředků (ne výhradní prostředek) diferenciací všech žáků.

Na rozdíl od experta učitel nálepkující vyžaduje specializované materiální didaktické prostředky výhradně pro nadané žáky a tvrdí, že bez nich „*není možné učit*“. Tyto materiály aplikuje výhradně u nadaných žáků a nezpracovává je do dalších činností uplatňovaných ve výkonnostně heterogenním kolektivu. Učitel nálepkující obdobným způsobem pracuje i s edukačními metodami, které člení na vhodné a nevhodné pro nadané žáky, přičemž k nadaným směřuje „*ty vhodné*“, tj. podporující kreativitu a vyšší úroveň myšlení. Učitel nálepkující používá jen omezené prostředky diferenciací, což vede k nevhodnému nálepkování (nejen) nadaných žáků.

Učitel expert tedy respektuje celý tento systém. Vnímá jej však jako širší rámec pro vymezení péče o nadané, v němž se může svobodně pohybovat ve vztahu k jedinečným podmínkám a vzdělávacímu kontextu. Učitel nálepkující systém zjednodušuje, absolutizuje a nechá se jím výrazně svazovat.

Součástí podmínek modelu pedagogické činnosti s nadanými žáky se stává **učitel**. Vzhledem k osobnostním a profesním charakteristikám učitelů, které se

objevují v komparacích expertních a ne-expertních učitelů (Orgoványi-Gajdos, 2016; Wolff et al., 2015), se dá učitel expert účastníci se mého výzkumu popsat jako vysoce autonomní, spíše nezávislý a zodpovědný (za důsledky své autonomie a nezávislosti). Je kritický vůči zjednodušovaným řešením a dezinterpretacím. Jde mu primárně o reálný rozvoj všech žáků, ne o explicitní prezentaci výkonů nadaných žáků a aktivit s nadanými žáky. Učitel expert má velmi pozitivní a hluboce zvnitřněný postoj vůči rozvoji nadání všech žáků a na rozdíl od nálepkujících učitelů nemá tendenci tyto postoje tak výraznou měrou prezentovat před ostatními. Dá se tedy usuzovat, že učitel expert má pozitivní postoje k nadaným dostatečně zvnitřněny i v afektivní složce postojů (viz Lasagabaster & Sierra, 2011). Učitel expert dále vědomě pracuje na kultivaci své osobnosti pomocí zacílených relaxačních technik typu wellbeing či mindfulness, což jsou postupy doporučované nejenom pro prevenci syndromu vyhoření, ale i pro kultivaci vztahů mezi učiteli a zkvalitňování školní výuky jako takové (Braun et al., 2019; Dave et al., 2020).

Navazující součástí modelu pedagogické činnosti se stává **nadaný žák jako pedagogický problém**. Učitel nálepkující eviduje řadu problémů souvisejících s projevy nadaných žáků a jejich rozvojem, jako např. rušící nadaný žák, přeplněné školní třídy a získání prostoru věnovat se i ostatním, používání specializovaných postupů a materiálů pro nadané a vykazování jasně viditelné činnosti s nadanými (viz obrázek č. 8). Učitel expert nahlíží na nadání a nadaného žáka odlišným způsobem, který koresponduje s moderními koncepcemi nadání, což zásadně proměňuje výše popsané problémy. Učitel expert prvně vnímá dítě a jeho potřeby, až následně „nadaného žáka“. Jde mu spíše o rozvoj nadání žáků nežli o rozvoj nadaných žáků (viz výše). Tímto postojem je schopen vhodně pracovat s didaktickými kategoriemi (viz tabulka č. 15), které vedou k funkčnímu zacházení s nálepkováním nadaných žáků a ke zkvalitnění pedagogické činnosti s nadanými žáky. Případné nevhodné projevy nekázně nadaných žáků v průběhu výuky již nevnímá jako statickou vlastnost nadaných, ale důsledek podmínek a kontextů obklopujících edukaci žáka.

Učitel expert se spíše nezabývá otázkou přeplněnosti tříd, neboť se snaží uplatňovat řadu postupů vnitřní diferenciaci a metod konstruktivistické výuky, což napomáhá v podpoře individuálního přístupu k jednotlivým žákům. Dále, jak již bylo zmíněno, není závislý na specializovaných pomůckách a strategiích výhradně pro nadané žáky, neboť používá bohatou škálu edukačních prostředků pro diferenciaci a individualizaci žáka. Učitel expert po modifikacích kurikula nabízí „všechno pro všechny“.

Učitel expert analyzuje pedagogický problém pomocí **pedagogického rozho-**
dování. Podle teoretických východisek (viz Olcum & Titrek, 2015) se dá popsat

činnost učitele experta jako uvědomovaný proces, jenž vede k reflexi a revizi pedagogického rozhodování. Pro srovnání, nálepkující učitel je typický rutinním stylem pedagogického rozhodování, který bere menší ohled na aktuální kontext pedagogické činnosti, a dále závislým stylem pedagogického rozhodování, jež nadměrně dogmaticky vnímá doporučení pro práci s nadanými žáky včetně legislativního ukotvení celé problematiky.

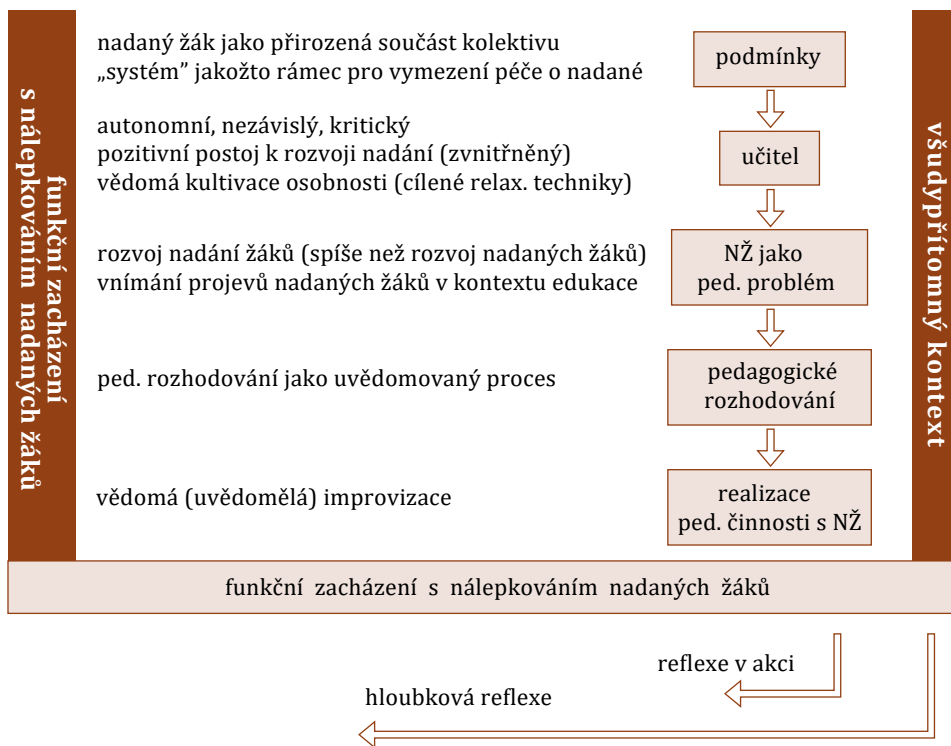
V průběhu **realizace pedagogické činnosti s nadaným žákem** je v práci učitele experta výrazně užívaná improvizace jakožto vědomá činnost, při níž uplatňuje soubor nejrůznějších odborných znalostí a dovedností (Sorensen, 2017). Vědomá improvizace napomáhá vnímat širší kontext výuky, na základě něhož je schopen flexibilně a s lehkostí upravovat výuku vzhledem k aktuálním potřebám žáků. Pro pozorovatele výuky byl takový učitel vnímán, „*jako by vůbec neučil*“.

Improvizaci v podobě učitele nálepkujícího lze popsat jako nesystematickou, během níž není schopen vytvářet vhodné vlastnosti didaktických kategorií a funkčně je propojovat v modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem. Učitel nálepkující považuje kvalitní výuku nadaných žáků za výrazně náročnou a velmi zatěžující činnost, neboť si musí pro každého žáka „*chystat něco jiného*“. Učitel expert vychází z konzistentních cílů výuky, směřuje ke konstruktivistické výuce, užívá další řadu diferencujících aktivit a bezprostřední příprava na výuku jej do takové míry nezatěžuje.

Učitel expert výrazně uplatňuje **reflexi**, díky níž je schopen nejenom eliminovat pronálepkující pedagogickou situaci, ale i zkvalitňovat pedagogickou činnost s nadanými žáky. Využívá reflexi v akci, ale i hloubkovou reflexi (Korthagen, 2017; Ryan & Webster, 2019). Při reflexi v akci, která se odehrává v průběhu výuky anebo těsně po ní, je expert typický svojí uvědomovanou improvizací (viz výše). Hloubková reflexe v praxi je dlouhodobou činností, v níž učitel expert bere v potaz všechny výše zmíněné části modelu pedagogické činnosti včetně vlastností didaktických kategorií, jež upravuje pro účely zkvalitňování péče (nejen) o nadané.

Učitel expert dokáže v reflexi s výzkumníkem definovat, co, jak a proč dělá. Praktické činnosti tohoto učitele jsou pevněji ukotveny v teoretických východiscích. Jeho pedagogické myšlení by se dalo popsat jako konstruktivistické (viz kapitola 2.3.2). Pro srovnání, učitel nálepkující spíše nemá tendenci pojmenovávat problémy a pedagogické výzvy. Svoji pedagogickou činnost má méně ukotvenou v teorii, což může být vnímáno jako jeden z limitů jeho dalšího profesního růstu. Rozdíly mezi učiteli experty a učiteli nálepkujícími proto mnohdy nejsou viditelné v samotné realizované výuce, ale až v reflexi výuky, a to vlivem odlišné hloubky jejich argumentací vůči uplatňovaným edukačním strategiím.

Obrázek č. 9: Model pedagogické činnosti s nadanými žáky pohledem učitelů expertů



9.1.3

Vhodné a nevhodné (ne)nálepkování v pojetí učitelů expertů

Na základě výzkumných dat pocházejících od učitelů nálepkujících bylo možné již v první výzkumné etapě naznačit existenci čtyř základních typů nálepkování: nevhodné nenálepkování, nevhodné nálepkování, vhodné nálepkování a vhodné nenálepkování (viz tabulka č. 10). V černobílém pojetí nálepkujících učitelů mělo hodnocení jako „vhodné či nevhodné“ své opodstatnění. „Vhodné“ je třeba podporovat a „nevhodné“ je třeba potlačovat.

V průběhu analýzy doporučení učitelů expertů lze myšlenku o typech nálepkování prohloubit, zčásti i zpochybnit a směřovat tím k funkčnímu zacházení s nálepkováním nadaných žáků, čímž nabývá zkoumaná problematika na své barvitosti. Zjistila jsem, že v pojetí učitelů expertů se „vhodnost“ či „nevhodnost“ značně stírá, neboť záleží na kontextu situace a přístupu učitele k této situaci. Učitel expert vlastně musí aplikovat všechny druhy nálepkování, i když v různé míře (s převahou „vhodných“

ne-nálepkování). Nálepkování používá „funkčně“, což učitelé nálepkující a učitelé nenálepkující nerozvíjející rozhodně nečiní. Nálepkování, které bylo v rukou nálepkujícího učitele nevhodné, případně až ohrožující pro žáka, se v pojetí učitele experta může stát vítaným. Rozdíl mezi pojetím jednotlivých typů nálepkování je evidentní na základě dále zmíněného popisu typů nálepkování, a to při srovnání činností učitele nálepkujícího a učitele experta (případně i učitele nenálepkujícího nerozvíjejícího), což shrnuji v tabulce č. 16.

Nevhodné nenálepkování probíhá v hodinách transmisivních, kde převažuje frontální výuka bez zdůrazňovaného individuálního přístupu k žákům. Učitel expert tyto hodiny zařazuje, a to v případech práce nad nižšími výukovými cíli (typu předání znalosti a základního porozumění), kdy dává toto pojetí výuky smysl a je předpokladem k další úspěšné pedagogické činnosti s žáky. Učitel expert postupnými kroky směřuje ke konstruktivistické výuce, kde již probíhá vhodné nálepkování či nenálepkování a zejména reálný individualizovaný rozvoj nadání žáků. Nevýhody nevhodného nenálepkování (absence individuálního přístupu k žákům) jsou v následujících krocích vhodně kompenzovány. Učitel expert v nevhodném nenálepkování nesetrvává a vnímá jej jako součást vhodného nálepkování (či vhodného nenálepkování), k němuž touto cestou postupuje. I když se v pojetí učitele experta stává nevhodné nenálepkování vhodným, děje se tak pouze na určitý omezený čas, a není proto důvod měnit název tohoto typu nálepkování na „vhodné“.

Pro srovnání, učitel nenálepkující nerozvíjející (viz kapitola 3.1.5) v transmisivním typu výuky zůstává téměř nastalo a přehlídí edukační potřeby nejen nadaných žáků pomocí nadužívání tradiční výuky bez individualizace. Nevhodné nenálepkování v rukou učitele nenálepkujícího nerozvíjejícího se může stát hrozbou snižující kvalitu výuky.

Nevhodné nálepkování se projevuje ve formě pronálepkujících pedagogických situací. Učitel expert se nevhodnému nálepkování vyhýbá, vyjma situací, kdy je to **účelné** (např. rozvoj dílčích kompetencí žáka, viz kapitola 7). **Pokud však expert používá pronálepkující pedagogické situace, neobsahují všechny znaky pronálepkujících pedagogických situací** (viz kapitola 5). Rozhodně absentuje znak rigidity, neboť expert aplikuje strategie v určitém omezeném období a po vyřešení pedagogického problému od nich ustupuje. Dále je výrazně oslaben znak privilegovanosti, minimálně v tom ohledu, že učitel expert nevyužívá přímé nálepkování zdůrazňující odlišnou roli nadaného žáka, a dále ve faktu, že se řídí doporučením, že rozvíjí všechny žáky třídy (viz kapitola 8). Rovněž je umírněn znak selekce, neboť vyčlenění nadaného žáka je v tomto případě účelné. Nevhodné nálepkování užitě občasně a funkčně učitelem expertem se stává vhodnou součástí výuky. Učitel expert užívá nevhodné nálepkování vědomě a po dosažení cílů od něj

ustupuje. I když může být nevhodné nálepkování v tomto případě funkční, nemělo by se jednat o hlavní edukační strategii. Je proto stejně jako v předchozím případě (nevhodného nenálepkování) neúčelné měnit název na „vhodné“.

Opět pro srovnání, učitel nálepkující používá nevhodné nálepkování jako klíčovou strategii diferenciacce výuky a rozvoje nadaných žáků, čímž prohlubuje negativní důsledky nálepkování. Jím uplatňované strategie nesou všechny znaky pronálepkujících pedagogických situací. Nevhodné nálepkování se v rukou nálepkujícího učitele opět stává krajně nevhodným.

Vhodné nálepkování je pro žáky podnětné ve většině ohledů. Je realizováno funkční prací s didaktickými kategoriemi (více tabulka č. 15) a uplatňováním částí modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem (více obrázek č. 5). Tvoří základní východisko k podporujícímu rozvoji nadání pohledem učitelů expertů. Je užíváno v hodinách transmisivních, ale i konstruktivistických, kdy učitel zařazuje např. doplňující, gradované a nadstandardní úkoly pro žáky, čímž podporuje individualizaci žáků. Strategie vhodného nálepkování v pojetí experta opět nenesou znaky pronálepkujících pedagogických situací (viz kapitola 5.1.3).

Učitel expert **nálepkuje nadané žáky pouze ve svém vnitřním dialogu**, díky němuž si pojmenovává specifika žáků a jejich edukační potřeby, které se snaží zohledňovat ve výuce. Zároveň nesměřuje k prohlubování typických obrazů nadaných žáků a zjednodušování reality. V průběhu vlastní realizované výuky mezi žáky navenek nerozlišuje (individuální přístup není explicitní) a nabízí „všechno pro všechny“. Vnější pozorovatel výuky často nemusí postřehnout, vůči kterému z žáků třídy je tento odlišný způsob práce uplatňován.

Pro srovnání, vhodné nálepkování je v pojetí nálepkujících učitelů „nevhodným“, neboť tito od počátku svého uvažování o výuce inklinují k užívání pronálepkujících pedagogických situací, což řadím pod nevhodné nálepkování.

Vhodné nenálepkování je typické pro konstruktivistickou výuku. Učitel expert již nemusí zasahovat do činností vytvářením diferencovaných aktivit (a tudíž nálepkovat), neboť požadavek individualizace je již podstatou konstruktivismu (viz kapitola 1.2.2). Učitel expert tedy navenek nenálepkuje. Vhodné nenálepkování je dalším východiskem práce s nadanými žáky doporučeným učiteli experty.

Na druhou stranu, vhodné nenálepkování v rukou učitelů nálepkujících může mylně konstruktivismus zaměřovat za instruktivismus (viz kapitola 1.2.2). Tento učitel „tradiční“ konstruktivistické výukové metody (např. projektová, kooperativní, problémová výuka) proměňuje v transmisivní přístup, v němž dospívá s žáky k velmi nízkým kognitivním výukovým cílům, namísto toho, aby směřoval k vyšším a komplexním výukovým cílům (viz kapitola 1.2.2), které jsou „podstatou“ konstruktivistické výuky.

Vhodné nenálepkování a nevhodné nenálepkování tedy může na první pohled dělit velmi slabá a vágně vymezená „čára“. Závisí na dalším odhaleném kontextu, jak budou rysy takto pojatých výukových hodin dále hodnoceny. Obdobnou „tenkou hranici“ mohou samozřejmě evidovat u všech typů nálepkování.

Tabulka č. 16: Funkční užívání nálepkování pohledem učitelů expertů

	učitel expert	učitel nálepkující	učitel nenálepkující nerozvíjející
nevhodné nenálepkování	užívá jen účelně (transmisivní výuka směřující ke konstruktivismu)	(nezmiňuje se, příp. není výzkumně sledováno)	upřednostňuje
nevhodné nálepkování = pronálepkující ped. situace	neaplikuje či užívá jen účelně	upřednostňuje	neaplikuje
vhodné nálepkování	upřednostňuje	zaměňuje za nevhodné (ne)nálepkování	nevyužívá, příp. zaměňuje za nevhodné (ne)nálepkování
vhodné nenálepkování			

Učitel expert tedy uplatňuje všechny typy nálepkování. Některé z typů nálepkování upřednostňuje, jako např. vhodné nálepkování a vhodné nenálepkování. Nevhodné nálepkování užívá jen účelně a z nevhodného nálepkování si vybírá jen to, které je funkčně plánované a jehož výstupem je zamýšlený důsledek pedagogické činnosti s nadaným žákem ve formě pronálepkující pedagogické situace. Tento důsledek je však uvědomovaný a následně cílenými kroky eliminovaný. Nálepkování v pojetí učitele experta lze popsat jako **funkční zacházení s nálepkováním nadaných žáků**.

Pohled učitelů expertů dále obohatil barvitost jevu nálepkování a značně individualizoval, případně rozostřil hranici mezi dobrým a špatným, respektive vhodným a nevhodným nálepkováním. Dělení nálepkování na různé typy opakovaně varuje před plošným vymýcením nálepkování jako takového. Nálepkování do procesu identifikace a edukace nadaných rozhodně patří, záleží však na jeho pojetí.

9.1.4

Nálepkování v rukou učitelů expertů

Na základě dat od učitelů expertů lze shrnout proměnné vstupující do procesu nálepkování nadaných žáků. **Učitel expert rozhodně nálepkuje nadané žáky**, aby se jim mohl adekvátně věnovat. Existují však klíčové rozdíly mezi nálepkováním, které vykazují nálepkující učitelé a učitelé experti. Nabízí se srovnání pojetí nálepkování učitelů nálepkujících (viz kapitola 5.1.6) a učitelů expertů, což umístí do přiložené tabulky č. 17 a do navazujícího textu.

Tabulka č. 17: Srovnání pojetí nálepkování učitelů nálepkujících a expertů

učitel nálepkující	učitel expert
vytváření základních typizací o nadaných žácích <ul style="list-style-type: none"> • projevy a potřeby nadaných, péče o nadané žáky <ul style="list-style-type: none"> • tradiční koncepce nadání • tradiční obraz nadaného žáka 	
utvrzování generického pohledu na nadání <ul style="list-style-type: none"> • prohloubení tradičních koncepcí nadání • rozvoj výhradně „nadaného žáka“ • selekce nadaného žáka • vyřčení nálepky či nálepkování skrze situace • přijímání nálepky nadaným žákem 	individualizace pohledu na nadání <ul style="list-style-type: none"> • směřování k moderním koncepcím nadání • rozvoj nadání žáků • nadaný žák jako součást kolektivu a zájem o začlenění žáků • existence nálepky „v mysli učitele“
zjednodušená reflexe <ul style="list-style-type: none"> • snaha učitele o zpětné narovnání situace (vyřčená výpověď), bez korekce situací 	hloubková reflexe <ul style="list-style-type: none"> • přemýšlení nad provázaností všech didaktických kategorií a částí modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem, korekce situací

Vzhledem k teoretickým východiskům o nálepkování (viz kapitola 2.1) lze nálepkování v pojetí experta popsat ve třech navazujících bodech postupujících od vytváření základních typizací o nadaných přes individualizovaný pohled na nadání po podmíněnou hloubkovou reflexi.

- **vytváření základních typizací o nadaných žácích:** Oba učitelé, jak nálepkující, tak expertní, si po „potvrzení“ nadání žáka v PPP sumarizují své dosavadní znalosti o nadání. Uvědomují si, jaké jsou typické obecné projevy nadaných žáků, jejich edukační potřeby, jaké mají možnosti jeho rozvoje ve výuce i mimo ni a to, co jim umožňuje celý systém péče o nadané. Typizace, která je součástí nálepkování, pomáhá učitelům v základním zorientování se v této pedagogické výzvě (viz kapitola 2.1.2).

I expertní učitel může zpočátku vnímat nadaného žáka v souladu s tradičními koncepcemi nadání (viz kapitola 1.1.1), neboť toto bylo ostatně „odstartováno“ právě vyšetřením žáka v PPP (viz kapitola 2.1.3) a jeho následným zařazením k podpurným opatřením. Na základě tohoto si expert, ale i nálepkující učitel „promítají“ typický zjednodušený obraz nadaného žáka. Oba učitelé tedy nálepkují.

- **individualizace pohledu na nadání:** V průběhu navazujícího uvažování o nadání se učitel expert snaží individualizovat svůj pohled na nadaného žáka. Vnímá jeho specifické projevy a potřeby, bere v potaz jedinečné prostředí a okolnosti mající vliv na jeho rozvoj. K individualizaci učitel napomáhá postupné příkláněním se k širším moderním koncepcím nadání. Učitel se tedy pokouší o proměnu původního tradičního pojetí nadání v moderní.

Učitel současně s potřebou péče o nadaného žáka se zabývá tím, jak bude rozvíjet nadání i ostatních žáků. S konstruktem nadání pracuje flexibilně a zařazuje si pod něj i jiné žáky vzhledem k jejich aktuálním potřebám. Dalším zájmem expertního učitele je, aby co nejvíce začleňoval žáky do kolektivu a minimalizoval tím zdůrazňování odlišností jednotlivých žáků, a to nejen nadaných. K tomu mu napomáhá uplatňování specifických vlastností didaktických kategorií (viz tabulka č. 15) a jemu vlastní pojetí modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem (viz obrázek č. 9).

Učitel expert zde výrazně proměňuje pojetí nálepkování. Nálepka nadání, prohloubená o moderní koncepty nadání a individualizovaná vzhledem k potřebám žáků, zůstává i nadále v jeho vnitřním dialogu. Nálepka je však v průběhu výuky žáků učitelem navenek maximálně potlačována, a to nejen v přímé komunikaci s žáky, ale i jako důsledek uplatňovaných pedagogických strategií.

Pro srovnání, učitel nálepkující v tomto bodě setrvává ve vstupním generickém pohledu na nadání, prohlubuje dosavadní tendenci k tradičním koncepcím nadání, explicitně upozorňuje na odlišnost žáka, kterého svými činnostmi selektuje z kolektivu vrstevníků (viz kapitola 5.1.6). Nálepky tohoto učitele vůči nadaným jsou zřetelné, vyřčené anebo směřované k žákovi skrze situace.

- **hloubková reflexe:** je další důležitou proměnnou, která odlišuje nálepkujícího a expertního učitele. Expertní učitel provádí hloubkovou reflexi, na základě které si uvědomuje příčiny a následky svých činností, čímž vnímá provázanost didaktických kategorií a částí modelu pedagogické činnosti s nadanými žáky. Jde mu o to, aby se při navazující práci s žákem vyhýbal nevhodnému nálepkování a vhodně směřoval k rozvoji nadání. Expert dokáže vysvětlit, „proč to dělá“, a své argumenty opírá o teoretická východiska. Dospívá ke korekci situací. Nálepkující učitel provádí spíše zjednodušenou reflexi. Své argumenty nemá výrazněji teoreticky ukotveny, spíše nespojuje své pedagogické znalosti do

vyšších celků a výrazněji nepostihuje provázanost jednotlivých pedagogických činností. Nicméně, nepatřičnost pronálekujících pedagogických situací vnímá a snaží se je zpětně „narovnávat“. Tato náprava však probíhá spíše ve formě vyřčené výpovědi před žáky (snaha obhájit si férovost situace), ne však funkčním zacházením s didaktickými prostředky, což nevede k reálné korekci situací.

Nadání je tedy klíčovou kategorií usměrňující myšlení učitele a jeho činnost s nadanými žáky. Pokud je základní typizace o nadaných žácích upevňována a zdůrazňována, stává se nálepkování pro nadané žáky výraznou překážkou. Je-li nálepka postupně individualizována, spojována s moderními koncepty nadání a ústí v hloubkovou reflexi, proměňuje se v příležitost pro nadané žáky a rozvoj nadání.

10/ KAPITOLA

10.1 Shrnutí

V kapitole se věnuji shrnutí jednotlivých zjištění. Nejdříve postupuji podle stanovených výzkumných cílů a jim odpovídajících výzkumných otázek. Následně se zaměřuji na závěrečné shrnutí vybraných klíčových jevů v podobě relační mapy, ukazující vztahy a souvislosti mezi jednotlivými elementy vstupujícími „do příběhu“ o nálepkování nadaných žáků.

10.1.1 Shrnutí dílčích zjištění (vzhledem k cílům výzkumu)

Hlavním výzkumným cílem bylo identifikovat pronálepkující pedagogické situace vedoucí k nálepkování nadaných žáků, odhalit okolnosti vzniku pronálepkujících pedagogických situací a definovat doporučení pro funkční zacházení s nálepkováním nadaných žáků. Hlavní cíl výzkumu byl rozdělen do tří dílčích cílů, jimž odpovídaly jednotlivé výzkumné otázky (VO 1.1–1.7, VO 2.1–2.5, VO 3.1–3.5, zvýrazněny i v navazujícím textu).

Subjektem výzkumu byl „nadaný žák“, který je edukován společně s ostatními žáky v běžné nevyběrové základní škole. Nadaní žáci a jejich spolužáci měli ve výzkumu spíše povahu „účastníků“ výuky. U žáků byly sledovány jejich projevy ve školní výuce, které byly identifikovatelné pomocí pozorování. Postoje a pocity žáků nebyly detailně odhalovány, nebyly s nimi vedeny rozhovory. Zaměření se na

osobnost nadaného žáka a jeho prožívání nálepkování v podobě účasti v pronálepkující pedagogické situaci se nabízí v navazujících výzkumech.

Tematickou oblastí zájmu se stal fenomén nálepkování nadaných žáků, odehrávající se zpočátku zkoumání jevu v podobě tzv. pronálepkující pedagogické situace, který však byl postupně rozšiřován do tzv. funkčního zacházení s nálepkováním. V kvalitativně orientovaném výzkumu byly uplatňovány rysy fenomenologického myšlení.

Za manažera všech situací byl považován učitel, jelikož právě tento zodpovídá za podobu realizovaného kurikula. Učitel se proto stal centrem mého zájmu, o němž byla zjišťována rozměrná řada výzkumných dat pocházejících z pozorování výuky, z dílčích a následně hloubkových rozhovorů.

V průběhu analýzy a interpretace postupně přicházejících dat jsem učitele kategorizovala do dvou, resp. třech základních skupin (kategorií). První skupina „učitelů nenálepkujících nerozvíjejících“ byla typická výhradním používáním transmisivní výuky a v průběhu pozorování alespoň dvou jejich výukových hodin jsem u nich neshledala pokusy o diferenciaci a individualizaci žáků. Jednalo se o učitele, kteří přehlíželi individuální potřeby žáků, a tudíž je ani nenálepkovali, což jsem považovala za nevhodný přístup k nálepkování. Data pocházející od této skupiny učitelů nebyla pro tuto publikaci zpracována. Sloužila pouze pro účely srovnání pojetí nálepkování na úrovni interpretace dat. Druhá skupina byli „učitelé nálepkující“, kteří ve své výuce výrazně uplatňovali pronálepkující pedagogické situace a směřovali tím k nevhodnému nálepkování nadaných žáků. Další intenzivně sledovaná skupina „učitelů expertů“ byla zařazována do této kategorie na základě jimi vykazované a popisované pedagogické činnosti s žáky. Klíčovým východiskem k jejich označení za expertní je tendence k moderním koncepcím nadání a směřování k funkčnímu zacházení s nálepkováním nadaných žáků.

Poslední skupinou byli „externí odborníci“, již připojili k identifikovaným pronálepkujícím pedagogickým situacím svoji expertízu v průběhu fokusních skupin. Jednalo se o předem danou skupinu, jež nevznikala kategorizací dat. Jsou považováni za experty na základě společenského konsensu, neboť působí jako místní odborníci na problematiku nadání. Externí odborníci společně se členy výzkumného týmu přispěli ke zvýšení validity vstupujících dat směrem k definování pronálepkujících pedagogických situací a nabídli svůj pohled na vznik situací.

Prvním výzkumným cílem bylo identifikovat, kategorizovat a evaluovat pronálepkující pedagogické situace užívané nálepkujícími učiteli. Pomocí pozorování výuky a následných rozhovorů s učiteli, později kategorizovanými jako nálepkující učitelé, jsem odhalila celkem deset hlavních kategorií situací, přičemž některé z nich byly ještě dále členěny na dílčí kategorie (**VO 1.1**). Jednalo

se o následující situace: Ani Pepa nevidí chybu?, Privilegia pro nadané, Úkoly pro rychlíky (Musím tě zaměstnat, Pracovní listy pro nadané), Supervýzvy, MINDi na olympiádu, Individuální projekty a vysvětlování, Nadaný jako asistent učitele (Můj šikovný pomocník, Musíme si pomáhat), Supervizor učitele, Nadaní jako kapitáni (Nespolupracující spolupracovníci, Soutěžení ve skupině) a Hry na zamrzlíka. K situacím byly připojeny i komentáře externích odborníků, a to z důvodu triangulace výsledků (podpoření v rozhodnutí výzkumného týmu zařadit situaci pod pronálekující pedagogickou situaci).

Co se týče **základních charakteristik situací (VO 1.2)**, dá se tvrdit, že se v nich uplatňovaly **pedagogické strategie** činnosti s nadaným žákem. Ty mohly být odrazem obecných doporučovaných postupů pro práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky (MŠMT, 2023), které však v pojetí nálekujících učitelů podporovaly nevhodné nálepkování. Vedle pedagogických strategií nesly pronálekující pedagogické situace rysy **pronálekující pedagogické komunikace** mezi učitelem a žákem, která byla aplikována ve formě navenek prezentované a explicitně vyřčené odlišnosti nadaných žáků.

Pronálekující pedagogické situace nesly **typické charakteristiky vybraných didaktických kategorií (VO 1.3)**. Teoretickým východiskem pro vznik kategorií se staly návrhy úprav pedagogické činnosti s nadanými žáky podle Tomlinsonové (2017). Vlastnosti těchto kategorií byly specifikovány na základě realizované a deklarované činnosti s žáky v pojetí nálekujících učitelů. Jednalo se například o vnitřní nekonzistentnost cílů a navazujících aktivit, zaměření se téměř výhradně na rozvoj kognitivní oblasti osobnosti nadaného žáka a jeho výkony, instrukce k úkolu zdůrazňující odlišnosti nadaných, preferenci vyčlenění a samostatné práce nadaných žáků, užití vybraných učebních pomůcek výhradně nadanými, odměny a pochvaly jen pro nadané aj. Tyto vlastnosti vedly k nadměrné prezentaci nadaných, k jejich favorizování, vyčleňování a u ostatních žáků k jejich znevýhodňování. V didaktických kategoriích učitel prohluboval tradiční konceptualizace nadání, přičemž toto pojetí úprav pedagogické činnosti s nadanými žáky vzhledem k tradičním koncepcím bylo popsáno v kapitole 1.2.2.

Pronálekující pedagogické situace obsahovaly typické obecnější **znaky související s nálepkováním**, které vzájemným propojováním prohlubovaly nevhodné nálepkování (**VO 1.4**). Ke znakům patřila **formalizace nadání**. Poukazovala na fakt, že formálně diagnostikovaní a edukovaní nadaní žáci (diagnostika v PPP a práce dle IVP) jsou objekty nevhodného nálepkování, a jsou k nim jejich učitelem směřovány všechny pronálekující pedagogické situace. K jinak, rovněž tradičně definovaným nadaným žákům, avšak neúčastnícím se formální diagnostiky nadání v PPP jsou také adresovány některé z pronálekujících situací, avšak pouze okrajově. Společně s některými autory (Becker, 1973; Friehe, 2019) lze konstatovat, že

nálepkování je posilováno formalizací přiděleného atributu nadaný realizovanou odbornými autoritami a institucemi.

Mezi znaky se objevilo **privilegování nadaných** jejich učiteli. Podle teoretických východisek (Delisle, 2001; Gagné, 2018) může vést atribut nadání k různorodým konotacím na škále od popírání jejich péče po favorizování. Odhalení téměř výhradně favorizujících postojů k nadaným však může souviset se stanovenou výzkumnou metodologií (vstupy výzkumníků do škol; práce s učiteli, již byli doporučení vedením školy, viz limity výzkumu). Mezi další typické rysy situací také patřilo **zdůrazňování odlišnosti nadaných žáků** jejich učiteli pomocí nejrůznějších didaktických prostředků (zvýšené očekávání výkonu nadaných, odlišný úkol či odměna jen pro nadané, neférové podmínky výkonu či hodnocení aj.). Učitelé tedy mají tendenci explicitně označovat nadané jako „odlišné“, což jim na jednu stranu usnadňuje plánování a realizaci aktivit pro žáky. Tímto však zároveň prohlubují zjednodušující schémata o nadání, jež vedou ke stereotypním jednáním a později i k vyčlenění žáků (Brigham & Bakken, 2014).

Znakem situací byla i výrazná **obliba selekce nadaných žáků**, a to i v případech, kdy vyčleňování nadaného žáka mimo kolektiv školní třídy bylo zcela nefunkční, až kontraproduktivní ve vztahu k rozvoji jeho osobnosti. Zdůrazňování a vyčleňování jedinců je jednou z podmínek nálepkování, která dále posiluje celý proces ústíci v internalizaci předpokládaného obrazu v charakteru jedince (Goffman, 1986).

Dalším rysem pronálepkujících pedagogických situací se stala **rigidita** a nadužívání oblíbených edukačních strategií, která prohlubovala nevhodné znaky situací. Rutinní přístup podporuje dělení žáků podle jejich výkonu nebo schopností a neumožňuje dostatečný prostor pro personalizaci a variabilitu v přístupu k učení, což dále vede k upevňování stereotypů a přetrvávání kategorizací žáků (Tomlinson, 2017). Dále byl podpořen fakt, že pronálepkující pedagogické situace vyplývají z nadměrného uplatňování tradičních koncepcí nadání (Gates, 2010; Miller, 2009).

V průběhu analýzy dat jsem rovněž zjistila, že pronálepkující pedagogické situace jsou vůči nadaným žákům uplatňovány buď přímo, anebo nepřímo (**VO 1.5**). **Přímé nálepkování** (resp. přímé pronálepkující pedagogické situace) bylo explicitně zřetelné, vyslovené, na první pohled evidentní. Zahrnovalo pronálepkující pedagogickou komunikaci a bylo směřováno přímo od učitele k nadanému žáku. **Nepřímé nálepkování**, jež v průběhu sběru dat zřetelně převažovalo nad nálepkováním přímým, bylo ukryto v pedagogických strategiích užívaných učitelem. Nepřímé nálepkování nemuselo být zřetelné při vzniku situace, bylo projevováno až v jejím průběhu či v důsledcích pedagogické činnosti s nadanými žáky. Odhalení přímého a nepřímého nálepkování považuji za důležité pro další hledání motivů učitelů užívat pronálepkující pedagogické situace a pro navazující nastavování eliminace nevhodného nálepkování. Akty přímého a nepřímého nálepkování lze

odhalit i v teoretických východiscích klasické teorie nálepkování (Gleason, 2019; Neil et al., 2015; Link & Phelan, 2014), nicméně v kontextu problematiky nadání nejsou doposud explicitně pojmenovány. Některé studie se však zabývají parciálními prvky této teorie. Problémy přímého nálepkování mohou souviset s používáním pojmu „nadaný“ při identifikaci a vzdělávání nadaných (Borland, 2005; Meyer & Plucker, 2022). Současná tendence je tedy ustupovat od slov, která vyjadřují představy o fixních schopnostech žáků (např. nadaný), a směřovat k termínům, které uznávají dynamickou kontextovou povahu inteligence a talentu (Tordjman et al., 2021), jako např. dítě s nadaným chováním. Do souvislosti s nepřímým nálepkováním je možné zařadit užívání edukačních strategií, jež v důsledcích vyčleňují nadané, a to v kontextu tradiční konceptualizace nadání. Jedná se např. o nefunkční edukační formy individuální anebo skupinové práce, kdy je nadaný žák neúčelně a necitlivě vyjímán z běžného kolektivu vrstevníků, rigidní dělení žáků do skupin podle jejich výkonnosti, zařazování žáka do role tutora a nevhodné soutěživé aktivity s nadanými (Freeman, 2005; Kaplan, 2022; Navrátilová, 2020, 2023; Prior, 2011; Robinson, 1990; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005).

Specifikování pronálepkující pedagogické situace vedlo k dalšímu prohlubování analýzy a interpretace dat a následně k vymezení různých typů nálepkování (**VO 1.6**), a to ve vztahu k vlastnostem výukových hodin (transmisivní či konstruktivistická výuka a užívání či neužívání strategií vnitřní diferenciacce). Jednalo se o **nevhodné nenálepkování** a **nevhodné nálepkování** (tj. pronálepkující pedagogická situace), které by mělo být potlačováno, a **vhodné nálepkování** či **vhodné nenálepkování**, které by mělo být naopak podporováno. Toto vymezení je však nutné vnímat pouze z **pohledu nálepkujících učitelů!** Popis vhodných a nevhodných (ne)nálepkování podpořil tvrzení, že nálepkování nelze popírat, neboť tvoří nedílnou součást péče o nadané jedince (Coleman et al., 2015; Heward, 2013). Navazující výzkumná etapa (viz 3. výzkumný cíl) s expertními učiteli však tyto závěry dále prohloubila, rozostřila hranice mezi „dobrým a špatným“, což také dopomohlo specifikovat tzv. funkční zacházení s nálepkováním nadaných žáků.

Identifikace a analýza pronálepkujících pedagogických situací konkretizovala **proces nálepkování** a nastínila **typický obraz nadaného žáka (VO 1.7)**. Obraz nadání odpovídal tradičním koncepcím nadání, v nichž je nadaný žák vnímán v souladu s „klasickými“ představami o nadaných a jejich rozvoji (Freeman, 2013b; Leavitt, 2017; Treffinger, 2009). Patří sem např. výjimečný výskyt žáka (nadaný žák je spíše výjimkou), vysoká kognitivní výkonnost, zřetelná demonstrace nadání a problémy v sociální oblasti. Z postojů učitelů k nadaným žákům pak vyvstávala povinnost neustálé aktivizace žáka a explicitní prezentace jinakosti žáka.

Co se týče specifikace procesu nálepkování nadaných žáků, všichni sledovaní nadaní žáci již měli nálepku nadaný, a to vlivem diagnostiky nadání a zařazením do

podpůrných opatření (viz přijatá koncepce nadání). Nálepkující učitelé byli typičtí tím, že i nadále **prohlubovali generické pojetí nadání směrem k tradičním koncepcím nadání**, čímž ještě více podporovali stereotypizaci těchto žáků. Klíčový problém tedy spočíval v tom, že učitel nedokázal individualizovat původně obecné typizace o nadaných (Nohejl, 2001). Učitel promítal typický obraz nadaného žáka do plánování, ale i realizování výuky, vůči čemuž proměňoval užívané didaktické kategorie, a také do části modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem. S výzkumným týmem jsme byli svědky mírnějších, ale i velmi pokročilých důsledků nálepkování nadaných žáků, jako např. preference nadaných a nerespektování potřeb běžných žáků učitelem, ale i ovládnutí učitelem nadaným žákem v průběhu situace Supervizor učitele.

Nálepkování žáků v rukou nálepkujících učitelů je vnímáno v tradičním pojetí jakožto významný rizikový faktor v dalším vývoji nadaného (Brown, 2016; Eccles et al., 2018; Freeman, 2013a; Kurt & Chenault, 2017; Seeley, 2004). Vzhledem k faktu, že nadaní žáci získávali i svá privilegia (příležitost jednoduše získat lepší známky, nabídka obohacujících aktivit, odměny aj.), je možné v tomto kontextu hovořit o nálepkování jako o fenoménu, který přináší zároveň negativa, ale i pozitivita (Berlin, 2009; Gates, 2010; Gross, 2011; Sastre-Riba et al., 2019; Zeidner, 2020).

Druhým cílem bylo odhalit okolnosti vzniku pronálepkující pedagogické situace pomocí reflexe s nálepkujícími učiteli. V této části výzkumu byla data pocházející doposud výhradně z pozorování výuky a dílčích rozhovorů s učiteli prohloubena o hloubkové rozhovory, nazvané také jako reflexe. Druhý dílčí cíl byl zaměřen na nálepkující učitele, kteří byli do této skupiny zařazeni v průběhu kategorizace dat. Na učitele, kteří byli kategorizováni jako experti, se zaměřuji až v třetím výzkumném cíli.

Pomocí navazující analýzy dat byly odpovědi učitelů nálepkujících **kategorizovány do osmi metafor**, přičemž každá z těchto kategorií reprezentuje odlišný přístup k nálepkování nadaných v rámci pronálepkujících pedagogických situací (**VO 2.1**). Jednalo se o tyto metafory: učitel jako krotitel divé zvěře, učitel jako obhájce nadaných, inkluzivní učitel zastávající selekci, učitel jako automatický stroj, učitel jako poslušný řemeslník, učitel chybující a stále se učící, učitel stratég profesionál a učitel jako žák nadaného žáka. Kategorie byly v navazujících výzkumných otázkách interpretovány vzhledem k teoretickým východiskům.

Pohledem těchto učitelů byl dále specifikován **model pedagogické činnosti s nadaným žákem** odhalující řadu možných příčin vzniku pronálepkující pedagogické situace (**VO 2.2**). Z modelu je patrné, že se učitelé pohybují **v podmínkách, které i nadále prohlubují jejich generický, nepersonalizovaný pohled na nadání** (Nohejl, 2001), vlivem čehož dále podporují důsledky nevhodného nálepkování

nadaných žáků. Dá se také tvrdit, že učitelé zůstávají v tradičních koncepcích nadání a jejich další činnosti s žáky v rámci těchto podmínek i nadále tyto koncepce zdůrazňují. Jedná se o následující podmínky:

- Učitelé mají tendenci precizovat jasné rozdíly mezi jednotlivými žáky podle míry jejich nadání („bystří“, „šikovní“, „nadaní“ a „mimořádně nadaní“ – citace učitele), čímž mohou v praxi uplatňovat legislativní ukotvení problematiky nadání a další odborné zdroje, které na úroveň nadání upozorňují (Cvetkovic-Lay, 1995; vyhláška č. 27/2016 Sb.). Následně pro každý typ žáka učitelé specifikují odlišný způsob péče, který je ostatně zvýrazňován i definováním činností s žáky v jednotlivých podpůrných opatřeních (vyhláška č. 27/2016 Sb.).
- Učitelé dělí edukační metody a materiály na vhodné a nevhodné pro nadané žáky, případně na výhradně použitelné či nepoužitelné u těchto žáků. Toto východisko patrně vyplývá ze zjednodušovaných interpretací některých zdrojů, které již ve svých názvech evokují fakt, že jsou tyto didaktické prostředky určeny jen pro nadané (Careswell, 2011; Baše, 2016). Učitelé poté v praxi směřují nadaným žákům právě tyto „vhodné“ prostředky. Učitelé také mají k dispozici pracovní listy, učebnice a pomůcky speciálně pro nadané, které zadávají výhradně nadaným, a to bez ohledu na ostatní žáky třídy. Učitel pojímá tyto prostředky jako klíčové a výhradní pro diferenciaci nadaných a nevyužívá bohatost dalších přístupů k diferenciaci a individualizaci (VanTassel-Baska, 2021). Učitel omezující se pouze na tyto prostředky diferenciaci poté „není schopný“ (citace učitele) bez těchto materiálů učit nadané.
- Učitelé ve své výuce aplikují obecná doporučení pro práci s nadanými, která vyplývají ze strategických dokumentů (např. RVP, 2023, s. 148). Tato doporučení neindividualizují, užívají je ve formě nekonzistentních činností se třídou, absolutizují je a bez kritického myšlení je rutinně aplikují i v podmínkách či situacích, kde to není vhodné. Nekonzistentní činnosti s nadanými žáky rovněž může podněcovat účast na vzdělávacích programech pro učitele zaměřených na velmi úzká témata v rámci podpory nadaných, jako např. tvorba šifer a rébusů pro nadané, abakus pro matematicky nadané žáky apod. Učitel může v praxi vnímat tyto znalosti jako izolované, nesourodé s činnostmi ostatních žáků a inklinovat k aplikaci těchto dílčích prostředků výhradně u nadaných v podobě pronálepkujících pedagogických situací. Konzistentnost výukových cílů s aktivitami žáků a dovednost učitele aplikovat techniky vnitřní diferenciaci (Tomlinson, 2017; VanTassel-Baska, 2021) je tedy rozhodně podmínkou vhodného uchopení péče o nadané. Ta však není učiteli nálepkujícími respektována.
- Učitelé přijímají metodickou podporu od externích odborníků na nadání. Získané znalosti či podpůrné materiály pro identifikaci a rozvoj nadání však opět vnímají „izolovaně“. Příkladem může být užívání testování na identifikaci

nadaných, příprava žáků na soutěže, jejich účast na akcích „pro nadané“ atd. Učitelé zpravidla nejsou schopni identifikovat provázanost jednotlivých prostředků podporujících nadané a adekvátně je využít v péči o ně. Učitelé poté tyto činnosti s žáky zapracovávají do místní školní koncepce péče o nadané, přičemž její jednotlivé části jsou opět zcela nekonzistentní s dalšími aktivitami žáků celé školy. Tyto aktivity mohou vést pouze k formálnímu (ne reálnému) definování vizí a hodnot školy (Kratochvílová, 2013). Formálně pracující nálepkující učitel poté musí opakovaně vysvětlovat „férovost“ svého jednání vůči svým žákům.

- S některými požadavky, jejichž užití je v kontextu celé školní třídy neadekvátní, mohou přicházet i rodiče nadaných žáků. Učitel s nižší autonomií opět užije didaktické prostředky výhradně pro nadané žáky (např. pracovní listy pro nadané od jejich rodičů), čímž dále podporuje vznik pronálepkujících pedagogických situací.
- Posledním odhaleným výraznějším problémem je vykazování jasně viditelné činnosti s nadanými žáky. Očekává se, případně existuje pouze pocit tohoto očekávání, že učitel bude zřetelně prokazovat výsledky práce s nadanými žáky a o svém snažení podá nepopíratelné „**důkazy**“. Učitel tímto směřuje s explicitnímu prokazování péče o nadané v řadě případů. Nejvíce jsou „ohroženi“ učitelé působící jako školní koordinátoři podpory nadání či jiné role učitelů zodpovědné za péči o nadané ve škole, kteří by „*měli vykazovat nějakou činnost*“ (citace učitele). Dále to mohou být učitelé, s nimiž jsem pracovala ve výzkumném terénu, neboť byli doporučeni vedením školy jako vhodní pracovníci pro oblast nadání a inkluze, od kterých se opět může očekávat zvýšená angažovanost. Mohou to však být všichni učitelé, kteří: pracují s žákem v souladu s podpůrnými opatřeními, jež je třeba vyhodnocovat; jsou povinni vykazovat počty nadaných žáků ve své třídě a deklarovat aktivity pro jejich rozvoj; prokazují péči o nadané pro účely prezentace školy či evaluace projektové činnosti školy pro rozvoj nadaných atd. Deklarované činnosti poté nabývají na první pohled zcela jasně evidentní podoby, což opět vede k dalšímu upevňování stereotypního pohledu na nadání v rámci tradičních koncepcí.

Nálepkující učitel je typický určitými **osobnostními a profesními charakteristikami**, vlivem kterých spíše nedokázal proměňovat svůj úzký tradiční pohled na nadání v širší liberálnější koncept. Jde o učitele s nižší autonomií a flexibilitou, závislého na radách odborných autorit, tíhnoucího k rychlým a zjednodušeným řešením. Obdobné charakteristiky jsou v teoretických východiscích evidentní i při komparacích expertních a ne-expertních učitelů (Wolff et al., 2015). Na druhou stranu se ale jedná o aktivního učitele, který se chce věnovat nadaným žákům, deklaruje vůči nim nadmíru pozitivní postoje, má zájem o účast na dalším vzdělávání

pedagogů, má znalosti v problematice nadání, vyhledává didaktické materiály a další inspirace pro rozvoj nadaných žáků. Expertíza sledovaných učitelů tedy není komplexní, neboť nedochází k propojení dimenze znalostní a dovednostní (Lewthwaite & Nind, 2016; Wolff et al., 2015).

Nálepkující učitelé dali rovněž nahlédnout do stylu **pedagogického rozhodování**, který se dá nazvat závislým, případně rutinním, jenž i podle teoretických východisek (Olcum & Titrek, 2015) nesměřuje k expertnosti učitele. Dále jsem zjistila, že většina pronálepkujících pedagogických situací je spíše **nezamýšleným důsledkem** pedagogické činnosti s nadaným žákem (Harris & Ogbonna, 2002). Prvotním záměrem učitele bylo spíše vypořádání se s výše uvedenými podmínkami a kontextem těchto aktivit. Minimum pronálepkujících pedagogických situací bylo učiteli užito záměrně jakožto zamýšlený důsledek (identifikováno u „učitele стратега a profesionála“). Tyto byly typické spíše pro expertního učitele (viz dále), který se skrze pronálepkující pedagogickou situaci strategicky vypořádal s vyvstalým pedagogickým problémem.

Vytvořená typologie nálepkujících učitelů vedla k nástinu **cesty k profesnímu růstu učitele** s cílem funkčního zacházení s nálepkováním (**VO 2.3**). Cesta směřovala od nutnosti rozvíjet nadání k vlastnímu přesvědčení rozvíjet nadání žáků, od závislosti učitele na odborných autoritách k jeho profesní autonomii a od přímého a nepřímého nálepkování k vhodnému (ne)nálepkování. Dále se profesní růst učitelů týkal jejich potřeby vystoupit z komfortní zóny a směřovat k systematické improvizaci ve výuce. Některé z těchto cest k učitelské expertíze lze nalézt i v dalších výzkumech (Orgoványi-Gajdos, 2016; Wolff et al., 2015).

Pronálepkující pedagogické situace byly prezentovány **externím odborníkům** na problematiku nadání, a to v průběhu workshopu. V rámci dílčích výzkumných otázek (**VO 2.4 a 2.5**) se nabízí návrat k těmto odborníkům s cílem popsat jejich pohledem model pedagogické činnosti s nadanými a srovnat jejich pojetím klíčové rozdíly mezi příčinami vzniku situací popisovaných nálepkujícími učiteli. Většina příčin vzniku situací byla očima externích odborníků spatřována **v nekompetentních učitelích**. Vůči pedagogickým činnostem nálepkujících učitelů s žáky projevovali odborníci velmi negativní postoj. Nekompetentního učitele jakožto klíčovou příčinu vzniku nevhodného nálepkování nadaných žáků ve školách spatřují i zahraniční studie (Persson, 2010; Schrag, 2019), případně i dostupné internetové zdroje pro učitele (viz kapitola 3.1.1) a navrhuji eliminaci všeho nálepkování.

Rovněž jsem pojetím externích odborníků specifikovala model pedagogické činnosti s nadaným žákem odhalující vznik pronálepkující pedagogické situace. Pohled externích odborníků na tento problém může být vnímán jako klíčový. Odborníci jsou součástí Krajské sítě podpory nadání a navrhuji systémové a legislativní

změny v oblasti nadání nejenom na úrovni chodu jejich školy. Jimi vnímané pojetí nálepkování nadaných a následně vytvářená opatření k jeho globálnímu vymýcení mohou citelně zasáhnout do celého systému. **Tendence ke zjednodušení celé problematiky** a prohlubování stereotypního vnímání nadání může tedy být evidenti i při práci odborníků pečujících o nadání.

Třetím výzkumným cílem bylo identifikovat příklady dobré praxe očima učitelů expertů. Učitelé byli považováni za expertní na základě pozorování jejich výuky a následné reflexe v podobě hloubkových rozhovorů. Východiskem byla tendence učitelů k moderním koncepcím nadání, která je viditelná při jejich zacházení s jednotlivými didaktickými kategoriemi. U expertních učitelů nešlo pouze o návrhy, jak eliminovat nevhodné nálepkování, případně jak „narovnat“ již vzniklé pronálepkující pedagogické situace, ale zejména o tzv. funkční zacházení s nálepkováním nadaných žáků.

Data z rozhovorů a pozorování výuky byla analyzována a členěna do sedmi kategorií, hlavních **doporučení pro funkční zacházení s nálepkováním nadaných žáků (VO 3.1)**, nesoucích své názvy v podobě „in vivo“ kódů. Jednalo se o následující kategorie: metody, které nedávají nadaným strop; úkoly jako puzzle poskládáme do jednoho obrazu; přemýšlet, že podporuju všechny děti; rozvíjet celé dítě, nejenom to malé místečko v hlavě; soutěžení ve výuce – soupeření v životě; systém usměrňující, ne však omezující; učitel vypadající, „jako by neučil“.

Realizovaná, ale i doporučovaná činnost učitele experta nesla **specifické vlastnosti didaktických kategorií (VO 3.2)**, v nichž se zrcadlilo uplatňování moderních koncepcí nadání (viz kapitoly 1.1.2 a 1.2.2). Jednalo se např. o vnitřní konzistentnost výukových cílů (návaznost všech cílů a aktivit), komplexnost cílů (rozvoj celé osobnosti žáka, nejenom kognitivní oblasti), individuální přístup (zadávání „všeho pro všechny“ pomocí modifikace kurikula), skupinovou práci (obměňování skupin a rozvoj kooperativních dovedností), samostatnou práci (učitel nepreferuje vynětí nadaného žáka) a další kategorie, jež vedou k celkovému rozvoji osobnosti žáků, k jejich začlenění a užívání férových podmínek ve výuce. Vlastnosti didaktických kategorií v pojetí expertů směřují k moderním koncepcím nadání (viz kapitola 1.2.2) a vykazují rysy systematického a provázaného pojetí všech částí výuky.

Dále byl přiblížen **model pedagogické činnosti s nadaným žákem pohledem expertních učitelů (VO 3.3)**. Expertní učitelé se setkávali se stejnými výzvami a problémy jako nálepkující učitelé. S podmínkami modelu však zacházeli odlišně. Učitel expert v prvé řadě považuje nadaného žáka za přirozenou součást kolektivu. Spíše než „nadané žáky“ vnímá „děti“, které, jako všechny děti, vyžadují specifický přístup. Proinkluzivně smýšlející učitel nemá tendenci k vnějšímu rozlišování mezi žáky a k používání navenek odlišných přístupů k jejich edukaci, které nadané

selektují a nálepkují. Další podmínkou modelu je fakt, že učitel respektuje celý „systém“ podpory nadání. Vnímá jej však jako širší rámec pro vymezení péče o nadané, v němž se může svobodně pohybovat ve vztahu k jedinečným podmínkám a vzdělávacímu kontextu. Expertní učitel respektuje školskou legislativu, formální diagnostiku nadaných v pedagogicko-psychologických poradnách, doporučení a rady odborných autorit, zajímá se o výukové materiály podporující nadání, vzdělává se v problematice nadání atd. Vůči tomuto „systému“ je však kritický, informace syntetizuje do vyššího celku a vybírá si z něj to, co je pro něj a jeho žáky vhodné, funkční a podporující. Dokáže též úspěšně balancovat mezi světem zřetelných „důkazů“ o podpoře nadaných a reálným, avšak méně navenek viditelným (inkluzivním) rozvojem nadání. Na rozdíl od formálně pracujícího nálepkujícího učitele učitel expert o podpoře nadání nemusí neustále hovořit a dokazovat výsledky své práce s nadanými. Učitel expert podporu nadaných prostě „realizuje“ a neinklinuje k navenek jasně evidentní koncepci péče o nadané. Svá pedagogická rozhodnutí dovede zdůvodnit s opřením o teoretická východiska, je schopen na nich trvat a zároveň je připraven nést zodpovědnost za důsledky svého jednání.

Co se týče **osobnostních a profesních charakteristik**, učitel expert se dá popsat jako autonomní, kriticky myslící odborník se zvnitřněným pozitivním postojem k rozvoji nadání. Pro učitele experta je dále typická systematická a vědomá improvizace v průběhu vyučování. Učitel tedy „vlastní“ řadu charakteristik, které jsou spojovány s jeho expertností (Lewthwaite & Nind, 2016; Wolff et al., 2015). Posledním výrazným rysem modelu je **reflexe**, která učiteli expertovi dopomáhá ke zkvalitňování výuky s nadanými žáky a je klíčovou podmínkou profesního růstu pedagoga (Clarà, 2015; Feucht et al., 2017; Mathew et al., 2017). V tom, jak učitel o své práci přemýšlí, se rovněž skrývá rozdíl mezi učitelem expertem a učitelem nálepkujícím, přičemž rozdílnost v kvalitě výuky nemusí být vždy viditelná pouze v realizované výuce.

Díky prohloubení modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem a popisu složek pedagogické činnosti zároveň došlo **ke specifikaci vhodných a nevhodných (ne)nálepkování (VO 3.4)**. Učitel expert využívá všechny typy nálepkování (tj. nevhodné nenálepkování, nevhodné nálepkování, vhodné nálepkování a vhodné nenálepkování), avšak za výše zmíněných podmínek (model pedagogické činnosti s nadaným žákem a didaktické kategorie v pojetí experta), které směřují k funkčnímu zacházení s nálepkováním nadaných žáků. Učitel expert tedy nálepkuje, avšak „funkčně“. V některých případech se může rozhodnout i pro užití pronálepkujících pedagogických situací. Aplikuje je však záměrně, aby splnil dílčí edukační cíl (např. nácvik prosociálních dovedností žáků), přitom zřetelně vnímá možná rizika situací a v navazujících aktivitách se je snaží promyšlenými kroky napravit.

V poslední řadě bylo možné popsat, jak probíhá **nálepkování v rukou učitelů expertů (VO 3.5)**. Expert, stejně jako nálepkující učitel si vytváří základní typizace o nadaném žákovi, které mu pomáhají při vstupní orientaci pro práci s tímto žákem. Učitel nálepkuje nadané žáky tím, jak o nich přemýšlí. Při navazujícím uvažování se však snaží individualizovat svůj pohled na nadání, čímž značně rozostřuje původní typizované představy o nadání. Učitel se tímto pokouší o proměnu vstupního tradičního pojetí nadání v širší, liberálnější moderní koncepci nadání. V průběhu pedagogického rozhodování, jak uchopit péči o nadaného žáka, se snaží o to, aby co nejefektivněji rozvíjel jeho nadání, avšak bez nadbytečného nálepkování, jež by vedlo k negativním důsledkům nálepek. Prostředkem se stávají didaktické kategorie směřující k moderním koncepcím nadání (tabulka č. 15) a části modelu pedagogické činnosti v pojetí expertů (obrázek č. 9). Učitel poté přichází do výuky, v průběhu které nadané žáky **nálepkuje pouze ve svém vnitřním dialogu**, při němž hledá a zvažuje další způsoby rozvoje nadání. Pro pozorovatele výuky a pro jednotlivé žáky poté nemusí být postřehnutelné, kterému z žáků je specifická podpora věnována. Klíčovou součástí tohoto funkčního nálepkování je poté hloubková reflexe učitele, na základě které si uvědomuje příčiny a následky svých pedagogických činností a jejich provázanost.

Nálepkování žáků v rukou učitelů expertů již není vnímáno v tradičním černobílém pojetí jakožto výhradní rizikový faktor rozvoje nadání, případně fenomén nesoucí zároveň pozitiva i negativa pro nadané žáky (např. Berlin, 2009; Brown, 2016; Zeidner, 2020). **Nálepkování je v tomto případě bráno jako podmínka péče o nadané a výzva pro rozvoj nadání žáků** (Coleman et al., 2015; Heward, 2013).

10.1.2

Od pronálepkující pedagogické situace k funkčnímu zacházení s nálepkováním

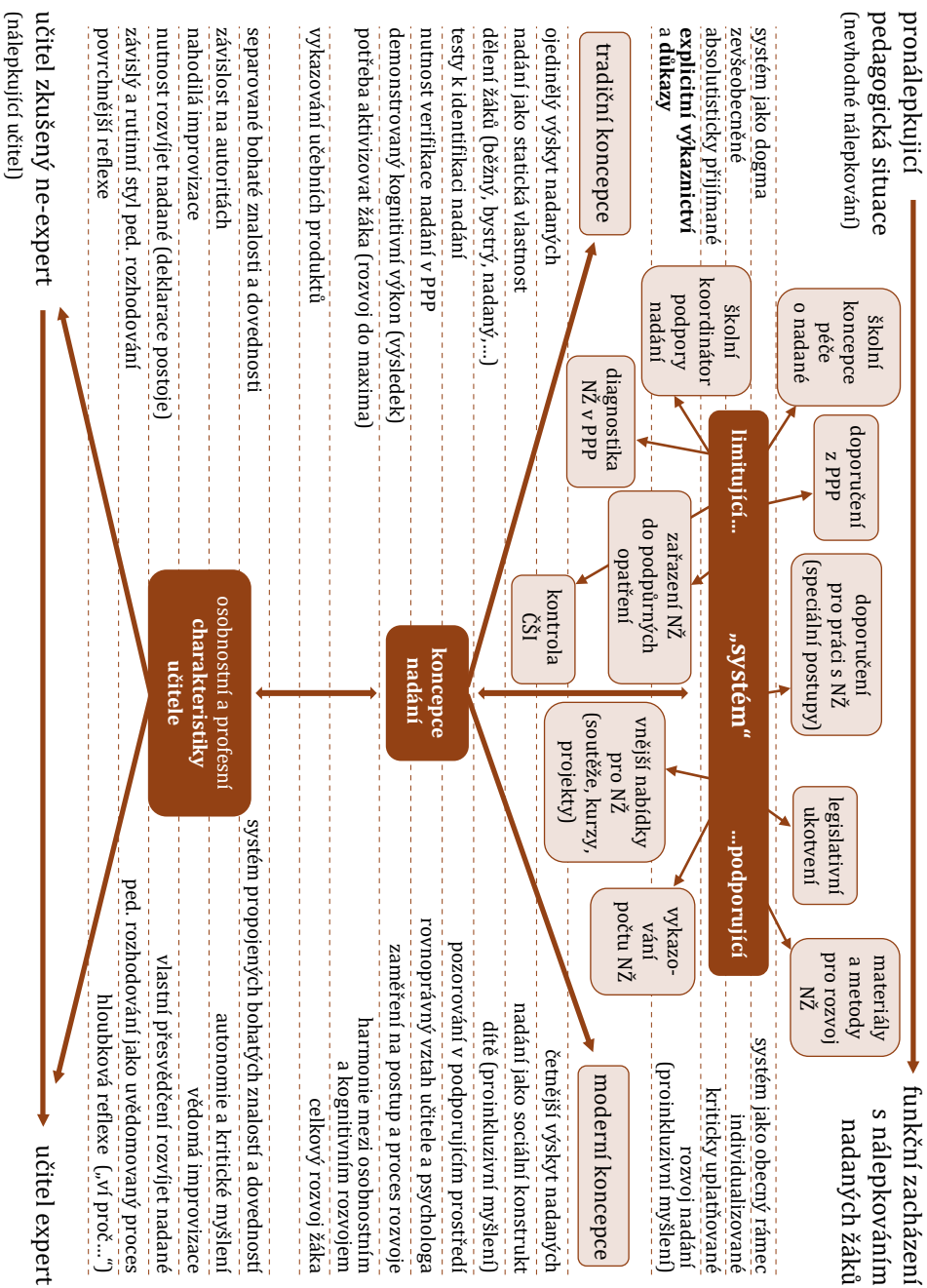
Relační mapa (viz obrázek č. 10) popisuje, jak učitelé mohou proměňovat nevhodné nálepkování ve funkční formy zacházení s nálepkováním nadaných žáků. Po stranách mapy se nacházejí fenomény, které nabývají svých specifíků buď v rukou učitelů nálepkujících (levá strana obrázku), anebo učitelů expertů (pravá strana obrázku). Uprostřed mapy jsou umístěny klíčové proměnné – systém, koncepce nadání a charakteristiky učitele, které směřují od nálepkujícího učitele k učiteli expertovi. Relační mapa je v tomto případě použita mimo kontext situační analýzy, při níž obvykle získává své typické uplatnění (Clarke et al., 2015).

Dříve než přistoupím k popisu mapy, je vhodné zmínit úvodní okolnosti nálepkování. K učiteli se dostává informace, že má ve své třídě formálně „nadaného žáka“,

jehož nadání bylo diagnostikováno PPP. Žák tímto získal nálepku jako nadaný, čímž vkročil do procesu nálepkování. V tomto ohledu může být nálepka pro žáka považována za „vstupenku“ k rozvoji jeho nadání. Pokud by k diagnostice žáka nedošlo, a to zejména u ohrožených skupin nadaných typu podvýkonných či dvojnásobně nadaných, mohlo by hrozit riziko, že nadání zůstane neodhaleno či téma nadání zapadne v dalších pedagogických výzvách, se kterými se učitel denně setkává.

Další fáze nálepkování podle mne již výrazněji „rozhodují“ o tom, jak bude s nálepkou dále zacházeno, stane-li se překážkou, či příležitostí v rozvoji nadání, čímž se dostávám k odkazu relační mapy (viz obrázek č. 10).

Obrázek č. 10: Relační mapa jevů vstupujících do „příběhu o nálepkování nadaných žáků“



Učitel se po obdržení informace z PPP snaží porozumět nově vyvstalému pedagogickému problému. K tomu mu dopomáhají jeho dosavadní znalosti o problematice nadání. Dále musí být seznámen se systémem podpory nadání, aby věděl, jaké prostředky k uchopení péče o nadané vlastně má k dispozici. Ze „systému“ (více také v kapitole 1.2.1) vybírám jeho nejvýraznější součásti. Jedná se o doporučení zavádět školní koncepci péče o nadané, ustanovení odborníka pečujícího o koncepci v roli školního koordinátora podpory nadání, zařazování nadaných žáků do podpůrných opatření, doporučení pro pedagogickou činnost s nadanými žáky pocházející z individuální zprávy z vyšetření dítěte v PPP či obecněji vycházející z legislativy (např. RVP) či jiných zdrojů a účast učitelů na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Dalšími částmi systému jsou konkrétní edukační materiály pro rozvoj nadaných žáků a nabídky externích institucí pro nadané, jako např. soutěže, kurzy, besedy pro nadané žáky či další projektová činnost nabízená škole. V poslední řadě systém obsahuje i výkaznictví, evaluaci a kontrolu (prezentace důkazů činnosti s nadanými žáky, počtu nadaných žáků ve škole a inspekční činnost). Právě tento systém může u některých učitelů zapříčinit nevhodné nálepkování.

Učitel nálepkující utvrzuje tradiční koncepcce nadání, dále je generalizuje a zevšeobecňuje. Ve své učitelské rutině mylně interpretuje vybraná systémová opatření a chápe je jako dogma. Doporučení zobecňuje a v průběhu aplikace těchto rad nerespektuje specifický kontext výuky a osobité aktuální potřeby žáka. Největším problémem celého systému se ve finále stává explicitní výkaznictví celé péče o nadané žáky. Učitel pak vnímá potřebu podávat nezpochybnitelné důkazy o rozvoji nadaného žáka, čímž svoji odlišnou činnost vůči žákovi zdůrazňuje a prezentuje. Systém péče o nadané je v pojetí nálepkujících učitelů krajně limitující podmínkou úspěšného rozvoje nadaných.

Jako protipól zde však máme učitele experta, který celý systém vnímá jako obecný rámec pro svou pedagogickou činnost. Učitel expert proměňuje tradiční koncepcce nadání v moderní, svoji činnost personalizuje. K systému přistupuje kriticky a vybírá si z něj právě to, co je vhodné do jeho výuky. Doporučení tedy značně individualizuje ve vztahu ke konkrétním žákům, podmínkám a situacím. Jedná se o učitele proinkluzivně myslícího, který spíše než nadané žáky rozvíjí nadání žáků. Systém je v pojetí učitele experta podmínkou zdárného rozvoje nadaných.

Systémové ukotvení péče o nadané je diskutováno řadou autorů. Relativně krajní názory prezentuje James H. Borland (2005; 2021). Ve svých pracích kriticky uvažuje o centralizovaných systémech podpory nadání. K nejrizikovějším součástem tohoto systému řadí existenci pevných definic nadání, plošnou identifikaci nadaných dle těchto definic, byrokratické úkony v podpoře nadaných a formalizované vzdělávací programy. Autor zdůrazňuje, že systematizace péče může snadno ústít do zcela neadekvátních důsledků, kam řadí dělení žáků na nadané a nenadané

a jejich vyloučení z kolektivu. Co se týče učitelů, systém je omezuje v možnosti reagovat na skutečné vzdělávací potřeby žáků. Borland proto navrhuje konkrétní přímé zásahy do systematizace. Jedním z prvotních doporučení je např. nahrazení konceptu „nadaných dětí“, které je třeba identifikovat a zařadit do programu, konceptem „nadaného vzdělávání“, kladoucího důraz na procesy podporující nadání a potenciál u žáků. Dále navrhuje eliminovat již zmíněné rizikové součásti systému podpory nadání, v některých případech i celý rigidní systém péče o nadané (gifted education without gifted children). Zmiňuje se také o rozvoji učitelské autonomie, která podpoří individualitu v uchopení tohoto systému.

Další autoři také vstupují do diskusí ohledně systému péče o nadané (Dai, 2009; Gallagher, 2002; Peters, 2022; Tomlinson, 2017). Na rozdíl od Borlanda se však shodují, že vhodně pojatý liberální systém má v podpoře nadání své neopomenutelné místo. Varují ale před jeho přehnaným nebo příliš rigidním uplatňováním. Řešení negativních dopadů systematizace péče o nadané vnímají spíše v podpoře osobnosti učitelů tak, aby rozvíjeli svoji autonomii, kritické myšlení a hloubkovou reflexi, která jim napomůže zkvalitňovat edukaci žáků.

Dalším zásadním bodem celé relační mapy je téma **konceptů nadání**. Tradiční koncepte nadání mají tu výhodu, že jasně ohraníčí pojem nadání. Učitelům nabídnou klíčové zdroje informací o tom, jak identifikovat a edukovat nadané žáky, tedy zřetelná paradigmata celé problematiky. Nevýhodou tradičních konceptů je, že cílí jen na úzce definované výjimečně nadané žáky, utvrzují klasickou představu o nadání a žákům nabízí předem danou nepersonalizovanou cestu v jejich rozvoji. Nevýhodou moderních konceptů nadání je, že ve své liberálnosti a otevřenosti mohou „přehlédnout“ nadaného žáka, přičemž jeho specifické potřeby vzhledem k nadání mohou zapadnout v dalších pedagogických tématech. Hlavní výhodou moderních konceptů je, že se rozvoj nadání týká více žáků (bez podmínky jejich formální diagnostiky), rozvíjí celou osobnost žáků (nejen kognitivní oblast rozumového nadání) a nevedou k jejich vyčleňování. Z těchto důvodů se tedy domnívám, že v problematice péče o nadané žáky mají svoji roli oba protipóly konceptů – tradiční i moderní. Nutnou podmínkou péče o nadané však podle mne je, aby si učitelé uvědomovali různá pojetí nadání a v péči o konkrétní nadané jedince postupně **proměňovali tradiční koncepty nadání v moderní**, případně aby našli **vhodný kompromis mezi oběma přístupy**. Takové pojetí konceptů nadání zároveň vede od nevhodného nálepkování k funkčnímu zacházení s nálepkováním.

Na potřebnost směřovat od tradičních k moderním konceptům upozorňuje i řada autorů (Borland, 2021; Dai, 2009; Dai & Chen, 2013; Freeman, 2005; Olthouse, 2014; viz kapitola 1.1.1). Na druhou stranu však jiné zdroje (Goodnough, 2000; McBee & Makel, 2019) varují před výhradním používáním pouze moderních

liberálních konceptů. Moderní koncepty mohou např. snižovat schopnost identifikovat a rozvíjet výjimečně nadané jedince, vést k neefektivním nastavováním programů pro nadané, frustrovat učitele ztrácející se v paradigmatech nadání, oslabovat vnímání potřeb mezi nadanými a běžnou populací a znemožňovat realizaci validních srovnávacích výzkumů.

Posledním stěžejním bodem relační mapy jsou **osobnostní a profesní charakteristiky učitele**. Nálepkující učitel je nadměru ovlivněn systémem a směřován k tradičním koncepcím nadání. Jedná se na jednu stranu o angažovaného učitele s řadou odborných znalostí a letitých zkušeností. Je však pro něj typická závislost na odborných autoritách a rutinní styl pedagogického rozhodování. Ve výuce improvizuje spíše nahodile, nemá výraznou potřebu reflexe. Je typický tím, že navenek neustále deklaruje pozitivní postoje k rozvoji nadaných žáků a prezentuje důkazy péče o nadané. Pro srovnání, učitel expert taktéž disponuje řadou bohatých znalostí a zkušeností, které však na vyšší úrovni myšlení propojuje do kompaktního celku. Je autonomní, nezávislý a kriticky smýšlející. Na vyvstalé problémy s žáky reaguje uvědomělou improvizací, jeho pedagogické rozhodování je promyšleným procesem. Pro učitele experta je typické používání hloubkové reflexe.

Oba typy učitelů (nálepkující i expertní) mají tedy velmi dobré znalosti v problematice nadání a vykazují pokročilejší délku pedagogické praxe (nikdo neměl praxi kratší než 6 let). Rozdílnost je viditelná spíše na úrovni pedagogických dovedností (aplikace pedagogických znalostí do výuky) a v oblasti osobnostních charakteristik učitele. Expertíza nálepkujících učitelů spíše není komplexní, neboť nedochází k propojení různorodých dimenzí v oblasti osobnostních a profesních charakteristik (Lewthwaite & Nind, 2016; Wolff et al., 2015).

Důležitým pro vhodné uchopení nálepkování se tedy jeví celostní, holistický přístup k rozvoji učitele (Wolff et al., 2015), který je chápán jako komplexní charakteristika zasahující nejenom profesní, ale i osobnostní rozvoj. V diskusích o zlepšování kvality vzdělávání se všeobecně zdůrazňuje **význam rozvoje osobnosti učitele** jako klíčového faktoru pro efektivní výuku (Postholm, 2012). Nicméně v praxi jsou učitelům nabízeny vzdělávací programy téměř výhradně na rozvoj pedagogických znalostí (a dovedností) ve smyslu „hard skills“, viz např. npi.cz/vzdělávací-programy. Akce pro učitele zaměřené na tzv. měkké dovednosti, jako např. empatie učitele, kritické myšlení, rozvoj autonomie a reflexe, v nabídkách dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků spíše absentují. Ve vztahu k nastavování efektivního vzdělávacího systému je pak vyžadována synergie s komplexním rozvojem učitelů (Postholm, 2012). Jinými slovy, pokud se nepodaří utvářet celou osobnost učitele, nespasí nás žádné systémové změny, třebaže jsou důležité.

10.2 Doporučení

Na základě výsledků výzkumu lze definovat řadu doporučení. Jedná se nejen o návrhy, jak eliminovat, případně „narovnávat“ nevhodné nálepkování, které bylo typické pro nálepkujícího učitele, ale zejména o rady, jak směřovat k funkčnímu zacházení s nálepkováním nadaných žáků, jež bylo používané učitelem expertem.

Jelikož se domnívám, že je funkční zacházení s nálepkováním nadaných žáků klíčovou podstatou péče o nadané, doporučení mohou vést ke zkvalitnění pedagogické činnosti s nadanými žáky jako takové. Pokud bych měla v úvaze pokračovat dál, funkční práce s nálepkováním nadaných žáků je také jednou z podmínek práce s heterogenní třídou, čímž dostávají doporučení daleko širší uplatnění.

V předchozích částech publikace již zazněla celá řada konkrétních doporučení, jak zacházet s vlastnostmi vybraných didaktických kategorií (srov. tabulky 8 a 15) a jak se vyrovnat s jevy vstupujícími do modelu pedagogické činnosti s nadanými žáky (srov. obrázky 8 a 9). Pokud dílčí doporučení zobecním, eviduji následující tematicky se prolínající okruhy doporučení:

- **osobnostní a profesní růst učitelů:** Jak již bylo zmíněno, sledovaní učitelé mají poměrně solidní znalosti v problematice nadání, vědí o diagnostických metodách nadání, o specifichnostech nadaných a jejich vzdělávacích potřebách, ovládají metody diferenciací a individualizace pro nadané žáky a znají velmi dobře strategie s rysy konstruktivistické výuky, včetně formativního hodnocení atd. Všichni učitelé také měli přiměřenou pedagogickou praxi. Obtíž spatřuji v tom, že učitelé tyto znalosti obtížně proměňují v prakticky uplatňované dovednosti, případně tyto dovednosti používají v úzkém zorném úhlu pohledu a nevnímají širší kontext pedagogických situací, do nichž své činnosti neadekvátně aplikují. Dále jsou závislí na odborných autoritách a systému, který absolutizují, případně inklinují k rutinním činnostem. Profesní růst učitelů by tedy měl být směřován nejenom k rozvoji profesních znalostí, ale zejména praktických dovedností a osobnostních vlastností. Klíčová se jeví potřeba rozvoje „soft skills“, kam můžeme řadit prohlubování kritického myšlení a rozvoj profesní autonomie. Vedle této oblasti by se měla péče o učitele zaměřit na harmonizaci celé jejich osobnosti. Další otázkou je, jakou formou by měl učitel tyto kompetence rozvíjet. Za zcela klíčovou považuji **hloubkovou reflexi** či sebereflexi učitele v různorodých pojetích, ať už ve vnitřním dialogu, či ve skupinovém sdílení zkušeností. Právě tímto způsobem lze dospět k vyšším úrovním porozumění a odhalení často i neuvědomovaných proměnných širšího výukového kontextu. Příkladem tohoto může být vedení hloubkových reflektivních rozhovorů s nálepkujícími učiteli a jejich následné uvědomění si nevhodnosti celé situace, kterou sami nevidí.

Jinou z forem rozvoje kompetencí učitelů mohou nabízet i tradiční vzdělávací programy a workshopy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Ve vztahu k tématu nadání nemusejí dobře fungovat jednorázová školení či hromadná školení celého učitelského sboru, na která systematicky nenavazují další vzdělávací aktivity. Znalosti a dovednosti získané pouze touto cestou mohou vést k povrchnímu vnímání problematiky nadání a uplatňování separátních znalostí a dovedností týkajících se nadání a nadaných žáků, jež mohou směřovat k potlačování proinkluzivního smýšlení učitele. Naopak, workshopy o problematice nadání by měly vést k rozšiřování dosavadních pedagogických znalostí a dovedností a k uvědomění si širších okolností a souvislostí pedagogické činnosti s nadanými žáky. Bylo by také vhodné zařazovat kurzy osobnostního rozvoje učitelů.

- **spolupráce školy s rodiči a dalšími externími odborníky:** Za další klíčovou věc považují zkvalitnění komunikace mezi školou a dalšími jedinci, kteří do ní vstupují. Rodič, kterému je institucí oznámeno, že má nadané dítě, cítí na jednu stranu radost a hrdost, na druhou stranu též obavy z toho, co se bude dále dít. Bylo například zjištěno (Fornia & Frame, 2001), že se rodiče mohou výrazně obávat nálepky nadaný udělené vlastnímu dítěti, na což reagují popíráním nálepky či naopak jejím zveličováním před okolím. Rodiče oprávněně potřebují své emoce a dojmy sdílet, přičemž někteří z nich takto činí v klubech rodičů nadaných dětí, případně na internetových sociálních skupinách, které jsou plné „žalozpěvů“ vůči školám a institucím pečujícím o nadané. Je logické, že tento rodič nevhodně interpretuje některé dobře míněné rady odborných autorit pro práci s nadanými žáky. Doporučení tedy spočívá v prohloubení komunikace s rodiči, kteří potřebují vysvětlit, co znamená verdikt pedagogicko-psychologické poradny a obsah pedagogické činnosti s jejich dítětem ve formě zařazení do podpůrných opatření. Špatná komunikace s rodiči vede učitele k aplikaci vybraných pronálepkujících pedagogických situací a v rodinném prostředí prohlubuje nevhodné nálepkování dítěte.

Další doporučení se týká zkvalitňování otevřené komunikace mezi učiteli, externími odborníky a dalšími odbornými autoritami, vstupujícími do diagnostiky a edukace nadaného žáka, případně evaluace pedagogické činnosti s ním. Vhodným startovacím můstkem se může jevit nalezení vnitřně motivovaného expertního učitele z místní školy, který by se systematicky účastnil seriálů vzdělávacích programů o problematice nadání. Tento expert by mohl okolo sebe vytvářet skupinu dalších motivovaných pedagogů, kteří by se postupně stávali dalšími šířiteli dobré praxe ve škole.

Je dobré, když škola spolupracuje s externími institucemi a jejich projekty. Jedná se např. o odborné pracovníky ze školských poradenských zařízení,

z vysokých škol a z volnočasových institucí, nabízejících obohacující aktivity a další projektovou činnost pro rozvoj nadání žáků či didaktických kompetencí učitelů. Pokud je však spolupráce jen formální, nenavazuje na školní koncepci podpory nadání a místní učitelé nejsou schopni dále udržet a rozvíjet aktivity i po ukončení projektové činnosti externistů, může být taková kooperace spíše kontraproduktivní a opět směřovat k nevhodnému nálepkování.

- **nastavování školní koncepce péče o nadané:** Je třeba si uvědomit, že systém péče o nadané nabízí pouze širší mantinely toho, jak uchopit identifikaci a edukaci nadaných a ukotvit ji ve školní koncepci péče o nadané. Uvnitř těchto mantinelů, kde se pohybuje škola a učitelé, jsou svobodná místa vymezující péči o nadané, a těch je třeba vhodně využít a zakomponovat do nich jedinečnost vzdělávacího kontextu na místní škole. Není proto nutné požadavky a doporučení absolutizovat a všechny z nich nekriticky přejímat, neboť to, co funguje na jedné škole, může být neadekvátní na škole jiné. Vhodné je, když škola postupně konceptualizuje nadání, a to směřováním k moderním konceptům. Škola by měla jasně vymezit své slabé a silné stránky vzhledem k podpoře nadání a potřebám nadaných a začít stavět na tom, co právě tato konkrétní škola dobře umí, co je jejím učitelům blízké. Rozhodně nedoporučuji žádné radikální změny ve škole realizované ze dne na den. Škola by měla nechat školní koncepci podpory nadání vyzrát a nesměřovat k okamžité potřebě expertnosti všech učitelů na problematiku nadání a aplikování pokud možno co největšího počtu forem podpory nadání do školní koncepce.

Dále by se škola měla zamyslet nad faktem, co je pro ni opravdovým základem péče o všechny nadané (s ohledem na různorodé koncepce nadání), a hledat formy zkvalitňování výuky žáka v prostředí jeho kmenové školní třídy. Pokud bude postaven tento základní kámen, až poté se mohou stavět vyšší patra koncepce (vyčlenění nadaného žáka pro specifické aktivity), která se základem tvoří propojený celek. Škola by si také měla uvědomit důsledky dílčích činností s nadanými žáky. Je například skvělý nápad plošně diagnostikovat a vyhledat nadané žáky ve škole. Pokud však abscentuje systematizovaná navazující pedagogická činnost s nimi a ohled na jinak definované nadané žáky, je diagnostika samoúčelná a vede k nevhodnému nálepkování.

10.3

Limity výzkumu a možné směřování navazujících studií

Výzkum nálepkování nadaných žáků má samozřejmě nespočet limitů a omezení. Řadu z nich jsem si díky předvýzkumu uvědomovala již před započítím vlastního

výzkumu a snažila jsem se zohlednit tyto determinanty v průběhu jeho realizace. Lze definovat pět základních okruhů limitů, týkajících se následujících tematických oblastí.

- **konceptualizace nadání:** V průběhu výzkumu jsem vnímala dva základní protichůdné koncepty nadání, tradiční a moderní (viz kapitola 1.1.1). Pro výběr nadaných žáků jsem zvolila tradiční koncepty, které jsou charakteristické třemi rysy: specifičnost, formálnost a excelentnost nadání (viz kapitola 2.1.3), vlivem nichž dochází ke zdůrazňování nevhodného nálepkování nadaných žáků. Zabývala jsem se „*nadanými žáky s papírem*“, kteří jsou vzdělávání v běžné státní nevyběrové základní škole. Tradiční koncepty nadání se při výběru nadaných žáků pro výzkum jeví jako odpovídající příklady fenoménu nálepkování. Při edukaci nadaných žáků jsem pracovala s oběma protipóly konceptů nadání, a to s tradičními koncepty, které byly uplatňovány nálepkujícími učiteli, a koncepty moderními, typickými pro expertní učitele. Data však byla interpretována ve vztahu k moderním koncepcím, vlivem kterých byli učitelé nálepkující pro účely výzkumu nazváni (zkušeními) ne-experty a učitelé experti byli považováni za nositele příkladů dobré praxe v souvislosti s funkčním zacházením s nálepkováním nadaných žáků. Pokud by byla zvolena jiná koncepce nadání, ať již pro výběr souboru nadaných žáků, či klíčovou linii v jejich edukaci, zcela by to změnilo podstatu celého výzkumu.
- **výběr škol pro realizaci výzkumu:** Pojetí nálepkování nadaných žáků bylo podle mne ovlivněno i výběrem škol. Navštívené školy byly „všeobecně známé“ tím, že mají diagnostikované rozumově nadané žáky. Tyto informace byly nejlépe zjištělné z webovských stránek škol a také z neanonymizovaných diskusí rodičů nadaných dětí na sociálních sítích. Nadání žáci těchto škol jsou tedy i pro vnější okolí na první pohled „hodně vidět“, čímž se již s největší pravděpodobností nacházejí v určitém pokročilejším stádiu procesu nálepkování, které je prohlubováno právě prezentací školy či rodičů. Školy, které nejsou tak výrazným způsobem navenek vnímány jako školy s nadanými žáky, se díky ne tak výrazné demonstraci práce s nadanými do výzkumu nedostaly.
- **výběr učitelů pro výzkum:** Dalším výrazným limitem byl výběr učitelů za účelem výzkumu (viz rovněž kapitola 3.1.7). Ředitel školy souhlasící s realizací výzkumu mne s kolegy z výzkumného týmu s největší pravděpodobností nasměroval k učitelům, kteří byli ve škole vnímáni jako „odborně kompetentní“. Je možné, že tímto způsobem byli již na počátku z výzkumu vyjmuti začínající a ne-expertní učitelé, kteří mohou podle vedení škol mít nižší úroveň profesních dovedností. Ne náhodou tedy měla většina učitelů účastnících se výzkumu souvislou pedagogickou praxi delší než jedenáct let. Pokud by tato úvodní, avšak organizačně a eticky nutná selekce učitelů nebyla realizována a mohla bych

mít s výzkumným týmem k dispozici výběrový soubor učitelů, identifikovala bych naprosto odlišné pedagogické situace. V tomto případě bych očekávala odhalení eticky spornějších situací, vyplývajících z explicitněji prezentovaného nerespektování vzdělávacích potřeb nadaných žáků. Je možné, že takto odhalený obraz nadaného žáka by nesměřoval k favorizování nadaných a znevýhodňování ostatních žáků třídy tak, jak bylo zjištěno ve výzkumu, nýbrž i k jiným postojům, jako je popírání péče o nadané či bagatelizování jejich vzdělávacích potřeb. V tomto ohledu se dá pouze spekulovat o reálném stavu péče o nadané v českých školách.

- **zdroje dat:** Další omezení skýtal sběr dat pomocí pozorování výuky a rozhovorů s učiteli, včetně zaznačování většiny dat formou tužka – papír, což mohlo výrazně determinovat celou popisovanou realitu. Dále ve sledované problematice absentují výpovědi žáků, jejich rodičů, vedení školy a zástupců externích odborných institucí, i když jejich vliv na nálepkování byl učiteli několikrát zmíněn. Nadaní žáci, jakožto hlavní „příjemci“ nevhodného nálepkování, byli mnou pouze sledováni, případně jsem si zaznačila jejich pozorovatelné projevy jakožto dokreslení pronálepkující pedagogické situace. Tato omezení týkající se zdrojů dat však byla zřejmá již před realizací vlastního výzkumu. Na základě výsledků z předvýzkumu bylo více než zřetelné, že sběr dat týkající se tak citlivého fenoménu, jako je nálepkování, musí naprosto minimalizovat formalizaci týkající se sběru dat (viz kapitola 3.1.1). Pouze neformálními vstupy do výzkumného terénu bylo možné získat řadu velmi autentických a cenných dat ve formě přímočarých reakcí učitelů a žáků, i když na úkor řady nevýhod.
- **subjektivita (intersubjektivita):** Subjektivita odkazuje na vliv osobních zkušeností, hodnot, přesvědčení, názorů a emocí výzkumníka na proces utváření „příběhu o nálepkování nadaných žáků“. Subjektivita v kvalitativním výzkumu není nutně slabinou, nýbrž jeho nevyhnutelnou součástí, protože výzkumník sám je nástrojem sběru a interpretace dat. Zde prezentovaný výzkum však nelze považovat za subjektivní ve smyslu odhalení zcela individuálních a neopakovatelných skutečností, které by nebyly uplatnitelné v jiném kontextu pedagogické praxe. V tomto ohledu se lze opřít o intersubjektivitu jakožto pojem fenomenologie. Intersubjektivita se zaměřuje na nalezení společných vzorců v subjektivních prožitcích vícero účastníků výzkumu (učitelů), jehož součástí je i výzkumník. Výzkumník se na jednu stranu snaží co nejhlouběji pochopit perspektivu účastníků skrze empatický vhled, na druhou stranu je ve svých interpretacích veden vlastními znalostmi a profesními zkušenostmi s problematikou. Výsledky studie proto považuji za všeobecně aplikovatelné v prostředí běžných základních škol, v nichž se vzdělávají diagnostikovaní rozumově nadaní žáci.

Subjektivita ve svém tradičním pojetí však byla alespoň zčásti objektivizovaná existencí výzkumného týmu v průběhu sběru dat pomocí pozorování výuky a dílčích rozhovorů s učiteli. Dále byla objektivita výzkumu zesílena díky externím odborníkům, kteří svými komentáři podpořili „nepatřičnost“ odhalených pronálepkujících pedagogických situací.

Posledním limitem je spíše mé upozornění na možná zkreslení prezentovaných informací. Výsledky výzkumu a jednotlivá doporučení je nutné vnímat v kontextu celé publikace. Při prezentaci dat uplatňuji „cibulový efekt“, v němž postupnými kroky rozkrývám celou problematiku, a to od pohledu vnějších pozorovatelů přes práci s nálepkujícími učiteli, včetně jejich odborného růstu v průběhu reflexe, až k pojetí funkčního nálepkování aplikovaného expertními učiteli. **Zběžné čtení pouze vybraných pasáží může čtenáře vést k dezinterpretaci výstupů.**

Výsledky výzkumu mohou směřovat k navazujícím výzkumům v oblasti nálepkování nadaných žáků. Co se týče základního výzkumu, bylo by vhodné rozšíření zde prezentovaného výzkumu v individuálních kazuistikách nadaných žáků s cílem odhalit, jak nevhodné nálepkování v rukou učitele ovlivňuje životy těchto jedinců. Jako aplikovaný výzkum se nabízí pokračovat v pozorování výuky a v rozhovorech s učiteli a směřovat tímto k eliminaci nevhodného nálepkování či k funkční práci s nálepkováním nadaných žáků. Jak bylo evidentní z výsledků výzkumu, společná reflexe učitele s výzkumníkem je jednou z cest pro zkvalitňování pedagogické činnosti s nadanými žáky.

ZÁVĚR

ANEB O PROPASTI MEZI SYSTÉMEM A ŠKOLNÍ REALITOU

Nálepkování tvoří neodmyslitelnou součást péče o nadané a nelze jej popírat, či dokonce globálně vymýt tak, jak doporučují některé popularizační odborné zdroje pro učitele (viz kapitola 3.1.1) či odborníci pečující o nadané (viz externí odborníci účastníci se výzkumu). Nálepkování je vlastně podmínkou rozvoje nadaného žáka, neboť vytváří další okolnosti jeho zdárného vývoje. Pomocí nálepkování si uvědomujeme, že nadaní žáci jsou odlišní od ostatních, vykazují svá specifika, vůči nimž by měl rozhodně být uplatňován i přiměřený edukační přístup. Celý školský systém na potřebu specifické péče o tyto žáky vhodně reaguje, ať už propojováním aktérů pečujících o nadané, vytvářením školských dokumentů na podporu nadaných, či zdůrazňováním potřeby rozvoje kompetencí pedagogů v péči o nadané. Tvůrci celého systému si uvědomují, že je nadání jednou z nejvzácnějších komodit každé společnosti, a snaží se, aby se podpora nadaných systematizovala a nestala se neviditelnou v přemíře dalších pedagogických témat. Školský systém jako takový tedy vede a musí vést k nálepkování nadaných žáků ve smyslu jejich zdůrazňování, podpory, potřeby jejich identifikace a rozdílného edukačního přístupu.

Na druhou stranu je zde školní realita, tedy zcela konkrétní práce učitele s nadaným žákem ve vyučovací hodině. Na cestě od systému ke školní realitě se však nachází řada podmínek, jevů či problémů, které mohou učitele vést od potřebného systémového nálepkování k aplikování poměrně nepatřičného pedagogického přístupu reálně navenek preferujícího a selektujícího nadané žáky, případně omezujícího ostatní žáky. Jedná se o jakousi „propast“ mezi systémem na jedné straně a školní realitou na straně druhé, která u nás a pravděpodobně ani v zahraničí doposud nebyla komplexně odborně reflektovaná v souvislosti s tématem nálepkování.

Ve výzkumu jsem okrajově vnímala učitele (učitelé nenálepkuující nerozvíjející), kteří ze svého pohledu vyučujícího nedohlédli a ani nechtěli dohlédnout na druhý

břeh „propasti“ a vnímat, že nějaká systémová podpora nadaných vůbec existuje. Tito učitelé nenálepkovali, avšak ani nerozvíjeli nadání žáků.

Klíčovou skupinu učitelů však v mém výzkumu tvořili nálepkující učitelé. A byli to právě ti, kteří s opakovaným neúspěchem „přeskakovali přes pomyslnou propast“ s cílem věnovat se podpoře nadaných. Přitom se rozhodně nejednalo o nekompetentní učitele, jak se vnějšímu pozorovateli a hodnotiteli mohlo zdát. Byli to učitelé s dlouhodobou praxí, místní komunitou školy vnímaní jako odborníci, účastníci se aktivit dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, zajímající se o témata podpory nadání a prezentující pozitivní přístup k nadaným žákům. Jejich „překážkou“ k uplatňování funkční práce s nálepkováním se stalo zejména absolutistické a nekritické vnímání celého systému péče o nadané, vykazování závislého či rutinního stylu pedagogického rozhodování a preferování tradičních koncepcí nadání. Dobrým zjištěním ale je, že právě tito učitelé mají rozhodně potenciál stát se učiteli expertními, kteří funkčně pracují s nálepkováním nadaných žáků. V tomto ohledu vyznívají výsledky mé práce vlastně velmi pozitivně. Nálepkující učitelé mohou být vnímáni jako učitelé nacházející se na cestě k expertnosti a chce to jen čas, v němž budou postupně ukotvována ona „spojovací lana“ mezi systémem a školní realitou.

Další, velmi důležitou skupinou byli učitelé experti. Mohou být považováni za inspirující nositele příkladů dobré praxe v rozvoji pedagogických znalostí a dovedností. Byli to ti učitelé, kteří dokázali s lehkostí „přeskakovat na druhý břeh propasti a zase zpět“. Nálepkování považovali za podmínku péče o nadané, která jim dopomáhá systematizovat plánování jejich pedagogické činnosti. Ve vlastní výuce diferencovali mezi nadanými žáky tak, že pomocí vhodných kurikulárních změn nabízeli „*všechno pro všechny*“, k čemuž dospívali pomocí používání „*zdravého selského rozumu*“. Díky jejich přístupu byli nadaní žáci podporováni, avšak bez jejich zdůrazňování či nevhodného selektování. Žáci třídy a často také pozorovatelé výuky neměli mnohdy ani možnost postřehnout rozdíly mezi jednotlivými žáky v průběhu takto proinkluzivně vedené výuky.

Je třeba si tedy uvědomit existenci problému, který byl popsán metaforou s propastí. Ona pomyslná lana mohou být nalezena v modelu pedagogické činnosti s nadanými žáky a ve vlastnostech didaktických kategorií směřujících k moderním koncepcím nadání. Pevnost a sílu těchto lan lze poté spatřit v rozvoji osobnosti učitele a v posílení jeho hloubkové reflexe.

Pokud nebudeme vnímat výše popsanou skutečnost, může se totiž stát, že budeme (nebo již jsme) svědky značně **paradoxního jevu, v němž s nabývajícím formální podporou problematiky nadání na úrovni legislativní, systémové i strategické budeme nadané žáky postupně ztrácet „v propasti“ na jejich cestě od odhalení až k uplatnění nadání.**

LITERATURA

- Akgül, G. (2021). Teachers' metaphors and views about gifted students and their education. *Gifted Education International*, 37(3), 273–289.
<https://doi.org/10.1177/0261429421988927>
- Al Dalham, M. S. (2018). *Characteristics for Teaching Gifted Students. The Saudi Teachers' Perspective* (disertační práce). University of Massachusetts.
https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2368&context=dissertations_2
- Altintas, E., & Ilgun, S. (2016). The term “gifted child” from teachers' view. *Educational Research and Reviews*, 11(10), 957–965.
<https://doi.org/10.5897/ERR2016.2762>
- Alzahraney, T. S. (2023). Labeling is not the Issue: The Benefits of Labeling Children With Learning Disabilities When Response to Intervention is Implemented. *International Journal of Special Education*, 38(1), 1–15.
<https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.1>
- Anderson, J., & Taner, G. (2023). Building the expert teacher prototype: A metasummary of teacher expertise studies in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 38.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100485>
- Anderson, L. W., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., & Wittrock, M. (2014). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's*. Pearson.
- Arievitch, I. M. (2020). The vision of developmental teaching and learning and Bloom's taxonomy of educational objectives. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 1–6.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.01.007>

- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Labeling processes in the organization. *Research in organizational behavior*, 17, 413–461.
- Asociace freelancerů ve školství (2023). *Modely a vize vyvážené inkluze*.
<https://sites.google.com/view/modely-vyvazene-inkluze/modely-vyv%C3%A1%C5%BEn%C3%A9-inkluze>
- Avcu, Y. E., & Yaman, Y. (2022). Effectiveness of the differentiated instructional design for value education of gifted: a mixed study. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 9(1), 1–23.
- Aziz, A. R. A., Ab Razak, N. H., Sawai, R. P., Kasmani, M. F., Amat, M. I., & Shafie, A. A. H. (2021). Exploration of challenges among gifted and talented children. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(4), 242–251.
<https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i4.760>
- Bain, S. K., Bliss, S. L., Choate, S. M., & Sager Brown, K. (2007). Serving children who are gifted: perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 450–478.
<https://doi.org/10.4219/jeg-2007-506>
- Bakx, A., Van Houtert, T., Brand, M. V. D., & Hornstra, L. (2019). A comparison of high-ability pupils' views vs. regular ability pupils' views of characteristics of good primary school teachers. *Educational Studies*, 45(1), 35–56.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1390443>
- Barga, N. K. (1996). Students with learning disabilities in education: managing a disability. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 413–421.
<https://doi.org/10.1177/002221949602900409>
- Baše, L. (2016). Osvědčené metody práce s nadanými žáky. *Školní poradenství v praxi*.
<https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/skolni-poradenstvi-v-praxi/osvedcene-metody-prace-s-nadanymi-detmi.m-2548.html>
- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in psychology*, 7(368).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368>
- Beauvais, C. (2016). Californian genius: Lewis Terman's gifted child in regional perspective. *Paedagogica Historica*, 52(6), 748–765.
<https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1243138>
- Becker, H. S. (1973). *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. Free Press.
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in psychology*, 9(504).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>

- Bégin, J., & Gagné, F. (1995). Predictors of a general attitude toward gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(1), 74–86.
<https://doi.org/10.1177/016235329401800106>
- Bergold, S., Hastall, M. R., & Steinmayr, R. (2021). Do mass media shape stereotypes about intellectually gifted individuals? Two experiments on stigmatization effects from biased newspaper reports. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 75–94.
<https://doi.org/10.1177/0016986220969393>
- Berlin, J. E. (2009). It's All a Matter of Perspective: Student Perceptions on the Impact of Being Labeled Gifted and Talented. *Roeper Review*, 31(4), 217–223.
<https://doi.org/10.1080/02783190903177580>
- Bhatt, R. (2011). A review of gifted and talented education in the United States. *Education Finance and Policy*, 6(4), 557–582.
https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00048
- Bicakci, M. (2024). Bridging the Missing Link on Giftedness and Underachiever Labels Research: Embracing Symbolic Interactionism. In N. K. Denzin, & S. Chen (Eds.), *Essential Issues in Symbolic Interaction* (pp. 29–67). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0163-239620240000059003>
- Binh, N. M. (2021). Portfolio assessment as a tool for promoting reflection in teacher education: a literature review. *VNU Journal of Science: Foreign Studies*, 37(4), 26–37. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnuufs.4751>
- Blackburn, A. C., & Erickson, D. B. (1986). Predictable crises of gifted students. *Journal of Counseling and Development*, 64(9), 552–555.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1986.tb01200.x>
- Bochkareva, T., Akhmetshin, E., Osadchy, E., Romanov, P., & Konovalova, E. (2018). Preparation of the future teacher for work with gifted children. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(2), 251–265. <https://doi.org/10.17499/jsser.76113>
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 1–19). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.002>
- Borland, J. H. (2021). The trouble with conceptions of giftedness. *Conceptions of giftedness and talent*, 37–49. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_3
- Boyle, C. (2014). *Labelling in special education: Where do the benefits lie?* Routledge.
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher – student interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245–255.
<https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>

- Brigham, F. J., & Bakken, J. P. (2014). Assessment of individuals who are gifted and talented. In A. F. Rotatori, J. P. Bakken, & F. E. Obiakor (Eds.), *Gifted education: current perspectives and issues* (pp. 21–40). Emerald.
[https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2014\)0000026002](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2014)0000026002)
- Brody, N. (2000). History of Theories and Measurements of Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 16–33). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.003>
- Brown, K. D. (2016). *After the “at-risk” label: reorienting educational policy and practice*. Teachers College Press.
- Budínová, I. (2018). *Přístupy nadaných žáků 1. a 2. stupně základní školy k řešení některých typů úloh v matematice*. Masarykova univerzita.
- Careswell, N., Powley, L., Fořtíková, J., & Novotný, T. (2011). *Problematika péče o nadané žáky na základních a středních školách*. Vzdělávací centrum Turnov. <https://edu.ceskatelevize.cz/storage/worksheet/ochrance/problematika-pece-o-nadane-zaky.pdf>
- Casados, A. T. (2017). Reducing the stigma of mental illness: current approaches and future directions. *Clinical psychology. Science and Practice*, 24(3), 306–323. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12206>
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective emotional well-being, emotional intelligence, and mood of gifted vs. unidentified students: A relationship model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 1–18. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of teacher education*, 66(3), 261–271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Clarke, A. E., Friese, C., & Washburn, R. (2015). *Situational analysis in practice: Mapping research with grounded theory*. Left Coast Press.
- Colangelo, N., & Brower, P. (1987). Labeling gifted youngsters: Long-term impact on families. *Gifted Child Quarterly*, 31(2), 75–78. <https://doi.org/10.1177/001698628703100206>
- Colangelo, N., & Wood, S. M. (2015). Counseling the gifted: past, present, and future directions. *Counseling the Gifted Individual: Theory & Practice*, 93, 133–142. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00189.x>
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11, 41–56. <https://doi.org/10.1177/016235328801100406>
- Coleman, L. J., Micko, K. J., & Cross, T. L. (2015). Twenty-five years of research on the lived experience of being gifted in school: Capturing the students’ voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 358–376. <https://doi.org/10.1177/0162353215607322>

- Collins, K. H. (2021). Redressing and Neutralizing Institutional Racism and Systemic Biases in Gifted Education. In K. H. Collins (Ed.), *Culturally Responsive Teaching in Gifted Education* (pp. 85–103). Routledge.
- Cornell, D. G., & Grossberg, I. N. (1989). Parent use of the term “gifted”: Correlates with family environment and child adjustment. *Journal for the Education of the Gifted*, 12(3), 218–230. <https://doi.org/10.1177/016235328901200305>
- Cox, J. (2000). Amadeus to young Einstein: Modern cinema and its portrayal of gifted learners. *Gifted Child Today*, 23(1), 14–19. <https://doi.org/10.4219/gct-2000-712>
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Terhaar-Yonkers, M. (2014). The social cognition of gifted adolescents in schools: managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 30–39. <https://doi.org/10.1177/0162353214521492>
- Cvetkovic-Lay, J. (1995). *Ja hoću i mogu više. Priručnik za odgoj darovite djece od 3 do 8 godina*. Alinea Zagreb.
- Červenka, K. (2004). Stigmatizace, morální netečnost a expertní pojmy: možné uchopení fenoménu displacement/vymístění. *Sociální studia/Social Studies*, 1(2), 215–229. <https://doi.org/10.5817/SOC2004-2-215>
- ČŠI (2016). *Tematická zpráva. Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků*. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_vzdelavani_nadanych.pdf
- ČŠI (2022). *Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách. Tematická zpráva*. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ_Podpora_vzdelavani-nadanych-zaku.pdf
- ČŠI (2023). *Plány hlavních úkolů*. https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Plan-hlavnich-ukolu-Ceske-skolni-inspekce-2023-2024_FIN.pdf
- Dai, D. Y. (2009). Essential Tensions Surrounding the Concept of Giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 39–80). Springer.
- Dai, D. Y. & Chen, F. (2013). Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice. *Gifted child quarterly*, 57(3), 151–168. <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>
- Dai, D. Y. (2020). Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in Schools*, 57, 1514–1527. <https://doi.org/10.1002/pits.22346>
- Damico, J. S., Müller, R., & Ball, J. M. (2021). Labeling as a Sociocultural Process in Communicative Disorders. In J. S. Damico, R. Müller & J. M. Ball (Eds.), *The Handbook of Language and Speech Disorders*. (pp. 5–32). Wiley Blackwell.

- Dave, D. J., McClure, L. A., Rojas, S. R., De Lavalette, O., & Lee, D. J. (2020). Impact of mindfulness training on the well-being of educators. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 26(7), 645–651. <https://doi.org/10.1089/acm.2019.0451>
- David, H. (2011). The importance of teachers' attitude in nurturing and educating gifted children. *Gifted and Talented International*, 26(1–2), 71–80. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673590>
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented*. Pearson.
- Delisle, J. R. (2001). In praise of elitism. *Gifted Child Today*, 24(1), 14–15. <https://doi.org/10.1177/107621750102400305>
- DeZutter, S. (2011). Professional improvisation and teacher education: Opening the conversation. In R. K. Sawyer (Ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (pp. 27–50). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997105.003>
- Dixon, D. D. (2022). Moving beyond the gifted label in gifted education: An equity perspective. *Gifted Education International*, 38(3), 425–430. <https://doi.org/10.1177/02614294211065217>
- Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Nakladatelství Lidové noviny.
- Eccles, S., Hutchings, M., Hunt, C., & Heaslip, V. (2018). Risk and stigma: students' perceptions and disclosure of “disability” in higher education. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 20(4), 191–208. <https://doi.org/10.5456/NVPLL.20A.191>
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., McCormick, J., & Rogers, K. (2012). Insiders or outsiders: The role of social context in the peer relations of gifted students. *Roeper review*, 34(1), 53–62. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627554>
- Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(2), 105. <https://doi.org/10.5152/NPA.2017.12731>
- Ersoy, E., & Uysal, R. (2018). Opinions of school psychological counselors on giftedness and gifted students' education. *American Journal of Qualitative Research*. 2(2), 120–142.
- Farrell, T. S. C. (2006). The Teacher Is an Octopus: Uncovering Preservice English Language Teachers' Prior Beliefs through Metaphor Analysis. *RELC Journal*, 37(2), 236–248. <https://doi.org/10.1177/0033688206067430>
- Felder, F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education* 52(1), 54–70. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>

- Feldhusen, J. F., & Dai, D. Y. (1997). Gifted students' attitudes and perceptions of the gifted label, special programs, and peer relations. *Journal of Secondary Gifted Education, 9*(1), 15–20. <https://doi.org/10.1177/1932202X9700900103>
- Feucht, F. C., Lunn Brownlee, J., & Schraw, G. (2017). Moving beyond reflection: Reflexivity and epistemic cognition in teaching and teacher education. *Educational Psychologist, 52*(4), 234–241. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1350180>
- Fornia, G. L., & Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *The Family Journal, 9*(4), 384–390. <https://doi.org/10.1177/1066480701094005>
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203065587>
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 80–97). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.007>
- Freeman, J. (2013a). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Education and Child Psychology, 30*(2), 7–17. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2013.30.2.7>
- Freeman, J. (2013b). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up*. Routledge.
- Frieh, E. C. (2019). Stigma, trauma and sexuality: the experiences of women hospitalised with serious mental illness. *Sociology of Health & Illness, 42*(3), 526–543. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.13034>
- Furne, G. H., & Jokstad, G. S. (2023). “It May Be a Luxury, but Not a Problem”: A Mixed Methods Study of Teachers' Attitudes towards the Educational Needs of Gifted Students in Norway. *Education Sciences, 13*(7), 667. <https://doi.org/10.3390/educsci13070667>
- Gagné, F. (2018). Attitudes toward gifted education: Retrospective and prospective update. *Psychological Test and Assessment Modeling, 60*(1), 403–428.
- Gajewski, A. (2017). Conceptualizing professional ethics in inclusive education. In A. Gajewski (Ed.), *Ethics, equity, and Inclusive Education* (pp. 1–22). Emerald. <https://doi.org/10.1108/s1479-363620170000009001>
- Gallagher, J. J. (2002). Gifted education in the 21st century. *Gifted Education International, 16*(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/026142940201600203>
- Gates, J. (2010). Children with gifts and talents: looking beyond traditional labels. *Roepers Review, (32)*3, 200–206. <https://doi.org/10.1080/02783193.2010.485308>
- Geake, J. G., & Gross, M. U. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly, 52*(3), 217–231. <https://doi.org/10.1177/0016986208319704>

- Gleason, J. (2019). Direct and Indirect Acts of Stigmatization. *Journal of Social Ontology*, 5(1), 53–76. <https://doi.org/10.1515/jso-2019-0026>
- Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Simon.
- Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., & Martin, A. (2016). How good is good enough? A community-based assessment of teacher competencies for gifted students. *SAGE Open*, 6(4). <https://doi.org/10.1177/2158244016680687>
- Goodnough, K. (2000). Fostering liberal views of giftedness: A study of the beliefs of six undergraduate education students. *Roeper Review*, 23(2), 89–90. <https://doi.org/10.1080/02783190009554073>
- Grasser, L. R., & Jovanovic, T. (2022). Neural impacts of stigma, racism, and discrimination. *Biological psychiatry: cognitive neuroscience and neuroimaging*, 7(12), 1225–1234. <https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2022.06.012>
- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404–429. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-247>
- Gross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children*. Prufrock Press.
- Hambrick, D. Z., Oswald, F. L., Altmann, E. M., Meinz, E. J., Gobet, F., & Campitelli, G. (2014). Deliberate practice: Is that all it takes to become an expert? *Intelligence*, 45, 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.001>
- Harris, L. C., & Ogbonna, E. (2002). The unintended consequences of culture interventions: A study of unexpected outcomes. *British Journal of Management*, 13(1), 31–49. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00221>
- Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Grada.
- Havigerová, J. M., Burešová, I., Smetanová, V., & Haviger, J. (2014). *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Grada Publishing.
- Hébert, T. P., & Sergent, D. (2005). Using movies to guide: Teachers and counselors collaborating to support gifted students. *Gifted Child Today*, 28(4), 14–25. <https://doi.org/10.1177/107621750502800405>
- Hencken, J. D. (1984). Conceptualizations of homosexual behaviour which preclude homosexual self-labeling. *Journal of Homosexuality*, 9(4), 53–63. https://doi.org/10.1300/J082v09n04_05
- Henze, I., Van Driel, J., & Verloop, N. (2007). The change of science teachers' personal knowledge about teaching models and modelling in the context of science education reform. *International Journal of Science Education*, 29(15), 1819–1846. <https://doi.org/10.1080/09500690601052628>
- Hershey, M., & Oliver, E. (1988). The effects of the label gifted on students identified for special programs. *Roeper Review*, 11(1), 33–34. <https://doi.org/10.1080/02783198809553157>

- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children. An introduction to special education*. Pearson Education.
- Hewton, J. (2008). Context and models of giftedness. *Australasian Journal of Gifted Education, 17*(2), 33–35.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.720810213680837>
- Ho, A. (2004). To Be Labelled, or Not to Be Labelled: That Is the Question. *British Journal of Learning Disabilities 32*(2), 86–92.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2004.00284.x>.
- Ho, D. C. W. (2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decisions: Insights into curriculum leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 38*(5), 613–624. <https://doi.org/10.1177/1741143210373739>
- Hodges, J., Crutchfield, K., Lee, L. E. (2021). Equitable access, locale, funding, and the alignment to performance ratings in Texas gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted, 44*(1), 3–30. <https://doi.org/10.1177/0162353220978306>
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M., & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education – roots and applications. *Cogent Education, 3*(1), 120–142.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- Hong, E., Greene, M., & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted child quarterly, 55*(4), 250–264. <https://doi.org/10.1177/0016986211418107>
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Grada.
- Hyslop-Margison, E. J., & Strobel, J. (2007). Constructivism and education: Misunderstandings and pedagogical implications. *The Teacher Educator, 43*(1), 72–86. <https://doi.org/1080/08878730701728945>
- Chan, D. W. (2011). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong student perspective. *Roeper Review, 33*(3), 160–169.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580499>
- Chandler, K. L. (2015). Recommendations for practice: Designing curriculum for gifted students. *Turkish Journal of Giftedness and Education, 5*(2), 157–166.
- Cheung, H. Y., & Hui, S. K. F. (2011). Competencies and characteristics for teaching gifted students: A comparative study of Beijing and Hong Kong teachers. *Gifted Child Quarterly, 55*(2), 139–148. <https://doi.org/10.1177/001698621039783>
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational research, 38* (1), 77–92. <https://doi.org/10.1080/0013188960380106>

- Jastrzębski, J., KroczeK, B., & Chuderski, A. (2021). Galton and Spearman revisited: Can single general discrimination ability drive performance on diverse sensorimotor tasks and explain intelligence? *Journal of Experimental Psychology: General*, *150*(7), 1279–1302. <https://doi.org/10.1037/xge0001005>
- Johnsen, S. K. (2012). Standards in gifted education and their effects on professional competence. *Gifted Child Today*, *35*(1), 49–57. <https://doi.org/10.1177/1076217511427430>
- Johnsen, S. K. (Ed.). (2021). *Identifying gifted students: A practical guide*. Routledge.
- Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2017). The chronicles of homeschooling gifted learners. *Journal of School Choice*, *12*(1), 123–145. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1354644>
- Jones, M. G., & Brader-Araje, L. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse, and meaning. *American Communication Journal*, *5*(3), 1–10.
- Jones, R. L. (1972). Labels and stigma in special education. *Exceptional children*, *38*(7), 553–564. <https://doi.org/10.1177/001440297203800705>
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *3*(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2003.00184>
- Jovanovic, M. M., & Vukić, T. M. (2019). Types of support gifted students receive in school. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 125–135. <https://doi.org/10.22190/FUTLTE1802125J>
- Jung, J. Y. (2014). Predictors of attitudes to gifted programs/provisions: evidence from preservice educators. *Gifted Child Quarterly*, *58*(4), 247–258. <https://doi.org/10.1177/001698621454763>
- Kalhous, Z., & Obst, O. et al. (2002). *Školní didaktika*. Portál.
- Kaplan, S. N. (2022). *Differentiated curriculum and instruction for advanced and gifted learners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003111443>
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM education*, *3*, 1–11. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z>
- Kennedy, K., & Farley, J. (2018). Counseling gifted students: School-based considerations and strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *10*(3), 361–367. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018336194>
- Kerr, B., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, *32*(2), 245–247. <https://doi.org/10.1177/001698628803200201>

- Kevereski, L. (2014). Effects of acceleration on school success and socio-emotional adaptation of gifted students. *Research in Pedagogy*, 4(1), 26–49. <https://doi/10.3316/informit.701194418614179>
- Khalil, M., & Accariya, Z. (2016). Identifying “Good” Teachers for Gifted Students. *Creative Education*, 7(3), 407–418. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.73040>.
- Klimecká, E. (2022). Gifted Education in the Czech Republic and the Role of the School Counselor for Gifted Students. *Child & Youth Services*, 44(4), 413–434. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2022.2134112>
- Klimecká, E. (2023). Educational Strategies Leading to Labeling the Gifted Pupil. *The Curriculum Journal*, 35(2), 203–219. <https://doi.org/10.1002/curj.222>
- Klimecká, E., Staňková, I., Venterová, L., Havigerová, J. M., Dostál, P. (2022). *Jak předcházet nevhodnému nálepkování nadaných žáků*. UTB. (NmetS)
- Kolb, K. J., & Jussim, L. (1994). Teacher expectations and underachieving gifted children. *Roeper Review*, 17(1), 26–30. <https://doi.org/10.1080/02783199409553613>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development. *Teachers and teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129–148. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186>
- Kozikoğlu, İ. (2018). A metaphorical analysis of novice teachers’ perceptions concerning first year in teaching, induction process, school administrators and mentor teacher. *Educational Research Quarterly*, 42(1), 3–44.
- Kratochvílová, J. (2013). *Kvalita inkluzivní školy: její hodnotová dimenze a podmínky* (habilitační práce). Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Kurt, L. J., & Chenault, K. H. (2017). Gifted and at risk: a cross-district comparison of gifted student growth and solutions for urban schools. *Perspectives on Urban Education*, 13(2), 1–12. <https://doi.org/10.1177/0162353211417219>
- Laine, S., Hotulainen, R., & Tirri, K. (2019). Finnish elementary school teachers’ attitudes toward gifted education. *Roeper Review*, 41(2), 76–87. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794>
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2011). Classroom observation: desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 449–463. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.587113>
- Lassig, C. (2015). Teachers’ attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 24(2), 6–16. <https://doi.org/10.21505/ajge.2015.0012>
- Laznibatová, J. (2013). *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Iris.
- Leavitt, M. (2017). *Your passport to gifted education*. Springer.

- Levin, J., Arluke, A., & Smith, M. (1982). The effects of labeling students upon teachers' expectations and intentions. *The Journal of Social Psychology, 118*(2), 207–212. <https://doi.org/10.1080/00224545.1982.9922799>
- Lewthwaite, S., & Nind, M. (2016). Teaching research methods in the social sciences: Expert perspectives on pedagogy and practice. *British Journal of Educational Studies, 64*(4), 413–430. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1197882>
- Link, B. G., & Phelan, J. (2014). Stigma power. *Social Science & Medicine, 103*, 24–32. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.07.035>
- Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-à-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly, 61*(4), 343–360. <https://doi.org/10.1177/0016986217722840>
- Lockhart, K., Meyer, M. S., & Crutchfield, K. (2022). A Content Analysis of Selected State Plans for Gifted and Talented Education. *Journal of Advanced Academics, 33*(1), 3–42. <https://doi.org/10.1177/1932202X211026240>
- Luftig, R. L., & Nichols, M. L. (1990). Assessing the social status of gifted students by their age peers. *Gifted Child Quarterly, 34*(3), 111–115. <https://doi.org/10.1177/001698629003400305>
- Lukáč, L., & Hlebová, B. (2023). *Žiak s intelektovým nadaním a poruchou pozornosti s hyperaktivitou v školskej inklúzii*. Vydavateľstvo Prešovskej university.
- Lukášová, H. (2015). *Učiteľské sebepojetí a jeho zkoumání*. UTB ve Zlíně.
- Machů, E. (2019). Nadaný žák je jako Jágr mezi hokejisty, aneb učitelova koncepcie nadání v analýze metafor. *Studia paedagogica, 24*(3), 77–92. <https://doi.org/10.5817/SP2019-3-3>
- Machů, E., Kočvarová, I., & Císlarová, T. (2015). Etiquette in Education of Gifted Pupils. *The New Educational Review, 41*(3), 218–230. <https://doi.org/10.15804/tner.2015.41.3.18>
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Mansfield, K. C. (2015). Giftedness as property: Troubling whiteness, wealth, and gifted education in the US. *International Journal of Multicultural Education, 17*(1), 143–161. <https://doi.org/10.18251/ijme.v17i1.841>
- Marsili, F., Dell'Anna, S., & Pellegrini, M. (2023). Giftedness in inclusive education: a systematic review of research. *International Journal of Inclusive Education, 1*–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2190330>
- Martínez, M. A., Sauleda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 17*(8), 965–977. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00043-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00043-9)

- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134–160. <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>
- Mathew, P., Mathew, P., & Peechattu, P. J. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1), 126–131.
- Matsueda, R. L. (2014). The natural history of labelling theory. In D. P. Farrington, & J. Murray (Eds.), *Labelling theory: empirical tests* (pp. 13–44). Transaction Publishers.
- Matthews, D., & Kitchen, J. (2007). School-Within-a-School Gifted Programs: Perceptions of Students and Teachers in Public Secondary Schools. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 256–271. <https://doi.org/10.1177/0016986207302720>
- Matthews, M. S., Ritchotte, J. A., & Jolly, J. L. (2014). What’s wrong with giftedness? Parents’ perceptions of the gifted label. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 372–393. <https://doi.org/10.1080/09620214.2014.990225>
- May, K. M. (2000). Gifted children and their families. *The family journal*, 8(1), 58–60. <https://doi.org/10.1177/1066480700081008>
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers’ attitudes toward the gifted? *Gifted child quarterly*, 51(3), 246–254. <https://doi.org/10.1177/0016986207302719>
- McConnell-Ginet, S. (2003). “What’s in a name?” Social labeling and gender practices. *The handbook of language and gender*, 69–97. <https://doi.org/10.1002/9780470756942.ch3>
- McBee, M. T., & Makel, M. C. (2019). The Quantitative Implications of Definitions of Giftedness. *AERA Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2332858419831007>
- Meadows, B., & Neumann, J. W. (2017). What does it mean to assess gifted students’ perceptions of giftedness labels? *Quarterly Review of Education*, 48(2), 145–165. <https://doi.org/10.1007/s10780-016-9281-y>
- Mertlová, P. (2011). *Nálepkování nadaných žáků na základních školách* (diplomová práce). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií.
- Mesárošová, M. (1998). *Nadané deti. Poznávanie a rozvíjanie ich osobnosti*. Manacon.
- Meyer, M. S., & Plucker, J. A. (2022). What’s in a name? Rethinking “gifted” to promote equity and excellence. *Gifted Education International*, 38(3), 366–372. <https://doi.org/10.1177/02614294211038988>
- Miller, E. M. (2009). The Effect of Training in Gifted Education on Elementary Classroom Teachers’ Theory-Based Reasoning about the Concept of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 65–105. <https://doi.org/10.1177/016235320903300104>

- Millum, J., Campbell, M., Luna, F., Malekzadeh, A., & Karim, A. Q. (2019). Ethical challenges in global health-related stigma research. *BMC Medicine*, 17(84). <https://doi.org/10.1186/s12916-019-1317-6>
- Missett, T. C., Brunner, M. M., Callahan, C. M., Moon, T. R., & Price Azano, A. (2014). Exploring Teacher Beliefs and Use of Acceleration, Ability Grouping, and Formative Assessment. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(3), 245–268. <https://doi.org/10.1177/0162353214541326>
- Molapo, T. P., & Salyers, M. (2014). Parent-teacher shared commitment as a predictor for teachers' attitudes toward gifted students and gifted education. *Journal of Studies in Education*, 4(1), 190–205. <https://doi.org/10.5296/jse.v4i1.4819>
- Mönks, F. J. (1963). Beiträge zur Begabtenforschung im Kindesund Jugendalter [Contributions to giftedness research from childhood to youth]. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 115, 362–382.
- Moulton, P., Moulton, M., Housewright, M., & Bailey, K. (1998). Gifted & talented: Exploring the positive and negative aspects of labeling. *Roeper Review*, 21(2), 153–154. <https://doi.org/10.1080/02783199809553950>
- MPSV (2016). Úmluva o právech dítěte. <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>
- MŠMT (2012). *Analýza pedagogicko-psychologické podpory vzdělávání nadaných a poradenské péče o nadané ve školách a Školských poradenských zařízeních*. https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/ostatni/analiza_podpory_nadanych.pdf
- MŠMT (2014). *Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020*. <https://www.msmt.cz/file/35232/>
- MŠMT (2015). *Systém podpory nadání*. <https://www.msmt.cz/mladez/system-podpory-nadani>
- MŠMT (2020). *Stručný přehled vybraných podpůrných opatření vhodných pro rozvoj nadání žáků základních škol a gymnázií*. https://www.msmt.cz/file/52551_1_1/
- MŠMT (2021). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele>
- MŠMT (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.nuv.cz/file/4983/>
- MŠMT (rok nespecifikován). *Metodický list doporučení pomůcek pro nadané a mimořádně nadané*. https://www.msmt.cz/file/53636_1_1/
- Mudrák, J. (2015). *Nadané děti a jejich rozvoj*. Grada.

- Mudrák, J., & Portešová, S. (2008). Stabilnı a promenlive faktory nadanı: Prehled nekterych determinant ontogeneze mimořádného vykonu. *eskoslovenska psychologie*, 52(1), 32.
- Musil, M. (1989). *Talenty cez palubu*. Smena.
- Mvududu, N., & Thiel-Burgess, J. (2012). Constructivism in practice: The case for English language learners. *International Journal of Education*, 4(3), 108–118. <https://doi.org/10.5296/ije.v4i3.2223>
- Myers, A., & Rosen, J. C. (1999). Obesity stigmatization and coping: relation to mental health symptoms, body image, and self-esteem. *International Journal of Obesity*, 23(3), 221–230. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0800765>
- NAGC. (2016). *Gifted Children’s Bill Of Rights*. <https://www.nagc.org/blog/bill-rights-teachers-gifted-students>
- Navrátilová, J. (2020). Spolu, a prece oddelene: vnitrnı diferenciace na druhém stupni základních škol. *Komensky*, 145(1), 21–27.
- Navrátilová, J. (2023). V zajetı svych nálepek: vyucovacı strategie v diferencované vyuce. *Komensky*, 147(3).
- Neil, T., McLeod, B., Jones, N., & Abbott, J. N. (2015). Developing Internet interventions to target the individual impact of stigma in health conditions. *Internet Interventions*, 2(3), 351–358. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2015.01.003>
- NIDV (2019). *Vyronı zpráva 2019. (Annual Report 2019)*. <https://www.nidv.cz/o-nas/vyrocnı-zpravy>
- Nohejl, M. (2001). *Lebenswelt a každodennost v sociologii Alfreda Schütze: pojednanı o vychodiscıch fenomenologicke sociologie*. Sociologicke nakladatelství Slon.
- NPI ČR (2020). *Prioritnı témata I*. <https://old.npi.cz/prioritni-temata>
- NPI ČR (2024). *Podpora nadanı a nadanych detı a žaku v NPI ČR 2022–2030*. <https://zapojmevsechny.cz/storage/app/media/podpora%20nad%C3%A1n%C3%AD%2004.pdf>
- NUV. (2018). *Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadanı*. http://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/diagnostika/standard_diagnostiky_mn_2018_12_06.pdf
- O’Connor, K. (2022). Constructivism, curriculum and the knowledge question: tensions and challenges for higher education, *Studies in Higher Education*, 47(2), 412–422. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750585>
- Olcum, D., & Titrek, O. (2015). The effect of school administrators’ decision-making styles on teacher job satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1936–1946. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.575>
- Olthouse, J. (2014). How Do Preservice Teachers Conceptualize Giftedness? A Metaphor Analysis. *Roepier Review*, 36(2), 122–132. <https://doi.org/10.1080/02783193.2014.884200>

- Orgoványi-Gajdos, J. (2016). *Teachers' professional development on problem solving: Theory and practice for teachers and teacher educators*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-94-6300-711-5>
- Ozcan, D., & Uzunboylu, H. (2020). School counsellors' perceptions of working with gifted students. *South African Journal of Education, 40*(1), 1–9,
<https://doi.org/10.15700/saje.v40ns1a1899>
- Parekh, G., Brown, R. S., & Robson, K. (2018). The social construction of giftedness: The intersectional relationship between whiteness, economic privilege, and the identification of gifted. *Canadian Journal of Disability Studies, 7*(2), 1–32.
<https://doi.org/10.15353/cjds.v7i2.421>
- Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Amosium.
- Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L., & Borges, A. (2020). Examining the most and least changeable elements of the social representation of giftedness. *Sustainability, 12*(13), 53–61. <https://doi.org/10.3390/su12135361>
- Perkovic Krijan, I., & Boric, E. (2014). Teachers' attitudes towards gifted students and differences in attitudes regarding the years of teaching. *Croatian Journal of Education, 17*(1), 165–178. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1490>
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted, 33*(4), 536–569. <https://doi.org/10.1177/016235321003300405>
- Peters, S. J. (2022). Where does gifted education go from here: Chaos or community? *Gifted child quarterly, 66*(2), 163–168.
<https://doi.org/10.1177/00169862211066947>
- Peterson, J. S., Assouline, S. G., & Jen, E. (2021). Responding to concerns related to the social and emotional development of gifted adolescents. In *The handbook of secondary gifted education* (pp. 65–90). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003238829-4>
- Piaget, J. (1990). *Childs conception of the world*. Littlefield Adams.
- Pířová, M. (2010). Učitel – expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika, 3–4*, 47–58.
- Pířová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janířková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Masarykova univerzita.
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education: Status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children, 80*(4), 390–406. <https://doi.org/10.1177/0014402914527244>

- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A. & Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 211-221.
- Porath, M. (2012). Thinking inclusively about gifted education: A tribute to Judy Lupart. *Exceptionality Education International*, 22(2), 40-51.
<https://doi.org/10.5206/eei.v22i2.7694>
- Porcaro, D. (2011). Applying constructivism in instructivist learning cultures. *Multicultural Education & Technology Journal*, 5(1), 39-54.
<https://doi.org/10.1108/17504971111121919>
- Portešová, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Portál.
- Portešová, Š., Budíková, M., & Juhová, D. (2014). Myths about gifted learners from the perspective of teachers. *The New Educational review*, 37(3), 229-242.
<https://doi.org/10.15804/tner.14.37.3.18>
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Prior, S. (2011). Student Voice: What Do Students Who Are Intellectually Gifted Say They Experience and Need in the Inclusive Classroom? *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 121-129.
<https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673596>
- Reis, S. M., Renzulli, J. S., & Burns, D. E. (2021). *Curriculum compacting: A guide to differentiating curriculum and instruction through enrichment and acceleration*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003234036>
- Renzulli, J. S. (2022). What is [or Should be] the Pedagogy of Gifted Education Programs. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 10(1-2), 179-192. <https://doi.org/10.7202/1099951ar>
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers college record*, 105(9), 1623-1640. <https://doi.org/10.1177/016146810310500906>
- Rinn, A. N., & Majority, K. L. (2018). The social and emotional world of the gifted. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 49-63). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_4
- Rix, J., Simmons, K., Sheehy, K., & Nind, M. (2023). *Policy and Power in Inclusive Education: Values Into Practice*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003416647>
- Robinson, A. (1990). Does that describe me? Adolescents' acceptance of the gifted label. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(3), 245-255.
<https://doi.org/10.1177/016235329001300305>
- Rogstad, A. (2022). When Stigmatization Fails: Russia and Aggression in Ukraine. *Journal of Global Security Studies*, 7(4). <https://doi.org/10.1093/jogss/ogac025>

- Ryan, A., & Webster, R. S. (2019). Teacher reflexivity: An important dimension of a teacher's growth. In R. S. Webster, & J. D. Whelen (Eds.), *Rethinking reflection and ethics for teachers*, (pp. 65–79). https://doi.org/10.1007/978-981-32-9401-1_5
- Sak, U. (2016). EPTS curriculum model in the education of gifted students. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 32(3), 683–694. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259441>
- Sanchez, C., Brigaud, E., Moliner, P., & Blanc, N. (2022). The social representations of gifted children in childhood professionals and the general adult population in France. *Journal for the Education of the Gifted*, 45(2), 179–199. <https://doi.org/10.1177/01623532221085610>
- Sastre-Riba, S., Fonseca-Pedrero, E., & Ortuño-Sierra, J. (2019). From high intellectual ability to genius: Profiles of perfectionism. *Comunicar*, 27(60), 9–17. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-01>
- Sayani, P. (2018). Are we doing enough? Stigma, discrimination and human rights violations of people living with schizophrenia in India. *Social Work in Mental Health*, 16(2), 145–171. <https://doi.org/10.1080/15332985.2017.1361887>
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 818–831. <https://doi.org/10.1177/0013164495055005017>
- Seeley, K. (2004). Gifted and talented students at risk. *Focus on Exceptional Children*, 37(4), 1–8. <https://doi.org/10.17161/foec.v37i4.6870>
- Shang-Yu, Y., Xuan-Yi, H., & Ching-Hui, C. (2020). The self-stigmatization of patients with schizophrenia: a phenomenological study. *Archives of Psychiatric Nursing* 34(2), 29–35. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.02.010>
- Shipton, B. (2022). Moving outside the comfort zone: teacher's experiences of development in a police academy context. *Studies in Continuing Education*, 44(1), 70–86. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1759524>
- Shultz, A. G. (2021). *The effects of great leaps reading on the reading fluency of elementary students with reading and behavioral deficits* (disertační práce). <https://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4909&context=etd>
- Scheerens, J. (2014). Evidence based educational policy and practice: The case of applying the educational effectiveness knowledge base. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(9), 83–99. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-009-sche>
- Schrag, K. N. (2019). *The lived experiences of gifted students in mainstream classrooms: a phenomenological study* (disertační práce). Capella University. <https://search.proquest.com/docview/2307785018?accountid=15518>

- Silberglitt, B., & Hintze, J. (2005). Formative assessment using CBM-R cut scores to track progress toward success on state-mandated achievement tests: A comparison of methods. *Journal of Psychoeducational Assessment, 23*(4), 304–325. <https://doi.org/10.1177/073428290502300402>
- Siuty, M. B., Leko, M. M., & Knackstedt, K. M. (2018). Unraveling the Role of Curriculum in Teacher Decision Making. *Teacher Education and Special Education, 41*(1), 39–57. <https://doi.org/10.1177/08884064166683230>
- Sjöström, S. (2017). Labelling theory. In B. Cohen (Ed.), *Routledge International Handbook of Critical Mental Health* (pp. 15–23). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315399584-3>
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Institut sociálních věcí.
- Smedsrud, J. (2018). Mathematically gifted accelerated students participating in an ability group: A qualitative interview study. *Frontiers in psychology, 9*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01359>
- Smith, T. W., & Strahan, D. (2004). Toward a Prototype of Expertise in Teaching: A Descriptive Case Study. *Journal of Teacher Education, 55*(4), 357–371. <https://doi.org/10.1177/0022487104267587>
- Söder, M. (1989). Disability as a social construct: the labelling approach revisited. *European Journal of Special Needs Education, 4*(2), 117–129. <https://doi.org/10.1080/0885625890040204>
- Sorensen, N. (2017). Improvisation and teacher expertise: implications for the professional development of outstanding teachers. *Professional Development in Education, 43*(1), 6–22. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1127854>
- Southgate, E. (2018). Stigma and the journey of extreme social mobility: notes on the management of discreditable identities in a high status university degree. In S. Thomson & G. Grandy (Eds.), *Stigmas, Work and Organizations* (pp. 165–184). Palgrave Macmillan.
- Stack, R. J., & Meredith, A. (2018). The impact of financial hardship on single parents: an exploration of the journey from social distress to seeking help. *Journal of Family and Economic Issues, 39*(4), 233–242. <https://doi.org/10.1007/s10834-017-9551-6>
- Staňková, I. (2022). Analýza podmínek ve vybraných školách vzhledem k záměru systemizace péče o nadané žáky. *Svět nadání, 1 a 2*(11). <https://www.talentovani.cz/aktualni-cislo/cislo-1-a-2-rocnik-xi-2022>
- Stehlíková, M. (2018). *Nadané dítě. Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Grada.
- Straka, O., & Portešová, Š. (2019). Metakognitivní charakteristika intelektově mimořádně nadaných dětí. *Československá Psychologie, 63*(5), 543–561.

- Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., & Preckel, F. (2020). Intellectual giftedness and multidimensional perfectionism: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 32, 391–414. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09504-1>
- Striley, K. M. (2014). The stigma of excellence and the dialectic of (perceived) superiority and inferiority: exploring intellectually gifted adolescents' experiences of stigma. *Journal Communication Studies*, 65(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.851726>
- Sutcliffe, J., & Whitfield, R. (2018). Classroom based teaching decisions. In J. Eggleston (Ed.), *Teacher Decision-Making in the Classroom: A Collection of Papers*. Taylor & Francis.
- Svendsen, B., & Burner, T. (2023). Gifted Students and Gradeless Formative Assessment: A Case Study From Norway. *Journal for the Education of the Gifted*, 46(3), 259–275. <https://doi.org/10.1177/01623532231180883>
- Swiatek, M. A. (2002). Social coping among gifted elementary school students. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(1), 65–86. <https://doi.org/10.1177/016235320202600104>
- Swiatek, M. A. (2012). Social coping. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 665–680). Prufrock Press.
- Šimoník, O. (2011). Individual Approach and Differentiation of Pupils. In O. Šimoník et al. (Eds.), *Talented learner* (pp. 71–78). Masarykova univerzita.
- Šimoník, O., Bazalová, B., Blažková, R., Čačka, O., Dusíková, M., Holešovská, P., Horáková, R., Janda, M., Machů, E., Šťáva, J., Trnová, E., Trna, J., Vaňurová, M., & Věchtová, G. (2013). *Talented Learner*. Masarykova univerzita.
- Školský zákon. Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- Škrabánková, J., Trna, J. a kol. (2013). *Nadaní žáci a jejich učitelé v českých školách*. Paido.
- Štefáčková, A. (2020). Jak včas rozpoznat intelektově nadané dítě. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 10(2). Wolters Kluwer.
- Štech, S. (2008). Profese učitele. In S. Bendl, A. Kucharská (Eds.), *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie* (139–144). Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Štech, S. (2023). Co je inkluzivní a společné vzdělávání? *Svět nadání*, 12(1), 1–9. <https://talentovani.cz/aktualni-cislo/cislo-1-rocnik-xii-2023>
- Švec, V., Lawley, J., Nehyba, J., Svojanovský, P., Šíp, R., Minaříková, E., Pravdová, B., Šimůnková, B., & Slavík, J. (2016). *Studenti učitelství mezi tacitnými a explicitními znalostmi*. Masarykova univerzita.

- Tercan, H., & Bicakci, M. (2023). Development of perception of gifted label scale (PGLS): A validity and reliability study. *Psychology in the Schools*, 60(6), 1727–1743. <https://doi.org/10.102/pits.22807>
- Thomson, M. M. (2012). Labelling and self-esteem: does labelling exceptional students impact their self-esteem? *British Journal of Learning Support*, 27(4), 158–165. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12004>
- Tirri, K. (2017). Teacher education is the key to changing the identification and teaching of the gifted. *Roeper Review*, 39(3), 210–212. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318996>
- Tirri, K., & Laine, S. (2017). Ethical challenges in inclusive education: the case of gifted students. *International Perspectives on Inclusive Education*, (9), 239–257. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000009010>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- Tordjman, S., Besançon, M., Pennycook, C., & Lubart, T. (2021). Children with high intellectual and creative potential: Perspectives from a developmental psycho-environmental approach. In R. J. Sternberg & D. Ambrose, *Conceptions of Giftedness and Talent*, 251–279. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_15
- Treffinger, D. J. (2009). Demythologizing gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 229–232. <https://doi.org/10.1177/0016986209346950>
- Trnová, E. (2012). *Rozvoj dovedností žáků ve výuce chemie se zaměřením na nadané*. Masarykova univerzita.
- Urban, L. (2022). *Sociologie: Klíčová témata a pojmy*. Grada.
- Valero, P. (2004). Socio-political Perspectives on Mathematics Education. In P. Valero & R. Zevenbergen (Eds.), *Researching the Socio-Political Dimensions of Mathematics Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-7914-1_2
- Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika: a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Grada.
- van Manen, M. (2017). Phenomenology in Its Original Sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810–825. <https://doi.org/10.1177/1049732317699381>
- van Thiel, M., Nauta, N., & Derksen, J. (2019). An Experiential Model of Giftedness: Giftedness from an Internal Point of View Made Explicit by Means of the Delphi Method. *Advanced Development*, 17. <https://www.oya.nl/wp-content/uploads/2019/07/190702-article-Delphi-Model-of-Giftedness-ADJ-reprint.pdf>
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). Teachers' decision-making: Data based or intuition driven? *International Journal of Educational Research*, 83, 75–83. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.013>

- VanTassel-Baska, J. (1992). Educational decision making on acceleration and grouping. *Gifted child Quarterly*, 36(2), 68–72. <https://doi.org/10.1177/001698629203600203>
- VanTassel-Baska, J. (2005). *Acceleration strategies for teaching gifted learners*. Prufrock press inc.
- VanTassel-Baska, J. (2021). Curriculum in Gifted Education: The Core of the Enterprise. *Gifted Child Today*, 44(1), 44–47. <https://doi.org/10.1177/1076217520940747>
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into practice*, 44(3), 211–217. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5
- Vialle, W., & Quigley, S. (2002). Does the teacher of the gifted need to be gifted? *Gifted and Talented International*, 17(2), 85–90. <https://doi.org/10.1080/15332276.2002.11672992>
- Villa, S., Jaramillo, E., Mangioni, D., Bandera, A., Gori, A., & Raviglione, M. C. (2020). Stigma at the time of the COVID-19 pandemic. *Clinical Microbiology and Infection*, 26(11), 1450–1452. <https://doi.org/10.1016/j.cmi.2020.08.001>
- Villatoro, A. P., DuPont-Reyes, M. J., Phelan, J. C., & Link, B. G. (2022). “Me” versus “them”: How mental illness stigma influences adolescent help-seeking behaviors for oneself and recommendations for peers. *Stigma and Health*, 7(3), 300–310. <https://doi.org/10.1037/sah0000392>
- Vítková, M. (2013). Inkluze žáků nadaných a mimořádně nadaných do školy hlavního vzdělávacího proudu – jeden z cílů výzkumného záměru. In J. Škrabánková, J. Trna et al. (Eds.), *Nadaní žáci a jejich učitelé v českých školách* (21–30). Paido.
- VÚP (2010). *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/file/31244/>
- Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
- Wang, H. Y., Liu, G. Z., & Hwang, G. J. (2017). Integrating socio-cultural contexts and location-based systems for ubiquitous language learning in museums: A state of the art review of 2009-2014. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 653–671. <https://doi.org/10.1111/bjet.12424>
- Whitt, H. P., & Meile, R. L. (1985). Alignment, magnification, and snowballing: processes in the definition of “symptoms of mental illness”. *Social Forces*, 63(3), 682–697. <https://doi.org/10.2307/2578486>
- Wiley, K. R. (2020). The social and emotional world of gifted students: moving beyond the label. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1528–1541. <https://doi.org/10.1002/pits.22340>
- Winebrenner, S. (2020). *Teaching gifted kids in today's classroom: Strategies and techniques every teacher can use*. Free Spirit Publishing.

- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2015). Keeping an Eye on Learning: Differences Between Expert and Novice Teachers' Representations of Classroom Management Events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68–85. <https://doi.org/10.1177/0022487114549810>
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22, 189–214. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z>
- Yeo, L. S., & Pfeiffer, S. I. (2018). Counseling gifted children in Singapore: Implications for evidence-based treatment with a multicultural population. *Gifted Education International*, 34(1), 64–75. <https://doi.org/10.1177/0261429416642284>
- Yin, Q., Yang, W., & Li, H. (2020). Blending constructivism and instructivism: A study of classroom dialogue in Singapore kindergartens. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(4), 583–600. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1709926>
- Zeidner, M. (2020). “Don't worry – be happy”: The sad state of happiness research in gifted students. *High Ability Studies*, 31, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1733392>
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Grada Publishing.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ČŠI	Česká školní inspekce
ECHA	European Council For High Ability
EO	externí odborník (užito v přímých citacích)
IVP	individuální vzdělávací plán
NAGC	National Association for Gifted Children
NPI ČR	Národní pedagogický institut ČR
NŽ	nadaný žák (užito v přímých citacích)
P. O.	podpůrná opatření
PLPP	plán pedagogické podpory
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP	rámcový vzdělávací program
S	spolužák nadaného žáka (užito v přímých citacích)
SPN	systém podpory nadání
ŠPZ	školská poradenská zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
U	učitel nálepkující (užito v přímých citacích)
V	výkumník (užito v přímých citacích)
VO	výzkumná otázka

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Tabulka č. 1	Od tradičních k moderním koncepcím nadání
Tabulka č. 2	Formální a neformální koncepty nadání na běžných (nevýběrových) základních školách
Tabulka č. 3	Modifikace kurikula pro nadané pohledem tradičních a moderních koncepcí nadání
Tabulka č. 4	Didaktické kategorie (se zaměřením na nadání) a jejich vlastnosti
Tabulka č. 5	Subjekty výzkumu
Tabulka č. 6	Hlavní a dílčí kategorie – pronálepkující pedagogické situace
Tabulka č. 7	Doporučení pro práci s nadanými žáky generující pronálepkující pedagogické situace
Tabulka č. 8	Didaktické kategorie a jejich vlastnosti podporující pronálepkující pedagogické situace
Tabulka č. 9	Přímé a nepřímé nálepkování
Tabulka č. 10	Pronálepkující pedagogické situace vzhledem k typu výuky
Tabulka č. 11	Typologie učitelů (metafory) a argumentace užití nálepkování
Tabulka č. 12	Cesta k profesnímu růstu učitele
Tabulka č. 13	Pronálepkující pedagogické situace pohledem externích odborníků a nálepkujících učitelů
Tabulka č. 14	Doporučení pro práci s nadanými žáky očima učitelů expertů
Tabulka č. 15	Didaktické kategorie uplatňované učitelem expertem
Tabulka č. 16	Funkční užívání nálepkování pohledem učitelů expertů
Tabulka č. 17	Srovnání pojetí nálepkování učitelů nálepkujících a expertů

- Obrázek č. 1 Specifikace kontextu nálepkování
- Obrázek č. 2 Model pedagogické činnosti s nadaným žákem
od podmínek k důsledkům
- Obrázek č. 3 Reflexe nálepkujícího učitele – schéma
- Obrázek č. 4 Postupné rozkrývání výzkumného tématu
- Obrázek č. 5 Zdroje dat
- Obrázek č. 6 Postup analýzy dat
- Obrázek č. 7 Model pedagogické činnosti s nadanými žáky pohledem
nálepkujících učitelů
- Obrázek č. 8 Model pedagogické činnosti s nadanými žáky pohledem
externích odborníků
- Obrázek č. 9 Model pedagogické činnosti s nadanými žáky pohledem
učitelů expertů
- Obrázek č. 10 Relační mapa jevů vstupujících do „příběhu o nálepkování
nadaných žáků“

PODKLADOVÉ STUDIE

Kapitoly předkládané publikace vycházejí z následujících publikací:

KAPITOLA 1 / Nadání a nadaný žák:

Klimecká, E. (2021). Modifikace kurikula jako „příležitost“ k elitářství nadaných žáků. *Orbis Scholae*, 15 (1), 1–24. <https://doi.org/10.14712/23363177.2022.1>

Machů, E. (2019). Nadaný žák je jako Jágr mezi hokejisty, aneb učitelova koncepce nadání v analýze metafor. *Studia paedagogica*, 24 (3), 77–92. <https://doi.org/10.5817/SP2019-3-3>.

Klimecká, E., Staňková, I., Venterová, L., Havigerová, J. M., Dostál, P. (2022). *Jak předcházet nevhodnému nálepkování nadaných žáků* (MnetS). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

KAPITOLA 2 / O nálepkování nadaných žáků:

Klimecká, E. (2024). Favouring of Gifted Pupils by Elementary Teachers: A Labelling Theory Perspective. *The Qualitative Report*, 29(1), 50–67. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.5292>

Klimecká, E. (2023). Educational Strategies Leading to Labeling the Gifted Pupil. *The Curriculum Journal*, 35(2), 203–219. <https://doi.org/10.1002/curj.222>

Klimecká, E. (2022). Advantages and Disadvantages of Being 'Gifted': Perceptions of the Label by Gifted Pupils, *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2065523>

Klimecká, E., Staňková, I., Venterová, L., Havigerová, J. M., Dostál, P. (2022). *Jak předcházet nevhodnému nálepkování nadaných žáků* (MnetS). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

KAPITOLA 3 / Metodologie výzkumu:

Klimecká, E. (2024). Favouring of Gifted Pupils by Elementary Teachers: A Labelling Theory Perspective. *The Qualitative Report*, 29(1), 50–67.

<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.5292>

Klimecká, E. (2023). Educational Strategies Leading to Labeling the Gifted Pupil. *The Curriculum Journal*, 35(2), 203–219. <https://doi.org/10.1002/curj.222>

Klimecká, E., Staňková, I., Venterová, L., Havigerová, J. M., Dostál, P. (2022). *Jak předcházet nevhodnému nálepkování nadaných žáků* (MnetS). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

KAPITOLA 4 / Kategorie pronálepkujících pedagogických situací:

Klimecká, E. (2024). Favouring of Gifted Pupils by Elementary Teachers: A Labelling Theory Perspective. *The Qualitative Report*, 29(1), 50–67.

<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.5292>

Klimecká, E. (2023). Educational Strategies Leading to Labeling the Gifted Pupil. *The Curriculum Journal*, 35(2), 203–219. <https://doi.org/10.1002/curj.222>

Klimecká, E., Staňková, I., Venterová, L., Havigerová, J. M., Dostál, P. (2022). *Jak předcházet nevhodnému nálepkování nadaných žáků* (MnetS). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Klimecká, E. (2021). Modifikace kurikula jako „příležitost“ k elitářství nadaných žáků. *Orbis Scholae*, 15(1), 1–24. <https://doi.org/10.14712/23363177.2022.1>

KAPITOLA 5 / Charakteristika pronálepkujících pedagogických situací:

Klimecká, E. (2025). Direct and Indirect Acts of Labeling Gifted Pupils in the Pro-labeling Pedagogical Situations. *International journal of instruction*, 18(1), 415–436. <https://doi.org/10.1002/curj.222>

Klimecká, E. (2023). Educational Strategies Leading to Labeling the Gifted Pupil. *The Curriculum Journal*, 35(2), 203–219. <https://doi.org/10.1002/curj.222>

Klimecká, E., Staňková, I., Venterová, L., Havigerová, J. M., Dostál, P. (2022). *Jak předcházet nevhodnému nálepkování nadaných žáků* (MnetS). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

KAPITOLA 8 / Příklady dobré praxe očima učitelů expertů:

Klimecká, E., Staňková, I., Venterová, L., Havigerová, J. M., Dostál, P. (2022). *Jak předcházet nevhodnému nálepkování nadaných žáků* (MnetS). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

MEDAILON AUTORKY

Mgr. Eva Klimecká, Ph.D. (roz. Machů) působí v Centru výzkumu Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Vystudovala učitelství na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci pro aprobaci český jazyk a hudební výchova a navazující doktorské studium pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Před vstupem na akademickou půdu pracovala pět let jako učitelka na základní škole v Brně. Odborně se věnuje problematice nadání, je autorkou několika domácích, ale zejména zahraničních publikací (viz Web of Science ResearcherID: GSJ-0201-2022). Téma edukace nadaných žáků sleduje v rámci hlavního vzdělávacího proudu a svými postoji inklinuje k moderním liberálním koncepcím nadání. Zabývá se zejména rolí učitele v průběhu pedagogické činnosti s nadaným žákem. Na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně vyučuje školní didaktiku, pedagogickou komunikaci, edukaci nadaných žáků, hru na klavír a další pedagogické disciplíny. Působí jako odborný garant a realizátor několika projektů věnujících se tématu nadání. Od roku 2017 spolupracuje s Národním pedagogickým institutem ČR na pozici krajský koordinátor podpory nadání ve Zlínském kraji. Realizuje metodickou podporu učitelů mateřských, základních a středních škol v péči o nadané děti a žáky, koordinuje pravidelná setkávání členů Krajské koordinační skupiny (v oblasti nadání).

Kontakt: klimecka@utb.cz
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Štefánikova 5670, 760 01 Zlín

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych ráda poděkovala všem, kteří se zasloužili o to, že mohla být napsána a vydána tato publikace.

V první řadě je to moje rodina, která mne vždy podporovala a podporuje v mé profesi. Dále jsou to moji přímí nadřízení, zejména Mgr. Libor Marek, Ph.D., děkan Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně, a Mgr. Tomáš Karger, Ph.D., ředitel Centra výzkumu FHS UTB ve Zlíně, kteří mi vytvářejí vstřícné pracovní podmínky nejenom pro moji publikační činnost. Poděkování náleží také Technologické agentuře ČR, jež mne v letech 2020–2023 podporovala v řešení projektu „Nálepkování intelektově nadaných dětí ve školním prostředí“, což významně přispělo k motivaci dále se věnovat tématu nálepkování nadaných žáků. V této souvislosti také děkuji výzkumnému týmu, který se mnou v průběhu řešení tohoto projektu spolupracoval a napomohl svojí činností rozšířit problematiku nálepkování o další rozměr. Členy výzkumného týmu byli PhDr. Iva Staňková, Ph.D., PhDr. Lenka Venterová, Ph.D., doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D. a prof. Ing. Petr Dostál, CSc.

Mé další poděkování patří všem paním učitelkám a pánům učitelům účastnícím se výše prezentovaného výzkumu za to, že byli ochotni mne a výzkumný tým nechat nahlédnout do své výuky a způsobu svého myšlení o výuce. Řadě z těchto paní učitelek děkuji za velmi vlídné přijetí do jejich kolektivu a nepředstíranou otevřenost v průběhu realizace rozhovorů.

Velké díky také patří čtyřem recenzentům knihy, doc. PhDr. Janě Marii Havigerové, Ph.D., doc. PhDr. Šárce Portešové, Ph.D., doc. PhDr. Jitce Skopalové, Ph.D. a prof. PhDr. Vlastimilu Švecovi, CSc., včetně vědeckého redaktora za Nakladatelství UTB doc. Mgr. Radima Šípa, Ph.D., za jejich cenné rady a postřehy, které vedly ke zkvalitnění textu a k mému dalšímu odbornému posunu. Dále jsem zavázána PhDr. Vladimíře Neužilové za její připomínky z pohledu expertní učitelky dlouhodobě

působící v pedagogické praxi základní školy a za téměř dvacet let trvající vstřícnost při vedení obohacujících dialogů nejen o učení a vyučování.

ANOTACE

Nálepkování nadaných žáků je proces, jehož předpokladem je existence atributu „nadaný“. Tento symbol vzbuzuje u žáka i jeho okolí určitá očekávání, utváří specifické postoje a nabízí předdefinovaný obraz jeho budoucího vývoje. Nálepkování má na jednu stranu svá pozitiva, která vedou k identifikaci a cílené podpoře nadání. Nálepkování je tedy nutným předpokladem systematické péče o nadané. Na druhou stranu může ústít ve vyčleňování žáka a nadměrné zdůrazňování jeho odlišností, což je vnímáno jako zásadní bariéra rozvoje nadání. Kniha se zabývá tím, jak učitel ve své třídě v rámci běžné základní školy pracuje s nadanými žáky a jak se v jeho vykazovaných pedagogických činnostech a deklarováných názorech uplatňuje fenomén nálepkování.

Cílem praktické části je identifikovat a popsat tzv. pronálepkující pedagogické situace vedoucí k nevhodnému nálepkování nadaných žáků, odhalit motivy učitelů k aplikaci těchto situací a definovat doporučení pro vhodné funkční zacházení s nálepkováním nadaných žáků. Na základě pozorování výuky a hloubkových rozhovorů s učiteli je odhalena řada situací, jež jsou charakteristické používáním specifických didaktických kategorií a znaků podporujících nevhodné nálepkování. Z reflektivních rozhovorů s učiteli vyplývá, že hlavní příčinou používání situací je „systém“ ve smyslu legislativního a odborného ukotvení problematiky nadání, který je v praxi absolutizován, nevhodně interpretován a nekriticky přijímán. Tito učitelé mají navíc tendenci k uplatňování tradičních koncepcí nadání.

Publikace sleduje i expertní učitele. Pomocí pozorování výuky a rozhovorů jsou odhalovány příklady dobré praxe, z nichž vyplývá řada doporučení pro vhodné funkční zacházení s nálepkováním nadaných žáků. Spočívají v užití specifických didaktických kategorií a podmínek modelu pedagogické činnosti s nadaným žákem odpovídajícím moderním koncepcím nadání.

Knihy prezentuje zcela nové pojetí čteně v praxi diskutovaného, avšak výzkumně komplexněji neuchopeného fenoménu, a to jak u nás, tak i v zahraničí. Díky bohatým kvalitativním datům a jejich postupně prohlubující se analýze a interpretaci kniha nabízí hluboký a komplexní vhled do zkoumané problematiky. Nabízí doporučení, jak proměňovat původně nevhodné nálepkování nadaných žáků, které je překážkou, v příležitost v rozvoji nadání. Závěry z výzkumu zdůrazňují vybrané proměnné a jejich doposud neřešené souvislosti vstupující do zkvalitňování péče nejenom o nadané žáky.

Klíčová slova: nadaný žák, nálepkování nadaných žáků, učitel, pronálepkující pedagogická situace, kvalitativní výzkum.

ANNOTATION

Labeling gifted pupils is a process that presupposes the existence of the attribute “gifted”. This symbol arouses certain expectations in the pupil and those around him, shapes specific attitudes and offers a predefined picture of his/her future development. On the one hand, labeling has its positives, which lead to the identification and targeted support of giftedness. Labeling is therefore a necessary prerequisite for the systematic care of the gifted. On the other hand, it can result in selection of the pupil and overemphasizing his/her differences, which is perceived as a fundamental barrier to the development of a gift. The book deals with how a teacher works with gifted pupils in his/her classroom within a regular elementary school and how the phenomenon of labeling is applied in pedagogical activities and declared opinions.

The aim of the practical part is to identify and describe pro-labeling pedagogical situations leading to inappropriate labeling of gifted pupils, to reveal teachers’ motives for applying these situations and to define recommendations for appropriate functional handling of labeling gifted pupils. Based on teaching observations and in-depth interviews with teachers, a number of situations are revealed that are characterized by the use of specific didactic categories and signs supporting inappropriate labeling. It follows from reflective interviews with teachers that the main cause of the use of situations is the “system” in the sense of the legislative and professional anchoring of giftedness, which in practice is absolutized, inappropriately interpreted, and uncritically accepted. Moreover, these teachers tend to apply traditional conceptions of giftedness.

The publication also follows expert teachers. Using teaching observations and interviews, examples of good practice are revealed, from which a number of recommendations for appropriate functional handling of labeling gifted pupils

emerge. They consist of the use of specific didactic categories and conditions of the model of pedagogical activity with a gifted pupil corresponding to modern conceptions of giftedness.

The book presents a completely new concept of a phenomenon that has been widely discussed in practice, but has not been comprehensively grasped in research, both in our country and abroad. Thanks to rich qualitative data and their gradually deepening analysis and interpretation, the book offers a deep and comprehensive insight into the researched issue. It offers recommendations on how to transform the originally inappropriate labeling of gifted students, which is an obstacle to the development of giftedness, into an opportunity. The conclusions from the research emphasize the variables and their hitherto unresolved connections that enter into improving the quality of care not only for gifted pupils.

Keywords: gifted pupil, labeling of gifted pupils, teacher, pro-labeling pedagogical situation, qualitative research.

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Pozorování a rozhovor s nálepkujícím učitelem

(záznam z pozorování výuky a navazující dílčí rozhovor s nálepkujícím učitelem; záznam tužka – papír; iniciační analýza dat)

Český jazyk, 3. třída, p. uč. Veselá, ZŠ Křídlovická Brno, 2. vyuč. hodina

Charakteristika: Výuka plněná, sledovaná skupina je pokročilejší, 13 dětí, 2 NŽ. Vím dopředu od učitelky, kdo je NŽ (dívka a chlapec); žáci sedí v „hnízdech“ po čtyřech; oba nadaní jsou vedle sebe. Učitelka o hospitaci ví týden předem.

Cíl hodiny: „Opakování času u sloves“ (cíl zapsán i na tabuli)

opakování Učitelka začíná hodinu rychlým opakováním. Vyvolává si žáky a klade jim otázky. Co víme o čase sloves? Žáci se aktivně hlásí (2 NŽ se nehlásí), učitelka vyvolává hlásící se žáky. Témata: čas minulý, budoucí a přítomný; Co je to infinitiv?; Co se ještě určuje u sloves? (osoba, číslo a čas), atd.

sam. práce 1 Učitelka vyhláší samostatnou práci, žáci dělají krátký úkol z pracovního sešitu – spojují 3 slovesa s časem. Následuje rychlá společná kontrola.

sam. práce 2 Dále učitelka dá každému žákovi zalaminovanou mazací tabulku se třemi sloupci (čas přítomný, minulý, budoucí) a na interaktivní tabuli promítne 10 sloves v infinitivu. Žáci mají za úkol smazatelnou fixou doplňovat do své tabulky slovesa v příslušném tvaru. Značný rozdíl mezi tempem práce žáků. Nadaná žákyně má rychle vše hotové a mlčky čeká na ostatní. Nadaný chlapec pracuje tempem třídy, zadání úkolů si znesnadňuje. Mluví bez vyzvání. „Pani učitelko, ale ještě je tam podmiňovací čas, třeba šel bych, to tam taky patří? Nebo to není čas? U: „Maty, to tu teď nedávej, to je způsob, to není čas, to se budete učit až jindy“.

doplňující úkol „lušťovky“ Učitelka si všimá, že nadaná žákyně je hotová a vyzve ji, aby šla na koberec. Zde má pro tyto případy nachystány „lušťovky“. Jsou to zašifrované věty v obrázcích. K dívce se na pokyn učitelky postupně připojují další děti, které jsou s úkolem (sam. práce 2) hotovy. Nadaná dívka organizuje práci s lušťovkami. Jsou zde však žáci, kteří pořád dělají úkol (sam. práce 2) a velmi pomalu. Učitelka na tomto úkolu pracuje s těmito pěti žáky, zbytek je již u „lušťovek“. Když je 5 žáků hotovo úkolem, dostávají pokyn jít na koberec a jen poslouchají, jak ostatní prezentují správná řešení „lušťovek“.

práce ve dvojicích Následuje práce ve dvojicích. Dvojice již sedí vedle sebe v lavici. Žáci dostávají listky s tvary sloves a zařazují je do sloupců (přítomný – minulý – budoucí) na tabulce, kterou dostali v předchozí aktivitě. Dvojice nadaných žáků je rychle hotova a hlásí se, že už to mají. U: „Tak si to ještě zkontrolujte, ať tam neuděláte chybu“. „Ještě jednou si každé slovo zkontrolujte“. Nadaný chlapec asi dvou minutách tluče pěsti do lavice: „Zase hotovo, hotovo, hotovo“. U: „Majšší“, nevykřikuj tady.

doplňující úkol šibenice Ve třídě je po chvíli hotovo více žáků a jsou vyzváni jít před tabuli k učitelce. Učitelka dělá „šibenici“ – hledání slova pomocí písmen. Nadaný chlapec řídí tvorbu šibenice. NŽ: „Pani učitelko, ještě prosím jednu šibenici nám dejte.“ U: „Ne, až později, pokud nám zase při něčem zbude čas“. Následuje návrat žáků, kteří dělali šibenici do lavic ke svým spolužákům. Celá třída společně kontroluje vyplněné sloupce.

úkol prac. sešit Další aktivitou je společné řešení úkolů z pracovního sešitu. Žáci mají doplnit i/y, jednotná a množná čísla označit jinými barvami. Barvit to mají podle pokynu učitelky až poté, co to udělají společně. Učitelka žáky vyzývá, aby se hlásili. Každý z vyvolaných žáků nahlas říká, jak postupuje ke správnému řešení. Děti se hlásí. Oba nadaní se nehlásí, pouze v jednom případě. NŽ: „Chybu hlásím, pani učitelko. Nejvyšší hora se nazývá Sněžka, tady v té větě. To není pravda. Nejvyšší hora České republiky se nazývá Sněžka!“

doplňující úkol město iméno Učitelka si všimá, že oba nadaní mají úkol splněn. Dělal si jej dopředu a nečekali na ostatní. Tyto žáky dává do dvojice a zadává jim aktivitu „Město – jméno – zvíře – rostlina – věc.“ Žáci jdou opět na koberec, kde je menší tabule. Učitelka eviduje další žáky, kteří si frontálně vedený úkol dělali dopředu a postupně vybírá tyto žáky s pokynem, aby šli na koberec. Po chvíli je na koberci asi třetina žáků (5 žáků).

doplňující úkol šibenice Nadaný chlapec po chvíli zase vykřikuje, že je toto už nebvá. Učitelka souhlasí a skupinku odešle k tabuli, kde jim opět zadává aktivitu „šibenice“ a dále se věnuje zbytku třídy. Nadaný chlapec organizuje dění v celé své skupině. Tato skupinka dělá šibenici až do konce hodiny.

kontrola úkolů z prac. seš. Učitelka s ostatními žáky kontroluje správné řešení úkolů z pracovního listu.

Komentář [-1]: Učitelka je přichystaná na hospitování.

Komentář [-2]: Nadaní potřebují více podmíněné otázky. Jedná se však jen o vstupní opakování.

Komentář [-3]: Konformita nadané dívky.

Komentář [-4]: Znesnadnění zadání, nadaný hledá hlubší vazby v jednoduchém úkolu.

Komentář [-5]: Potřeba aktivizovat nadané žáky.

Komentář [-6]: Odklon od cíle hodiny- nekonzistentní. Aktivita cíl neprohlubuje. Aktivita je však „rozvojetvorná“ (vyšší cíle).

Komentář [-7]: Nadaní automaticky přebírají nadřazenou roli, organizují práci se spolužáky. Ostatní se moc neúčastní.

Komentář [-8]: Důsledek nekonzistentnosti cílů. Problémy s návazností úkolů.

Komentář [-9]: Další pokus o aktivizaci nadaného žáka.

Komentář [-10]: Odklon od cíle hodiny- nekonzistentní

Komentář [-11]: Nadaný se zhostí úkolu.

Komentář [-12]: Tematická rozříštnost výuky.

Komentář [-13]: Znesnadnění zadání.

Komentář [-14]: Odklon od cíle hodiny- nekonzistentní

Komentář [-15]: Odklon od cíle hodiny- nekonzistentní

Komentář [-16]: Potřeba nějak zaměstnat nadané

Skupinka s nadanými žáky není ke kontrole přizvána. Zvoni konec hodiny.

Komentář [-17]: Důsledek nekonzistentnosti cílů

Shrnutí pozorování:

- celá výuka transmisivní; žáci dělají celou hodinu jedinou aktivitu (slovesa do sloupců) jednou sami a jednou ve dvojici; nadaní se nudí, znesnadňují si zadání nebo sami dělají úkol dopředu bez čekání na ostatní, případně žádají o další zajímavější úkol
- učitelka má velký zájem aktivizovat nadané, dává „výzvy“, avšak nekonzistentně s cílem výuky („hladové zdi“), aktivizace nadaných jí dává prostor pro slabší žáky
- nadaní jsou vyčlenění, mají vedoucí roli vůči jiným žákům; vyčlenění slabších dětí (kontrola luštěvek); problémy s kontrolou úkolů a zpětnou vazbou k řešení - důsledek nekonzistentnosti aktivit

Navazující rozhovor s učitelkou

Organizace: rozhovor ihned po skončení výuky, délka 10 minut, jsme v její třídě

Učitelka popisuje strukturu třídy. Český jazyk si dělí s kolegyjnami jednou týdně na poloviny podle nadání žáků. U: „V této skupině mám nadané a ty šikovnější“. Děti si rozdělovaly hlavně podle toho, jak dobře čtou.

U: „Tady tito dva nadaní nemají přímo papír na češtinu, mají větší individualizaci v té matematice. Ale i tady se snažím jim dávat nějaké ty úkoly navíc.“

Komentář [-18]: Zájem pečovat o nadané

V: „V té výběrové skupině jsem si ale všimla těch pěti slabších žáků, kterým to trvalo dost dlouho...“ U: „Ale jsou to pořád ti šikovnější z té třídy, kolegyně v paralelní skupině má i žáky v podpůrném, je to tam celkově jiné než tady“. Následuje bližší popis jednotlivých žáků ve skupinách.

Komentář [-19]: Podle učitelky je vhodné dělit třídy.

V: „Ti dva nadaní, ta holčička s tím klukem, sedí vedle sebe nastálo nebo jen někdy?“ U: „Tady v těchto půlených hodinách mi přijde lepší, když sedí spolu, pomáhají si, dělají spolu ty náročnější úkoly.“

Komentář [-20]: Statické strategie

V: „Jaké úkoly jsou ty náročnější?“ U: „Jsou to prostě náročnější úkoly... Tady těmto dětem nemůžete dávat úkoly na stejné náročnosti, musí mít výzvu, něco, co je bude bavit a motivovat k výkonu, k tomu, aby to chtěly dělat. Pokud jim dám dělat v učebnici další a další úkoly, co jsou na stejném principu, tak je tím tak akorát odradím.“ V: „A co je další typické pro ty náročnější úkoly?“ U: „Asi je to výzva, hloubání nad problémem, tvoření, kreativita“. V: „Jako třeba ty luštkovy z těch obrázků?“. Učitelka dále mluví o dalších podnětných aktivitách, které jsou vhodné pro nadané děti. Představuje hádanky, různé obrázkové a slovní rébusy. Ukazuje mi šanon s nakopírovanými materiály. Nacházejí se zde různé jazykové hlavolamy, zadání pro tvorbu vět (př. výtvoř tázací větu ze sedmi slov, která budou začínat písmeny a, b, c, d, e, f, g; učitelka ukazuje i zdařilé výtvořky žáků). Dále představuje přesmyčky (př. KOROUHVÍČKA MELE MRAK – Křemílek a Vochohmírka), vyřešení zapeklitého detektivního případu pomocí indicií. Hovoří o tom, jak to nadané bavi.

Komentář [-21]: Výzva bez návaznosti na cíl hodiny

Shrnutí rozhovoru:

- velmi motivovaná paní učitelka se zájmem rozvíjet nadané žáky, má řadu předchystaných podnětných materiálů pro nadané žáky („esa v rukávu“)
- nepřemýšlí nad zapracováním podnětných úkolů do výuky, nekonzistentní, nepracuje s cíli výuky a jejich taxonomiemi, žáky vede k nevhodnému nálepkování (vyčlenění nadaných a slabých současně).

Příloha 2 – Reflexe s nálepkujícím učitelem

(záznam diktafon + iniciační analýza dat)

Rozhovor paní uč. Šipulová, 11. 6. 2021; matematika, učí dva NŽ v 6. třídě a jednoho NŽ v 9. třídě (diagnostikováno nadání na matematiku); působí na místní škole jako školní koordinátor péče o nadané v matematice; vede kroužky matematiky pro nadané

Rozhovor začíná obecněji o hodnocení vzdělávacího programu o nadání, na němž jsme se s paní učitelkou před nedávnem setkaly.

V: „Jak ve výuce teda pracujete s těmi nadanými žáky?“

U: „Různě. Když je třeba výklad, tak položím jim otázku, na vhodných místech. Tak se zkusím zeptat, jestli to třeba vědí. Hodně věci děláme v rámci kroužku s těmi nadanými už dopředu, takže jsou napřed, nebo jim to docvakne a prostě to vědí. Se jich zeptám, jestli už někdo neví, netuší, a tak podobně. [Takže třeba těmi otázkami s nimi pracuji.]

V: „A oni se hlásí nebo je vyvoláte ty nadané?“

U: „Oni tak jako nenápadně zvednou ruku směrem ke mně.“

V: „Proč jako nenápadně?“

U: „No aby neodradili ty ostatní, kteří ještě o tom potřebují o chvilku dýl popemýšlet, aby je nerušili a pak si to až řekneme. Máme takovou dohodu.“

V: „Vy máte vždycky ty nadané u sebe vpředu, že?“

U: „No, je to z praktických důvodů. Je to z důvodu té lepší komunikace a důvěry. Ony tady ty talentované děti mají vždycky horší ty sociální vazby, takže oni jsou fixovaní jakoby na mě, takže já je mám u sebe, aby se mě mohli držet, aby neměli strach z té třídy. Jim to evidentně nedělá dobře, že jsou tady v té třídě, jsou takoví bojácní. Druhý důvod je, když pak jsou hodiny procvičovací, tak já mám pro ně určitou škálu jakože úkolů navíc, které jsou těžší, složitější. Tak pro ně chystám obtížnější příklady, a když je mám vpředu, jednodušeji se mi s nimi domlouvá.

V: „A nejste na ně moc taková ochranná?“

U: Zdá se Vám? Ale mám tam i další žáky, co potřebují kvůli své diagnóze jině zacházení... [Také je chráním...“

V: „Já se spíš setkávám s tím, že je mají paní učitelky vzadu.“

U: „Pro mě z těch organizačních důvodů jsou u mě, dám jim to zadání a věnuju se dalším, já hodně chodím po té třídě.“

V: „A z čeho jsou oni teda bojácní, jak říkáte, že se bojí?“

U: „Bojí se toho, aby moc nevyčnívali z toho kolektivu, aby neřekli něco špatně a taky ten perfekcionismus u těch nadaných, však víte, bojí se i chybovat.“

V: „Jak ještě s nimi pracujete?“

U: „Když máme se třídou třeba hodně opakování, nebo děláme něco, co ti nadaní už umí a nebudou by je to, dávám jim, aby se připravovali na soutěž...“

V: „Ano, to si pamatuju z minulá, jak ti nadaní dělali ty příklady na počítači.“

V: „A ty úkoly navíc? V čem jsou složitější ty úkoly? V čem spočívá ta obtížnost?“

U: „Třeba úlohy, které mají více řešení. Mám to nastavené tak, že tak je vždy to nějaké řešení, které je tak nějak jasné a jim si troufnu dát, že ta úloha může mít i víc těch řešení, aby oni hledali řešení. Oni mi řeknou, ano, mám to, tak já jim řeknu, ať hledají ty další řešení.“

V: „Zadání pro celou tu třídu je teda stejné? A oni pak mají možnost jít v tom úkolu dál? Jakože nějaká gradace nebo něco podobného?“

U: „Někdy dostanou úplně jiná zadání, záleží téma od tématu. Třeba když jsme dělali počítání s desetinnými čísly, tak jsme používali ty sčítací pyramidy, a děčka začínaly první řadu a teď nahoru sčítali a oni už to měli sečtené i po straně. To jsou ty stejné zadání. Ale to je spíš málokdy. Tou gradací ještě prohloubím ty rozdíly mezi znalostmi těch žáků a pak se stane, že ti nadaní jsou vlastně v něčem pořad dopředu.

V: „No a ty bez té gradace?“

U: „Jiné zadání mám třeba ty pracovní listy, ty dávám těm klukům... Hodně paní učitelce dalo díky koruně pracovní listy na internet, na internetu je to jako „pracovní listy rychlíky“ se to dá najít. Tak jsou takové obtížnější příklady. Nebo jsme loni měli ve škole takový projekt a já jsem mohla nakoupit

Komentář [E1]: Podpora nadaných v rámci transmisivní výuky.

Komentář [E2]: Typický obraz nadání

Komentář [E3]: Uvědomování si nevhodnosti nálepky

Komentář [E4]: Zadávání doplňujících úkolů, rutinní postup usnadňující organizaci

Komentář [E5]: Uvědomování si nevhodnosti nálepky.

Komentář [E6]: Deklarace spravedlnosti

Komentář [E7]: Prostor věnovat se ostatním žákům

Komentář [E8]: Nevhodnost nálepky

Komentář [E9]: Typický obraz nadání

Komentář [E10]: Soutěže pro nadané v selekci

Komentář [E11]: Gradované úkoly, skvěle...

tady ty pracovní listy (učitelka ukazuje šanon s úkoly). To používám samozřejmě pro ty nadané, ty dva hlavně, ale když vidím, že v té třídě je nějaké dítě už hotové, má už tu práci vypočtenou, tak to dám ten podpurný pracovní list i těm dalším šikovným...

Je výhoda, že já ty dva nadané mám od první třídy v těch hodinách matematiky navíc, ty hodiny byly tehdy nastaveny tou poradnou a pak ve čtvrté třídě ta poradna naznala, že ty hodiny navíc jako nepotřebujou, což je zvláštní, ale ještěže já mohu mít ty hodiny logiky, které oni navštěvují, a oni se mnou už dlouho pracují, takže já je znám a přesně už vím, na jaké úrovni logiky se oni asi nachází. My se fakt vidíme o hodinu navíc týdně jen tady s těma dvěma.

Když byla online výuka, vytvářela jsem úkoly s názvem výzva, a pokud brali úkol s tím názvem výzva, nemuseli dělat ten úkol normální a ten nadaný si sám opravdu bral ten úkol obtížnější."

V: „A má to nějaká pravidla, kdy ten žák už může přejít k tomu úkolu výzvy?“

U: „Oni dělají rovnou tu výzvu, nedělají standard. Je to jejich volba. Když zjistí, že ta výzva nejde, můžou se normálně vrátit k tomu normálnímu úkolu.“

V: „Berou si ty výzvy i ti ostatní? Jak to vnímají ostatní?“

U: „Když v těch hodinách počítáme hodně těch příkladů a někdo mi řekne, já už to mám hotovo, tak já se jdu podívat a pokud má opravdu správně, tak ho vyzvu, můžeš si vzít výzvu. Ti nadaní udělají třeba několik těch výzev, ti šikovnější udělají třeba jen jednu tu výzvu. Já si to pak od nich vyberu, protože v té hodině na to nemám ten časový prostor, pak to zkontroluji a všichni se správným řešením za to dostanou tu malou jedničku. Mám odstupňované ty výzvy, třeba na červeném papíře jsou supervýzvy, a za ty dostanou velkou jedničku, to jsou opravdu velmi náročné věci...“

A když je třeba nějaké učivo, že vím, že ti kluci už by to nepotřebovali poslouchat, že už to vědí, už by potřebovali něco jiného dělat, tak jen těm zadám rovnou tu supervýzvu. A tu můžou dělat i ve dvojici, můžou komunikovat, debatovat. Já se i tím, snažím, aby se naučili komunikovat, protože u nich to hodně vázne tady ta složka, ale to je úplně normální, oni jsou na jedné straně té gaussovy křivky vyhranění a logicky na té druhé straně to pokulhává s tím sociálním jednáním.

Ale jinak všichni mají možnost si tu supervýzvu vybrat a mít tu velkou jedničku. Neomezují to jen na ty nadané.

V: „Kolik žáků reálně pracuje na supervýzvě?“

U: „Pravidelně tito dva, občas se k nim někdo přidá.“

V: „A ty malé výzvy, to ten zbytek žáků dělá?“

U: „Tak pokud chtějí nějakou tu slušnější známku, tak ano. Tak samozřejmě tam občas mám i takové, kterým se nic nechce...“

V: „A jak dál pracujete s těma známkama, není tam pak skupina dětí, které mají hromadu velkých jedniček za supervýzvy a ostatní nic?“

U: „Jak říkám, ti běžní žáci zase mohou dostávat jedničku za aktivitu, takovou menší jedničku. Třeba počítáme, oni běhají k tabuli, hlásí se a hodně se jim zadaří, tak mohou tu jedničku získat i slabší žáci. A ty supervýzvy nahrazují ústní zkoušení. Oni se necítí dobře, když jsou zkoušení před třídou, a radši budou řešit tu supervýzvu.“

V: „A běhají si za těma malýma jedničkama i ti Vaši nadaní? Ne, ti právě mají ty velké jedničky.“

V: „No a nemáte tam ve finále 2 druhy žáků? Ty uběhané běžné žáky a nadané neuběhané? Že ti nadaní se na to jakožto vzhledem k té své vloze méně nadřou?“

U: „Ale ty výzvy jsou opravdu velmi náročné, na to se nadřou i ti nadaní.“

V: „Mě to ale pořád přijde takové nespravedlivé vůči těm běžným dětem...“

U: „Právě že není, každý tam pracuje, jen v rámci svých možností... Ale oni ti nadaní to nemají jako zadarmo ty superjedničky. Třeba u toho devátáka to mám tak, když třeba opravujeme text, chci, aby cílem té opravy bylo tomu rozumět, takže ten chlapec pomáhá i další ti šikovni mají za úkol také pomáhat ve třídě, vysvětlují, proč to třeba měli špatně. Ty ostatní děčka ty jejich superjedničky vnímají jako zasloužené, protože jim to i dokáží i to vysvětlit. To pomáhá ten Víki a další ti šikovni. Když třeba opravujeme test, tak si sednou opravdu ke slabým žákům a třeba to s nimi celé propočítají. Takže já se nemusím naklonovat a nemusím být 5krát v té třídě a my si je rozebereme ty

Komentář [E12]: Pracovní listy pro nadané, učitelka žáky zná a ví, co potřebují procvičit. Není konzistentní s cílem výuky ostatních.

Komentář [E13]: Deklarace spravedlnosti

Komentář [E14]: Preferování nadaných, podmínky nejsou vhodné pro slabší žáky, neustálé deklarování spravedlnosti.

Komentář [E15]: Jsou sice preferováni, ale jinde si to musí odpracovat.

stou pětiku nebo co dostali čtverku. Každý ten žák má toho svého individuálního poradce, který to s ním znova od začátku počítá, vysvětluje mu to, věnuje se mu. U mě mají všichni žáci, kteří dostanou pětiku, možnost si napsat tu písemku znovu. Sednou si prostě s tím žákem, vysvětlí mu to. Ten slabší z toho velice profituje a nadaný také tím, jak si to musí sumírovat tím vysvětlováním.

V: „Mě třeba může přijít nefér, že ti běžní žáci se musí zkoušet před třídou a ti nadaní ne.“

U: „Ale když se na to podíváte jako celek, ze všech těch aktivit, tak to vlastně férově je. Jednou ten a druhý jiný...“

V: „A jak je to v té skupinové práci, když ji máte?“

U: „Když dělám skupinovou práci, tak většinou dělám skupiny účelově já... Tak neříkejme jako nadaní, ale ti šikovní... Oni jsou ti šikovní rozdělení tak, že v každé skupince je jeden, ten vede tu práci té skupiny, ale na druhou stranu vědí, že ta práce je skupinová a nesmí to vyřešit jen on, aby to za ně udělal. Ne, o n se snaží ty ostatní na to řešení navést. Třeba něco navrhně, co kdybychom udělali... Prostě vědí, že to nefunguje tak, že to Viki vyřeší a skupina se veze. On to tak spíš koriguje, vede tu diskusi, snaží se je usměrnit a když vidí, že ta diskuse jde špatným směrem, tak řekne, a co kdybychom to udělali takhle, nebylo by to lepší?... On to už samozřejmě všechno ví, ale snaží se je usměrnit, aby jako na to přišli ti ostatní. Je to ten člen, má za úkol to korigovat. Ten, který v nich probouzí tu myšlenkovou mapu, jak se dostat k cíli. Ale sám ji nesmí prozradit. Je to pro ně šíleně těžké, ale ví, že jsou hodnoceni jako skupina a ví, že se ta skupina musí semknout a tím je ta práce lepší. To samozřejmě není práce, která se dá naučit hned, to je intenzivní práce, třeba čtyřletá, učitele a toho žaka.“

Komentář [E16]: Uvědomování si nevhodnosti nálepkování.

Komentář [E17]: Zdůraznění náročnější role pro nadaného.

V: „A vy toho nadaného kluka tak vedete k takové velké zodpovědnosti?“

U: „Tak musím vytvářet přiměřené role pro ty žáky...“

V: „Ale myslím, že jen on nese takové těžké břemeno zodpovědnosti oproti jiným žákům...“

V: „Myslíte si, že ti nadaní potvrzení poradnou a nadaní bez potvrzení jsou nějak znevýhodnění nebo zvýhodnění v té třídě? Myslím, ve vztahu k tomu kolektivu...“

U: „On ten kolektiv to neví, že je nadaný diagnostikovaný, nemají šanci to zjistit, že má ten papír. Nikdo z učitelů by toto správně neměl nijak ventilovat navenek. Děti spíš dřív vědí, kdo je dyslektik, než aby vyjistili, kdo má papír na to, že je šikovný. Ten papír ty nadané neuvádí do nějaké špatné sociální pozice, je to spíš jen záležitost toho žaka a učitele, aby věděli, jak spolu pracovat... Je to o nastavení takových podmínek, aby se to nadaní rozvíjelo a ta třída to vnímala dobře. Ten učitel musí být hodně empatický a citlivý, aby to poznal, co s tím nadaným dělat. Spousta dětí v rámci talentu je takových, že to nadaní ani třeba nemohou dát najevo, ony ty děti se za to v běžném kolektivu i tak trochu stydí, to dítě prostě často nebude chtít v tom kolektivu vyčnívat, samozřejmě záleží na tom, jak to mají doma, v jakém je kolektivu a jak je vedené. Je to spíš o tom citlivém přístupu, získat si jeho důvěru, a pak to dítě přestane ten talent skrývat a otevře se. Je hrozně těžké tu hranici poznat. Je to také hodně o vlastní zkušenosti.“

Komentář [E18]: Obraz nadání

Komentář [E19]: Uvědomění si nálepkování, eliminace nálepkování na úrovni vyřčené komunikace.

Shrnutí rozhovoru:

- *profesně velmi vyspělá paní učitelka!!!, má nadstandardní znalosti v problematice nadání, nadaným se maximálně věnuje;*
- *uvědomuje si škodlivost nálepkování, nálepkování cíleně potlačuje, avšak pouze na úrovni vyřčené komunikace (přímé nálepkování);*
- *nálepkuje nepřímou skrze strategie podpory nadání, a to poměrně intenzivně: soutěže ve vyčlenění, výzvy se superjedničkami jen pro nadané, typizovaný předobraz nadaných (slabé sociální dovednosti). Nepřímé nálepkování však „tuší“ a asi tuší i to, že nadané někde privileguje a usnadňuje jim práci na úkor ostatních, a tak jim jinde zase přidá (práce s pětkami, zodpovědnost za všechny ve skupině).*

Příloha 3 – Ukázka textu pro externí odborníky

4. skupina: strategie „Skupinová práce se soutěživými aktivitami“

Popis pedagogické situace: Žáci mají český jazyk a úvodem hodiny se dělí do skupin. Skupiny poté mají mít za úkol sestavení příběhu „o semínku“ (tematické navázání na minulou hodinu). Učitelka vybírá všech 6 diagnostikovaných nadaných třídy žáků, kteří si stoupají před tabuli. Žáky oslovuje křestním jménem. U: „Vyberte si ve třídě někoho, s kým budete dělat na úkolu“. Žáci (NŽ) si postupně vybírají oblíbené spolužáky. Každá skupina se nyní skládá ze 3 žáků. Ve třídě zůstávají sedět 3 žáci, které si nikdo do šesti skupin nevybral. U: „Kdo zbyl sedět, vybere si, jakou skupinu chce a k té se přiřadí, každý jinou skupinu“. Vedoucí skupiny (NŽ) dávají neverbálně najevo, že jim tento spolužák nevyhovuje. U: „Nebudu se nijak ušklebovat, najdete si ve třídě jakékoliv pracovní místo a můžete začít“.

Popis pedagogické situace: Žáci v matematice soutěží v počtech, jsou nastoupeni do dvou řad podle pohlaví. Paní učitelka zadá příklady, při každém správném vypočítání žáci se zařazují na konec řady. Nakonec při posledním příkladu paní učitelka dětem zadá, že si musí vybrat zástupce, který by vypočítal poslední příklad za dvojnásobný počet bodů. Děvčata si vyberou okamžitě spolužačku (NŽ), nicméně chlapi mají s výběrem problém. Další diagnostikovaný nadaný chlapec chce být vybrán, nicméně ho ostatní nechtějí a vybírají jiného spolužáka. Paní učitelka chlapi vysvětluje situaci: „Šimonku, pokud ho vybere většina z tvé řady, tak to musíš respektovat, to znamená, že to přijmeš to rozhodnutí a nemůžeš se rvát sám dopředu, když ostatní nechtějí, abys tam byl, i když všichni ví, že jsi nadaný. To už jsme se o tom bavili, že jo?“

Popis pedagogické situace: V hodině matematiky v 5. třídě vyučující dělí 24 žáků třídy do tří skupin po 9, 9 a 6. Cílem je odpovídat na otázky, vyhrává skupina, která bude mít co nejvíce správných odpovědí. NŽ se ocitá ve skupině, kde je 6 dětí. Jedno z dětí ve skupině po šesti žácích hlasitě učitelce namítá, že je to nespravedlivé, že jich je jen 6. U: „Tady je jich 9 a 9, jsou tam děti integrované a vy máte Kubu (NŽ), proto je vás méně. Nespravedlivé je spíš to, že vy tam máte Kubu a oni ne, nemyslíš?“. Nakonec vyhrává skupina, kde není nadaný žák. Nadaný Kuba se do soutěže navenek spíše nezapojuje.

Popis pedagogické situace: Je hodina matematiky a paní učitelka si pro žáky připravila cvičení, které fungovalo na principu AZ Kvízu. Avšak nesoupeřili proti sobě jednotlivci, ale dvě skupiny. Děti si zvolily 2 kapitány jako zástupce dvou skupin a ti si střídavě nominovali po jednotlivcích žáky třídy do své skupiny. Paní učitelka poznamenala: „Fila (NŽ) se přiřadí až nakonec, uvidíme, jak skupinky budou vypadat, aby to bylo rovnoměrné“. Na konci přiřadila nadaného žáka k té skupině, která byla v jejich očích slabší. Paní učitelka po výuce dodala, že žáci jsou na takový postup zvyklí a Filipa tak berou.

Popis pedagogické situace: Cílem hodiny je upevnění čtení (1. třída). Mezi jednotlivými žáky jsou velké rozdíly, někteří čtou, jiní prozatím jen slabikují. Děti na konci výuky mají za úkol vyplnit křížovku. Učitelka volá k tabuli všechny diagnostikované nadané děti. Děti oslovením nikterak nenálepkuje. Dává instrukci dětem u tabule. U: „Ty si vezmi 2 děti, ta 3 děti, ... kohokoliv, vyplňte křížovku.“ Nadané děti si pečlivě ve třídě vybírají kamarády. Ve třídě jsou děti, které nikdo nechce, a tak je učitelka rovnoměrně rozděljuje do skupin. Ve skupinách jasně vedou nadané děti, které řídí celou aktivitu. Následuje prezentace křížovek. Prezentují pouze nadaní. Popisovaná pedagogická situace trvá max. 10 minut.

Popis pedagogické situace: V úvodu hodiny matematiky žáci hrají „zmrzlíka“, pan učitel zadává příklady, žáci se musejí přihlásit, než řeknou výsledek. U: „Kdo bude první, tak dostane hvězdičku na nástěnce a ten, kdo zůstane poslední, dostane sněhovou vločku“. Matěj (NŽ) se hlásí jako první již hned při prvním příkladu. Spolužáci vykřikují: „To není fér, nemůžeme být nikdy první, protože je tu Matěj a ten je vždycky první, to nemá vůbec cenu!“ Pan učitel se vyjádří k nesouhlasu ostatních: „Tak stačilo by, kdybyste se více učili násobilku a uměli ji dostatečně rychle, na tom totiž není nic převratného ji umět dobře, člověk opravdu nemusí být ani nadaný, tak to nesvádějte na Matěje!“


Popis pedagogické situace: Žákům začíná matematika. Na „rozhřání“ dostávají matematické příklady. Žáci dostanou za úkol si stoupnout do dvou řad, skupiny jsou tvořeny tak, že učitelka vytvoří uprostřed třídy pomyslnou čáru, žáci sedící vpravo a vlevo tvoří 2 skupinu. Učitelka promítá na plátno početní příklady, dílčí úkol řeší vždy 2 žáci na začátku řady. Jeden z nich je pak vítěz a odchází si sednout do lavice. V jedné skupině bylo více bystřejších žáků, je tedy již celá na svých místech ve třídě. Druhá skupina je vlivem pomalejšího žáka téměř v původní sestavě a jako celek prohrává soutěž. Ž: „Paní učitelko, to nemá cenu, když je v řadě M..... Oni měli v řadě samé nadané...“ Učitelka dětem následně vysvětluje, že stejný počet nadaných dětí byl v obou skupinách, že obě skupiny měly shodné podmínky.

Úkol: V čem mohou být výše zmíněné situace problematické ve vztahu k nálepkování nadaných žáků? Za jakým účelem učitel prováděpodobně zařazuje pedagogickou strategii? Jaký může být důsledek pedagogické strategie na žáky třídy? Jak je možné situaci „narovnat“ či jinak zorganizovat?

Příloha 4 – Ukázka práce s kódy (analýza dat)

Tematická oblast: Pracovní listy pro nadané žáky (tzn. již vypracované pracovní listy pro nadané žáky, které učitel kopíruje, případně je má nakoupeny jako sérii pracovních listů a aplikuje je při práci s nadanými žáky; učitel je zadává, pokud jsou žáci dříve hotoví s úkolem; paralelou jsou pracovní listy zadávané namísto běžného úkolu, viz Supervýzvy)

vztahuje se k 1. cíli	kategorie vytvářející cíle a dílčí výzkumné otázky	kódy
	V jaké pedagogické situaci je typické?	Pracovní listy pro nadané
	Čím je znakem situace?	+ reálně rozvíjejí nadání žáka (kogn. oblast)! zdůraznění odlišnosti; výrazná obliba prac. listů u učitelů; odkloňují cíl hodiny jen pro NŽ; vyčleňují NŽ; ostatní to berou jako privilegium
	Posouzení externisty	učitel nemusí být připraven na výuku; zjednodušení si diferenciaci; oslabení soc. vazby dítěte; velká obliba a četnost užívání – rigidita; vyčlenění NŽ a tvorba nálepky
	Didaktická kategorie	nekonzistentnost s cílem hodiny a s aktivitami pro ostatní; nadaní se nesmí nudit – nutnost jejich aktivizace; absence zpětné vazby učitele k pracovním listům; speciální pomůcky výhradně pro nadané žáky; normativní hodnocení úkolů (superjedničky); rutinní postup učitele v převažující transmisivní výuce (dříve hotový jen NŽ); práce s časem (využití rychlejšího pracovního tempa); přebírají celý list bez zapracování do cílů hodiny
	Čím směřuje k nálepkování? (znaky situací)	formalizace nadání – většinou pro diagnostikované NŽ; zdůrazňování odlišnosti; selekce (i neúčelné); časté nadužívání pracovních listů
	Přímé a nepřímé nálepkování	typický prostředek nepřímého nálepkování; učitel - pracovní list - nálepka; občas se pojí s pronálepkující pedagogickou komunikací (nepřímé nálepkování)
	Jak prac. list figuruje v předdefinovaném obraze nadaných?	NŽ je vysoce kognitivně výkonný, preference kognitivního rozvoje; nesmí se nudit;
2. cíl (u. nálepkující)	Místo pracovních listů v modelu pedagogické činnosti s NŽ? – nálepkující učitelé	doporučováno odbornými zdroji, poradnami, odborníky; požadavky rodičů; aktivizovat nadané; ukáznit nadané; rušící NŽ; rozvíjet nadané; prostor, jak se věnovat ostatním; vykazování jasně odlišné činnosti s nadanými; pracovní list jako důkaz práce s nadáním!
	Profesní růst pedagoga (vlastnosti pedagoga)	komfortní – nemusí se zapracovávat do výuky; nahodilá nesystematická improvizace, vytažení „esa z rukávu“; závislost učitele na již vytvořených materiálech pro nadané; bez pracovních listů nejde učit NŽ!; prac. listy určují moji úspěšnost práce s NŽ
3. cíl (u. expert)	Může patřit do příkladů dobré praxe?	pracovní listy jako vhodný postup!; cesta k zadávání rozšiřujícího učiva; doplňující úkoly dělat pro všechny, i pro slabší (podmínka směřování ke konstruktivismu); používat bohatost prostředků diferenciaci – nenaduživat prac. listy; zaměření se na proces, ne výsledek; součástí vědomé improvizace učitele
	Jaké jsou didaktické kategorie uplatňované učiteli experty?	pracovní listy jsou konzistentní s cíli a aktivitami; formativní hodnocení je podmínkou; práce s různým prac. tempem žáků (NŽ může být nejpomalejší – v konstruktivismu); pracovní listy i pro slabé žáky (nižší cíle); konzistentnost jako otevření prostoru pro zpětnou vazbu k úkolu
	Jaké je místo pracovních listů v modelu pedagogické činnosti s NŽ? – expertní učitelé	nutnost si prac. list upravit pro účely výuky; nepřebírat jej celý a automaticky; schopnost vytvářet si prac. listy či z nich vybírat jen něco; péče o nadané není závislá na pracovních listech;
	Jak je udělat funkčními?	viz „didaktické kategorie“ + „model“

 Univerzita Tomáše Bati
Fakulta humanitních studií
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ/EDICE PEDAGOGIKA

Název: Nálepkování nadaných žáků – překážka i příležitost v rozvoji nadání

Autor: Eva Klimecká

Oponentní posudky zpracovali: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.
doc. PhDr. Šárka Portešová, Ph.D.
doc. Dr. Jitka Skopalová, Ph.D.
prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

Vědecký redaktor za Nakladatelství Univerzity Tomáše Bati (edice Pedagogika):
doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D.

Fotografie na obálce: Freepik.com

Grafická úprava a sazba: Nakladatelství UTB, www.nakladatelstvi.utb.cz

Vydavatel: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Pořadí vydání: První

Rok vydání: 2025

Vydáno elektronicky

ISBN 978-80-7678-322-5 [tisková verze]

ISBN 978-80-7678-321-8 [elektronická verze]

Rozvoj péče o nadané je vedle nesporných benefitů spojen i s negativními důsledky. Zasahují žáky, kteří procházejí diagnostikou nadání, a stupňují se jejich zařazením do vzdělávání v rámci podpůrných opatření. Problémy souvisí s nešetrným zacházením s nálepkou „nadaný“, což ústí ve vyčleňování, v negativní změnu sociálního a emočního vývoje žáka a v nastavení nevhodných podmínek pro rozvoj nadání. Jedná se o paradoxní jev, který v praxi ukazuje, že vynaložené systémové a legislativní úsilí rozvíjet nadání žáků může prohlubovat nevhodné nálepkování nadaných a vést k nerespektování základních edukačních potřeb všech žáků třídy.

Kniha nabízí ojedinělý pohled na fenomén nálepkování nadaných žáků v běžných třídách základních škol. Upozorňuje na nebývalý rozměr užívání nevhodného nálepkování a rozkrývá podmínky, jež učitele vedou k uplatňování tohoto přístupu. Současně analyzuje vhodné funkční nálepkování nadaných a vyzdvihuje potřebu jeho aplikace v rukou expertních učitelů, kteří účelně pracují s vybranými didaktickými kategoriemi a požadavky celého „systému“. Tento přístup napomáhá zefektivnit a zkvalitnit pedagogickou činnost učitele ve výkonnostně smíšeném kolektivu žáků.

Publikace nabízí čtenáři možnosti, jak postupovat od nevhodného nálepkování, které je spíše překážkou, až k funkčnímu zacházení s nálepkováním, jež lze považovat za příležitost k rozvoji nadání.

Mgr. Eva Klimecká, Ph.D.

