Eva Klimecká a kol.

JAK PŘEDCHÁZET NEVHODNÉMU NÁLEPKOVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

PDF kniha

Univerzita Tomáše Bati
Fakulta humanitních studií

Eva Klimecká a kol.

JAK PŘEDCHÁZET NEVHODNÉMU NÁLEPKOVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ

Univerzita Tomáše Bati
Fakulta humanitních studií

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Klimecká, Eva, 1981-

Jak předcházet nevhodnému nálepkování nadaných žáků / Eva Klimecká a kol.. -- Pořadí vydání: první, vydáno elektronicky. -- Ve Zlíně : Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2022. -- 1 online zdroj. -- (Pedagogika)

Obsahuje bibliografie

ISBN 978-80-7678-095-8 (online ; pdf)

* 373.3.011.3-052-056.45 * 37.012 * 373.3 * 37.043.2 * 37.091.26/.27 * (437.3) * (072)
– 2020-2022
– talentovaní žáci
– pedagogický výzkum -- Česko -- 21. století
– základní školy -- Česko
– integrovaná výchova a vzdělávání
– hodnocení žáků
– nálepkování žáků
– metodické příručky

37.09 - Organizace výuky a vzdělávání [22]

Autorský kolektiv: Mgr. Eva Klimecká, Ph.D.
PhDr. Iva Staňková, Ph.D.
PhDr. Lenka Venterová, Ph.D.
doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.
prof. Ing. Petr Dostál, CSc.

© Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2022

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ/EDICE PEDAGOGIKA

ISBN 978-80-7678-095-8

Oponentní posudky zpracovali:
doc. RNDr. Eva Trnová, PhD.
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Katedra pedagogiky

prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Institut výzkumu školního vzdělávání

Metodika (NmetS) je výsledkem realizace výzkumného projektu **Nálepkování intelektově nadaných dětí ve školním prostředí, TL03000191-P**, řešeného v rámci programu **TL - Program na podporu aplikovaného společenskovědního a humanitního výzkumu, experimentálního vývoje a inovací ÉTA, 3. veřejné soutěže Programu na podporu aplikovaného společenskovědního a humanitního výzkumu, experimentálního vývoje a inovací ÉTA**, jehož poskytovatelem podpory je **Technologická agentura České republiky (TAČR), a to v letech 2020–2023**.

Aplikačním garantem metodiky je Národní pedagogický institut České republiky

Osvědčení o schválení předložené metodiky jako výsledku výzkumu, experimentálního vývoje a inovací vydalo Ministerstvo práce a sociálních věcí pod číslem 006-2022-UTB.

OBSAH

1/ ÚVODNÍ ČÁST **9**

1.1 Předmluva 9

1.2 Cíle metodiky 10

1.3 Členění metodiky 11

1.4 Novost a aktuálnost metodiky, ekonomické aspekty 11

1.5 Příjemci metodiky, uplatnění metodiky a její distribuce 12

1.6 Zdůvodnění relevance metodiky pro resort práce a sociálních věcí 13

2/ TEORETICKÁ ČÁST **15**

2.1 Kdo je nadaný žák? 15

2.2 Jak probíhá nálepkování nadaných žáků? 17

2.3 Jaké jsou důsledky nálepkování nadaných žáků? 19

2.4 Je možné nálepkovat nadané žáky pomocí školního kurikula? 20

3/ VÝZKUMNÁ ČÁST **25**

3.1. Popis výzkumu nálepkování nadaných žáků 25

3.2 Výsledky výzkumu 27

3.3 Shrnutí výzkumu a závěry 42

4/ APLIKAČNÍ ČÁST **47**

4.1 Vznik doporučených postupů pro eliminaci nevhodného nálepkování 47

4.2 Příklady dobré praxe pohledem učitelů 48

4.3 Desatero pro eliminaci nevhodného nálepkování nadaných žáků 56

POUŽITÁ LITERATURA **61**

SEZNAM PUBLIKACÍ, KTERÉ PŘEDCHÁZELY METODICE **67**

MEDAILONKY AUTORŮ A VYMEZENÍ AUTORSKÉHO PODÍLU **69**

1/
ÚVODNÍ ČÁST

1.1
Předmluva

Rozvoj péče o nadané žáky je vedle nesporných benefitů souvisejících s jejich podporou spojen i s negativními jevy. Pokud se podíváme alespoň na nepatrnou část této obrácené strany mince, určité výrazné problémy mohou zasahovat žáky procházející diagnostikou nadání, jež se stupňují jejich zařazením do formálního směru rozvoje nadání v rámci institucí. Tyto obtíže bychom mohli dát za vinu právě nálepkování.

Nálepkování nadaných žáků souvisí s jejich označováním jako „nadaní" a nešetrným zacházením s touto nálepkou. Nálepka může obsahovat jak pozitivní, tak negativní konotaci a vést k tvorbě postojů okolí na škále od popírání k preferování nadání a nadaných. V celém tomto názorovém spektru pak může být nálepkování vnímáno jako výrazný rizikový faktor nevhodně ovlivňující rozvoj nadaného žáka. Spojení nálepky s nadanými žáky může ústit v jejich vyčleňování, v nevhodnou změnu sociálního a emočního vývoje a nastavení neadekvátních podmínek pro rozvoj nadání. Negativní důsledky nálepkování pak závažně zasahují nejenom do životů nadaných žáků, ale i jejich rodin, vrstevníků, učitelů a širšího společenského prostředí.

Na druhou stranu je nálepkování nutným předpokladem profesionální péče o nadané. Nadání žáka musí být nějakým způsobem pojmenováno, aby bylo možné nastavit vhodný směr jeho rozvoje. Z tohoto pohledu se všichni žáci, jejichž nadání je nějakým způsobem odhaleno, nacházejí v určité fázi nálepkování. Pokud učitelé a další okolí žáka přistupují k jeho rozvoji korektně, jedná se o vhodné nálepkování, které bychom měli dále podporovat. Naopak, pokud péči o nadaného

chytneme za špatný konec, dochází k nevhodnému nálepkování, které žáku škodí. Nepředstavujme si však tento nevyhovující edukační směr nějak bizarně. Obvykle se jedná o strategie, které všeobecně považujeme za vhodné a učitelé je obvykle aplikují v dobré víře pomoct nadanému žáku či jinak zefektivnit výuku. Strategie jsou však užity v neadekvátních podmínkách a kontextech, které tiše koexistují ve vzdělávacím procesu a postupně směřují k nevhodnému nálepkování nadaných žáků a negativním důsledkům nálepkování. Jedná se o paradoxní jev, který v praxi ukazuje, že i přes maximálně vynaložené úsilí rozvíjet nadání dochází k nerespektování základních výchovně vzdělávacích potřeb nadaných.

Existuje řada příčin podporujících nálepkování nadaných žáků ve školách (např. vyčlenění nadaných žáků do specializovaných vzdělávacích programů, nevhodné postoje učitelů a spolužáků). **My se zaměřujeme na prostředí inkluzivních základních škol, kde sledujeme (diagnostikovaného) intelektově nadaného žáka vzdělávajícího se v kolektivu běžných vrstevníků.** Naši pozornost orientujeme na učitele jako možného strůjce nevhodného nálepkování a na kurikulum, které uplatňuje ve výuce, jako prostředek podmiňující nálepkování. **Naším cílem je identifikovat a analyzovat pronálepkující pedagogické situace vedoucí k nálepkování nadaných žáků.** Naší ambicí je identifikovat edukační strategie vedoucí k nevhodnému nálepkování nadaných žáků, popsat, v čem spočívá podstata problému nálepkování vyplývajícího z odhalených edukačních strategií, odhalit typy výukových hodin, jež podporují nálepkování, a definovat znaky pronálepkujícího kurikula. **Dále se snažíme vytvořit soubor pedagogických doporučení, jak v kurikulu inkluzivní třídy eliminovat nevhodné nálepkování.** Zároveň si uvědomujeme, že nálepkování tvoří nedílnou součást péče o nadané jedince. **Neusilujeme tedy o všeobecnou eliminaci nálepkování jako takového, nýbrž o potlačení nevhodného nálepkování** pomocí eticky a didakticky korektního kurikula pro nadané žáky. Tím pokrývá téma metodiky celé spektrum žáků, nejenom žáků nadaných.

1.2 Cíle metodiky

Metodika chce upozornit na existenci velmi aktuálního a neřešeného problému pedagogické praxe souvisejícího s nálepkováním nadaných žáků. Důsledky nevhodného nálepkování nadaných žáků vedou k výrazným sociálním a emočním problémům nejenom u nadaných žáků, ale i jejich spolužáků, což vede k nerespektování základních potřeb a práv dětí. Po teoretickém představení problematiky prezentuje metodika výsledky výzkumného šetření, dokládajícího existenci nešetrného

nálepkování nadaných žáků v běžných třídách základních škol. Metodika definuje strategie vedoucí k nevhodnému nálepkování nadaných žáků a vysvětluje, proč jsou vnímány jako nežádoucí. Dále popisuje typy hodin, ve kterých probíhá nálepkování a vymezuje znaky pronálepkujícího kurikula. Na základě těchto východisek metodika nabízí systém doporučení a příklady dobré praxe v řešení celé situace, jež jsou uzavřeny desaterem pro úspěšnou eliminaci nevhodného nálepkování nadaných žáků.

1.3 Členění metodiky

Metodika se skládá **ze čtyř hlavních částí – úvodní, teoretické, výzkumné a aplikační**. Úvodní část seznamuje se základními cíli a zaměřením publikace, s její aktuálností a potřebností pro cílovou skupinu.

Teoretická část představuje výchozí teoretické konstrukty potřebné pro pochopení kontextu výzkumného šetření. Definujeme zde, co je to nadání a prezentujeme teorii nálepkování aplikovanou na problematiku nadání. Zabýváme se popisem pozitiv a negativ nálepkování ve vztahu k rozvoji personální, kognitivní a sociální složky osobnosti nadaného žáka. Dále se zaměřujeme na prostředí školní třídy a prezentujeme základní pedagogické teorie, které jsou východiskem pro individualizaci a vnitřní diferenciaci nadaného žáka, a tudíž pro eliminaci nevhodného nálepkování.

Výzkumná část prezentuje šetření, jehož cílem bylo identifikovat a analyzovat pronálepkující pedagogické situace směřující k nevhodnému nálepkování nadaných žáků. Výstupem je představení edukačních strategií vedoucích k nevhodnému nálepkování nadaných žáků, popis, v čem spočívá podstata problému nálepkování vyplývajícího z identifikovaných edukačních strategií, odhalení typů výukových hodin, jež podporují nálepkování, a definování znaků pronálepkujícího kurikula.

Aplikační část prezentuje praktická doporučení a příklady dobré praxe, jak eliminovat nevhodné nálepkování nadaných žáků.

1.4 Novost a aktuálnost metodiky, ekonomické aspekty

Teorie nálepkování je v zahraničí hojně aplikovaná na problematiku nadání (např. Gates, 2010; Freeman, 2013; Meadows & Neumann, 2017; Wiley, 2020). Většina zdrojů však řeší problematiku z pohledu psychologie (identifikace různých příčin

a důsledků nálepkování). Pedagogika problematiku nálepkování také eviduje, avšak vesměs formou stručné zmínky o rizikovosti nálepkování nadaných žáků ve školách (Robinson, 1990; VanTassel-Baska, 1992; Zanetti et al., 2019; Peterson & Peters, 2021). Ukotvení tématu v základním či aplikovaném pedagogickém výzkumu podle námi vytvořených rešerší odborných zdrojů celosvětově absentuje. V České republice se problém nálepkování nadaných jedinců řadí mezi prioritní témata definovaná Národním pedagogickým institutem ČR (https://www.nidv.cz/prioritni-temata). Nutnost řešení problému s nálepkováním je také zmiňována ve školské legislativě zabývající se nadáním (např. NUV, 2014). **Předkládaná metodika je tedy první ucelenější prezentací problematiky nálepkování nadaných žáků**, a to nejenom z pohledu pedagogiky.

Co se týče aktuálnosti problematiky nálepkování, **reagujeme na nutnou potřebu praxe eliminovat nevhodné nálepkování nadaných žáků**. Koncepční řešení tohoto problému však předpokládá jasně vymezená teoretická východiska a možnost se opřít o výstupy aplikovaného výzkumu v našem specifickém socio-kulturním prostředí. Předpokládáme rovněž, že problém nálepkování bude nabývat na své aktuálnosti, a to spolu se vzrůstající potřebou péče o nadané jedince. Prezentací tématu chceme upozornit na tento paradoxní jev, který v praxi ukazuje, že i přes maximálně vynaložené úsilí rozvíjet nadání dochází k nerespektování základních výchovně vzdělávacích potřeb nadaných, a tudíž k promarnění talentů. Jelikož téma nálepkování řešíme v kontextu inkluzivního vzdělávání, negativní důsledky nálepkování nadaných zasahují i další jedince z jejich blízkého i širšího okolí.

Péče o nadané děti, žáky a studenty patří k základním celospolečenským prioritám a měla by být běžnou součástí (nejenom) školských institucí. Zavedení doporučovaných strategií do praxe stejně jako ekonomický přínos změn pro společnost tedy nemůže být vyčíslen.

1.5 Příjemci metodiky, uplatnění metodiky a její distribuce

Metodika je v prvé řadě určena **všem pedagogickým pracovníkům**, a to bez ohledu na to, na jakém typu a stupni školy působí, či s jakými dětmi, žáky či studenty pracují. Přečtení rozhodně doporučujeme i **psychologům** a dalším pracovníkům působícím nejenom ve školních poradenských pracovištích a školských poradenských zařízeních. Toto široké uplatnění metodiky v pedagogické či psychologické praxi je dáno výběrem velmi aktuálního tématu souvisejícího s inkluzí.

Metodika může být určena i **širší poučené veřejnosti**, a to zejména rodičům nadaných dětí a dalším příznivcům problematiky nadání. Po studiu předkládaného

textu si čtenář může uvědomit, že i on či jeho blízcí se nacházejí ve vlastní nekomfortní „nálepce“ (nemusí se jednat pouze o nadání), kterou mu okolí přisuzuje a on či ona ji ochotně přijímá. **Tím dostává publikace široký rozměr usměrňující nejenom profesní, ale zejména osobní kompetence jakéhokoliv čtenáře.**

Klíčovým distributorem metodiky je **Národní pedagogický institut České republiky** jakožto aplikační garant projektu „Nálepkování intelektově nadaných dětí ve školním prostředí“. Elektronická verze je přístupná na webu npi.cz v sekci „publikace pro podporu nadání“ a dále na webu talentovani.cz v sekci „metodické materiály“, který rovněž spravuje Národní pedagogický institut České republiky. Otevřený přístup k elektronické verzi publikace zajišťuje i **Knihovna Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně** na webu knihovna.utb.cz.

1.6 Zdůvodnění relevance metodiky pro resort práce a sociálních věcí

Nálepkování nadaných žáků se řadí mezi výrazný rizikový faktor (Seeley, 2004; Freeman, 2013; Brown, 2016; Kurt & Chenault, 2017; Eccles et al., 2018). K typickým důsledkům nevhodného nálepkování patří sociální exkluze nadaných žáků, osobnostní problémy nadaných žáků (deprese a úzkosti), problémy související s akademickým a odborným růstem (perfekcionismus, obavy ze selhání, podvýkonnost, popírání nadání) a další obtíže ústící v nízkou úroveň kvality života nadaných jedinců. Důsledky nálepkování poté nezasahují jen nadané, ale i jejich nejbližší okolí.

Vzhledem k působnostem Ministerstva práce a sociálních věcí, definovaných na webu mpsv.cz, sledovaná problematika přímočaře souvisí s následujícími tematickými oblastmi a jejich podbody:

- **Rodina a ochrana práv dítěte:** Úmluva o právech dítěte (1989) se v článku 29 zavazuje k „rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a rozumových i fyzických schopností v co nejširším objemu“. Nevhodné nálepkování zmemožňuje rozvoj nadaného dítěte, a to ve všech složkách osobnosti. Dále, články 19 a 36 popisují příslib členských států k ochraně dítěte před selekcí, vykořisťováním a podporují všechny formy ochrany tělesného, duševního i sociálního zdraví. Nevhodné nálepkování vede k selekci nadaných dětí a k přijetí neadekvátních charakteristik (perfekcionismus, podvýkonnost, impulsivita, přecitlivělost, rebelie, ostražitost v sociálních kontaktech, nízká úroveň sociálních kompetencí, individualismus) znemožňujících další rozvoj jejich osobnosti. Jelikož důsledky nálepkování nadaných směřují i k dalším dětem (a dospělým) z jejich okolí, nabývá tato oblast na svém rozměru, který není výhradně o dětech nadaných.

- **Zaměstnanost, příjmy a životní úroveň:** Vlivem nálepkování nedochází k plnohodnotnému rozvoji nadaných jedinců. Často se hovoří o tzv. predikovatelné krizi nadaných, což je typizovaná problematická životní dráha nadaných jedinců. Nezřídka se setkáváme s případy dospělých, výrazně podvýkonných intelektově nadaných jedinců, kteří vlivem nálepkování nedosáhnou adekvátního vzdělání, zaměstnání, a tudíž i životní úrovně. Eliminace nevhodného nálepkování poté směřuje k zastavení tohoto plýtvání s talenty.

Škola je prostor pro získání sociální identity a tvoří předpoklady pro začlenění do společnosti a jejího systému dělby práce. Nálepkování tak může mít negativní dlouhodobé a celospolečenské konsekvence, jehož důsledky přesahují hranice školství. Zařazení sledovaného tématu do resortu práce a sociálních věcí je tedy více než opodstatněné.

2/
TEORETICKÁ ČÁST

Cíl teoretické části:

- Cílem teoretické části práce je seznámit čtenáře s výchozími teoretickými konstrukty potřebnými pro pochopení navazující výzkumné části předkládané metodiky.

Co se v teoretické části dozvíme?

- Popíšeme, jak vnímáme nadání pro účely metodiky, což je zásadní pro další uvažování o tématu nálepkování.
- Představíme tradiční teorii nálepkování, na kterou navazuje její aplikace na nadání.
- Definujeme proces vzniku nálepkování u nadaných žáků.
- Zjistíme, v čem může být nálepkování dobré a špatné, přičemž se dále zaměříme na „nevhodné“ nálepkování a otázku, jak jej eliminovat.
- Vysvětlíme, proč v každém typu výuky existuje odlišný proces nálepkování, přičemž zdůrazníme, že sledujeme nálepkování při realizaci vnitřní diferenciace v rámci kurikula pro nadané.
- Popíšeme klíčové teorie pro úspěšnou realizaci vnitřní diferenciace, neboť k tomuto budeme odkazovat následující text výzkumné části.

2.1
Kdo je nadaný žák?

Obecně se nadaným žákem rozumí takový jedinec, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání vrstevníky vysokou úroveň určité činnosti, kterou oceňuje

společnost (NAGC, 2019). Existují však specifičtější definice nadání. Podle Sternberga a Zhanga (2004) existuje více než stovka zcela odlišných typů definic nadání (odlišnosti např. v druzích a formách nadání, ve vymezení počtu nadaných v populaci, v metodách identifikace, v původu a směru rozvoje nadání, viz Dai, 2009). I když se konkrétní definice nadání od sebe výrazně liší, zásadně ovlivňují životy nadaných jedinců, kterým buď vhodně nastartují budoucí kariéru, či znesnadní jejich rozvoj (jejich popis nadání není v souladu se specifickou definicí).

Existence definic nadání zároveň nutně vede ke vzniku nálepek „nadaný", tzn. konotací k označení jako nadaný, z nichž mnohé z nálepek se s charakteristikou jedinců nemusejí shodovat (Robinson, 1990). Vyskytují se však definice nadání s vyšší rizikovostí ke vzniku (nevhodného) nálepkování. Mezi nejohroženější mohou patřit jedinci, jejichž nadání může být v rámci definice popisováno následujícími atributy (Miller, 2009; Gates, 2010):

- Obsah či míra nadání jsou striktně definovány (tj. definice nadání jasně vymezují to, kdo je nadaný).
- Jejich nadání je formálně identifikováno (tj. pod záštitou instituce) a následně formálně rozvíjeno a vykazováno (tj. edukace je ukotvena ve školské legislativě, je nutné formální výkaznictví péče o tyto jedince atd.).
- Vyskytují se ve velmi omezené četnosti (tj. méně než 2 % případů z celkové populace).

Pro náš výzkum jsme se snažili vybrat takové nadané jedince, kteří mohou spadat do ohrožené skupiny vzhledem k výše popsaným atributům. Tyto atributy můžeme dále konkretizovat v souvislosti se specifiky našeho socio-kulturního prostředí následovně:

- Jedinci absolvovali (s úspěchem) komplexní diagnostiku intelektového nadání ve školském poradenském zařízení, a byli tak formálně zařazeni do skupiny „mimořádně nadaných dětí, žáků a studentů" (viz NUV, 2018);
- Na základě výsledků diagnostiky jsou ve vzdělávání začleněni do jednoho ze čtyř stupňů podpůrných opatření, která definují hloubku a formu diferenciace a individualizace ve vzdělávání (MŠMT, 2016). Tito žáci mohou pracovat podle individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) nebo plánu pedagogické podpory (dále jen PLPP).
- Jedná se o jedinou skupinu nadaných žáků, jejichž počty jsou na školách evidovány (viz ČŠI, 2019). Podle ČŠI (2019) je v ČR 0,1 % takto definovaných a diagnostikovaných nadaných žáků.

Zamyslíme-li se nad výše zmíněnými atributy nadání, v běžné škole jen stěží najdeme jinou skupinu nadaných žáků, která by byla jasněji definovaná, relativně

výzkumně dostupná, ale zejména výrazněji zasažena nevhodným nálepkováním ve vztahu k „nadání“. Současně však netvrdíme, že výše zmíněná cesta péče o nadané je nevhodná, spíše naopak. Nadaný žák by měl postupovat k profesionální pedagogicko-psychologické diagnostice tak, aby byl vhodně uchopen směr rozvoje jeho nadání ve škole. Upozorňujeme tímto pouze na problém, který může vyplývat z nevhodně pojaté formální diagnostiky a péče o nadané děti, žáky a studenty.

2.2
Jak probíhá nálepkování nadaných žáků?

Dříve než přejdeme k popisu nálepkování nadaných žáků, je vhodné si připomenout klasickou teorii nálepkování, která jako jedna ze sociologických teorií vysvětluje původ deviantního chování (Goffman, 1963;Becker, 1973). Teorie nálepkování se zabývá procesem konstruování osobnosti jedince ve vztahu k existenci tzv. nálepek. Předpokládá, že chování může být ovlivněno termíny, které užívá nejbližší okolí, ale i celá společnost při popisu jeho schopností a dovedností (Ashforth & Humphrey, 1997; Matsueda, 2014). Toto označení je přisuzováno lidmi z okolí nálepkovaného jedince, přičemž proces nálepkování dále posilují osoby pod záštitou institucí (Becker, 1973; Frieh, 2019). Po formálním přidělení nálepky je jedinec separován od původní skupiny a směřován k individuální či kolektivní separaci v rámci alternativní skupiny. Takové vyčlenění dále posiluje proces nálepkování, což postupně vede ke zvnitřnění předpokládaného chování v charakteru jedince.

Teorie nálepkování je hojně aplikovaná i v problematice nadání (např. Gates, 2010; Meadows & Neumann, 2017; Wiley, 2020). Podstata problému spočívá v zacházení s přidělovaným atributem „nadaný“. Freeman (2013) tvrdí, že se pojí se souborem konotací obklopujících pojem „nadaný“, přičemž tyto pravdy, polopravdy a omyly existují ve společnosti v podobě **tzv. mýtů o nadaných** (Treffinger, 2009; Leavitt, 2017), které lze zařadit ke třem následujícím okruhům (Portešová et al., 2014).

- Podstata nadání a identifikace nadaných dětí: Nadání, pozorované u malých dětí, je často způsobeno snahou vystavit své děti raným pokročilým aktivitám; Nadaní rodiče mají nadané děti; Nadaný žák obvykle vyniká ve všech oblastech vzdělávání aj.
- Sociální a emocionální charakteristiky nadaných dětí či jejich rodin: Nadaní jedinci inklinují k sebevražednému jednání; Nadané děti mají problémy v navazování sociálních kontaktů; Nadané děti jsou sociálně nepřizpůsobivé; Nadaní dostali v něčem přidáno, musí mít zákonitě v něčem ubráno; Nadaný se musí umět dobře chovat; Z nadaných dětí vyrostou nadaní 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 atd.

Tyto obecně přijímané projekce jsou pak šablonovitě spojovány s nadanými, což může ústit ve vznik postojů na škále od preference nadaných (elitářství) až po popření péče o nadané (Delisle, 2001; Gagné, 2018).

Posuňme se v tomto bodě úvah ke specifikaci procesu nálepkování, a to v kontextu námi sledovaných nadaných žáků (viz oddíl 2.1), což zásadně ovlivňuje celý příběh dále prezentované teorie. Samotný **proces nálepkování** popisovaný od existence nálepky nadaný, až po zvnitřnění nálepky žákem (Kolb & Jussim, 1994; Frieh, 2019; Shang-Yu et al., 2020) může vypadat následovně:

- Žák projevuje znaky nadání. Okolí žáka (učitel, rodič) má „podezření", že žák může být (intelektově) nadaný. Rodičům je doporučena diagnostika dítěte ve školském poradenském zařízení. Nadání je neformálně spojováno s žákem.
- Žák úspěšně prošel komplexní diagnostikou mimořádného (intelektového) nadání ve školském poradenském zařízení. Nadání je tímto „verifikováno" a začíná jeho formalizace.
- Nadání je ve škole formalizováno vlivem zařazení žáka do podpůrných opatření. Nadanému žákovi je nabízeno obohacující kurikulum, může pracovat podle IVP či PLPP (plánu pedagogické podpory). Za účelem aplikace obohacujícího kurikula začíná být žák vyjímán z kolektivu svých běžných vrstevníků do individuální, či skupinové (společně s ostatními „nadanými") segregace, a to nejčastěji v rámci školní třídy (žák pracuje individuálně či ve skupině s nadanými), případně i mimo ni (žák je např. vyjímán pro disponibilní hodiny pro nadané z běžné výuky, navštěvuje předmět ve vyšším ročníku atd.).
- Segregace se stává více oblíbenou. Umocňuje konotace spojené s nálepkou „nadaný". Okolí přistupuje k nadanému v souvislosti s přidělovanou nálepkou. Nadaný žák postupně internalizuje tyto hodnoty v charakteru.
- Žák přijímá nálepku „nadaný" a demonstruje atributy nálepky.

Z pohledu teorie nálepkování může nálepka „nadaný" patřit mezi výrazný rizikový faktor (Seeley, 2004; Freeman, 2013; Brown, 2016; Kurt & Chenault, 2017; Eccles et al., 2018), který u nadaných žáků vytváří problémy v sociální a emocionální oblasti, ústící ve velmi nízkou úroveň kvality nejen jejich života, ale i u členů rodin. Nicméně, teorie nálepkování ve vztahu k nadání nechce popírat nálepkování jako takové, neboť si uvědomuje, že **nálepkování tvoří nedílnou součást péče o nadané** jedince (Heward, 2013). Usiluje však o maximální potlačení negativních důsledků nálepkování respektováním etických zásad společnosti a profesionálního edukačního přístupu k rozvoji nadaných (Tirri & Laine, 2017; Casados, 2017; Millum

et al., 2019). Hovoříme-li v navazujícím textu o eliminaci nálepkování, **usilujeme tím o eliminaci nevhodného nálepkování**, tzn. takového, které má na nadaného žáka či jeho okolí negativní vliv.

2.3 Jaké jsou důsledky nálepkování nadaných žáků?

Důsledky nálepkování **nabývají pozitivních a negativních rozměrů** (Freeman, 2001; Heward, 2013). Hranice mezi oběma protipóly však nemusí být zřetelná, neboť záleží na mnoha dalších okolnostech. Podle Kerr & kol. (1988) můžeme důsledky nálepkování rozřadit do tří vzájemně propojených oblastí: osobní, akademické a sociální.

Co se týče **osobní oblasti**, autoři (Guskin et al., 1986; Thomson, 2012; Kerr & kol., Meadows & Neumann, 2017) prezentují zejména pozitivní důsledky nálepkování, a to např.:

- percepce vyššího sebevědomí;
- ucelenost životních cílů;
- vnitřní harmonie a uspokojení z vlastního růstu;
- důvěra ve vlastní schopnosti a dovednosti.

Akademická oblast důsledků nálepkování je opět spíše pozitivně vnímaná, neboť nálepky zpravidla vedou k rozvoji kognitivní stránky osobnosti. Autoři (Coleman & Cross, 1988; Kerr & kol., 1988; Berlin, 2009) zde zmiňují např.:

- nabídku akademického růstu;
- možnost účastnit se rozšířené vzdělávací nabídky;
- mít lepší studijní výsledky.

Na druhou stranu jsou popisována i negativa (Berlin, 2009; Gross, 2011; Henry et. al., 2019; Sastre-Riba & kol., 2019), mezi něž se řadí např.:

- obava z akademického selhání;
- okolní tlak a zvýšené očekávání okolí na výkon nadaných;
- perfekcionismus spojovaný s úzkostmi a depresemi;
- preference rozvoje kognitivní stránky osobnosti nadaných na úkor rozvoje jiných oblastí osobnosti žáka.

Sociální oblast patří k nejdiskutovanější ve vztahu k nálepkování. Na výraznou sociální izolaci nadaných žáků v běžném kolektivu upozorňuje většina autorů

v oblasti zkoumaného tématu (Coleman & Cross, 1988; Geake & Gross, 2008; Striley, 2014; Cross & kol., 2014; Meadows & Neumann, 2017; Shilvock, 2017). Konkrétněji se jedná o následující sociální problémy:

- nechtěná sociální izolace a totální odcizení nadaných;
- vnímání výrazných behaviorálních rozdílů nadanými žáky ve srovnání s vrstevníky;
- elitářství či podceňování nadaných;
- šikana nadaných jejich vrstevníky.

Ve vztahu k negativním sociálním důsledkům nálepkování si nadaní žáci vytvořili hned několik zvládajících strategií. Autoři Swiatek (2002, 2012) a Cross & kol. (2014) odhalují následující **strategie eliminace nálepkování vycházející z popírání nadání a konformity**:

- pomáhat druhým, psát za ně úkoly a radit jim při testech;
- tvrdit, že test byl složitý;
- být vyhýbavý, když mi někdo skládá komplimenty;
- hrát hloupého;
- dobrovolně se nehlásit s odpovědí;
- být viděn s lidmi, kteří nejsou nadaní;
- říkat vtipy a hrát třídního šaška;
- být příjemný a předstírat zájem o povrchní diskuse.

2.4 Je možné nálepkovat nadané žáky pomocí školního kurikula?

Metodika si klade za cíl zmapovat nálepkování **vyskytující se ve školní výuce v kontextu aplikace školního kurikula**. Zaměřuje se na prostředí běžných inkluzivních škol, kde se v rámci výkonnostně heterogenní třídy nachází alespoň jeden „nadaný žák“ (viz oddíl 2.1). Primárně náš pohled zužujeme na učitele jako možného strůjce nálepkování a na kurikulum, které uplatňuje ve výuce, jakožto prostředek podmiňující nálepkování. Školní kurikulum tedy chápeme jako „příležitost“ ke vzniku (ne)vhodného nálepkování nadaných žáků, přičemž se na jiné zdroje nálepkování nezaměřujeme.

Vzhledem ke specifickým charakteristikám nadaných žáků a potřebě následné vhodné edukační podpoře hovoří Tomlinson (2013) **o nutnosti úpravy kurikula pro nadané**. Zde doporučuje změny na úrovni obsahu, procesu, prostředí, produktu a evaluace výuky.

- Modifikace obsahu se týká možnosti pracovat na základě hlubších vzdělávacích cílů.
- Modifikace procesu předpokládá směřování k edukačním strategiím vycházejících z konstruktivistické výuky.
- Modifikace produktu je požadavkem na dosažení pro žáka přiměřeného učebního výstupu.
- Modifikace prostředí zahrnuje požadavek na změnu osobnostně-vztahovou (usnadnění příležitostí k učení v přátelském sociálním prostředí či motivace žáka), ale i prostorově-materiální (učební pomůcky a další materiální didaktické prostředky).
- Modifikace hodnocení se týká zpětné vazby, a to se zaměřením na formativní evaluaci.

Modifikované kurikulum pro nadané je realizováno diferenciací a individualizací (Tomlinson, 2013). Jedná se o vyučování, při kterém přizpůsobujeme kurikulum skupinám žáků anebo jednotlivci tak, aby byl vyučovací proces co nejefektivnější vzhledem k individuálním rozdílům mezi žáky (Pivarč, 2020). K základním formám diferenciace se tradičně řadí vnější a vnitřní diferenciace (Pivarč, 2020). Vnější diferenciace předpokládá trvalou či občasnou edukaci žáka, v našem případě nadaného, v jiné škole, třídě, skupině.

Vnitřní diferenciace je typická pro inkluzivní pedagogiku a je charakteristická následujícími znaky (Gajewski, 2017; Tomlinson, 2017):
- žáci po většinu času zůstávají v kmenové třídě, kde jim učitel nabízí individuální přístup;
- učitelé proaktivně upravují kurikulum tak, aby bylo směřováno k různorodým potřebám jednotlivých žáků s cílem maximalizovat příležitosti k učení pro každého z nich;
- žáci obvykle pracují na stejné tematické oblasti (shodné učivo) jako ostatní, ale v širším měřítku.

Vnitřní diferenciace by se podle nás měla teoreticky opírat o následující klíčové teorie, z nichž vybíráme a stručně popisujeme následující:
- **Směřujeme od transmisivní výuky po konstruktivistickou:** Slavík (1999) hovoří o dvou základních koncepcích vzdělávání, a to transmisivní a konstruktivistické, přičemž druhá ze zmiňovaných se dále člení na interpretativní a autonomní koncepci.
  Transmisivní koncepce klade důraz na předávání poznatků. Nezahrnuje zkušenosti žáka a zdroje jeho poznání pocházejí od učitele. Cíle výuky jsou zaměřeny

na výkon žáka, v akademických předmětech tedy na kognitivní cíle zaměřující se na porozumění nižšího řádu. Typickými metodami jsou metody výkladové. Úkolem žáka je naslouchat, zapamatovat si, zopakovat naučené. Učitel hodnotí míru osvojení žákem, převažuje tedy „tradiční hodnocení".
Interpretativní koncepce vychází ze zkušeností žáků, navazuje na ně a dále rozvíjí. 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 jsou zaměřeny na komplexní rozvoj osobnosti žáka, vedou k „vyšším cílům". Hodnocení směřuje k formativnímu hodnocení, kde převažuje individuálně vztahová norma a sleduje se pokrok žáka ve vývoji. Autonomní koncepce zdůrazňuje především vlastní cestu poznání žákem samotným. Učitel iniciuje žáka k získávání vlastních zkušeností, k rozvíjení jeho sebereflexe a samostatnosti v učebním procesu. Převažuje proces sebevzdělávání žáka, učitel je spíše v roli organizátora žákovy činnosti. Důraz je kladen na sebehodnocení žáka.
V edukaci mají své místo všechny tyto koncepce, přičemž učitel, mající zájem na komplexním rozvoji nadání žáků, směřuje od koncepcí transmisivních ke koncepcepcím konstruktivististickým (Mvududu & Thiel-Burgess, 2012).

- **Vedeme žáky k dosažení komplexních edukačních cílů směřujících k vyšším myšlenkovým operacím.** Za klíčové východisko vnitřní diferenciace žáků je tradičně považována taxonomie edukačních cílů a práce s nimi (Arievitch, 2020). Cílem edukace je komplexní rozvoj žáka, o čemž svědčí např. klíčové kompetence žáka definované v RVP. Z hlediska reálné výuky jsou tyto oblasti obvykle definovány v následujících čtyřech typech cílů (Kalhous, Obst et al., 2002), a to 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 za účelem komplexního rozvoje žákovy osobnosti. Taxonomie poté směřují k propojování všech čtyř oblastí.
  Kognitivní cíle vytvářejí vědomosti a intelektuální dovednosti žáka, které zahrnují porozumění nižšího řádu (znalost, pozorumění, aplikace) i vyššího řádu (analýza, syntéza a hodnocení). Afektivní cíle zahrnují osvojování postojů a hodnot, přičemž v taxonomiích jde o rozfázování jejich postupného zvnitřňování. Taxonomie psychomotorických cílů nabízí cestu od impulzivní nápodoby činnosti až po její úplné zautomatizování. Taxonomie sociálních (komunikačních) cílů směřují od zájmu spolupracovat se skupinou až po funkční, vzájemně ohohacující spolupráci při tvorbě inovativních výstupů (Vališová, Kovaříková et al., 2010).

Ve vztahu k edukaci nadaných žáků poté vycházíme z faktu, že čím vyšší (viz Bloomova taxonomie kognitivních cílů) a komplexnější (viz realizace nejenom cílů kognitivních, ale i afektivních, psychomotorických a sociálních) cíl je, tím více uspokojuje vzdělávací potřeby nadaných, resp. komplexně rozvíjí nadání všech žáků třídy (Tomlinson, 2013).

Každý způsob práce s nadanými žáky vede k určitému typu nálepkování. O nálepkování, které je důsledkem vnější diferenciace, tj. exkluze, existuje řada publikací (Cross et al., 2014; Meadows & Neumann, 2017; Casino-García et al., 2019; Zeidner, 2020). My jsme se v našem výzkumu zaměřili na nadané žáky v kolektivu běžných vrstevníků a **všímali jsme si aplikace vnitřní diferenciace**. Pro sledování tohoto typu diferenciace jsme se rozhodli právě proto, že by mělo svou podstatou zaměřenou na inkluzi směřovat k eliminaci nevhodného nálepkování. Publikace se o nálepkování v rámci vnitřní diferenciace zmiňují jen okrajově, a to pouze v upozornění na některé edukační strategie jako např. nevhodně pojaté soutěživé aktivity či nadužívanost tutorství v roli nadaných žáků (Robinson, 1990; VanTassel-Baska, 1992). Zaměření na toto téma bylo pro nás nejenom výzvou, ale vyplývalo i z potřeby praxe, jelikož většina nadaných žáků (v rámci našeho vymezení nadání) je v České republice vzdělávána v běžných inkluzivních školách a třídách.

Shrnutí klíčových myšlenek teoretické části:
Nálepky, tedy označení spojovaná s charakteristikou člověka, jsou přirozenou součástí života každého z nás. Pokud se však tyto nálepky spojí s určitou negativní konotací, případně dalším obsahem vedoucím k negativnímu vnímání jedince, může to zásadně ovlivnit život člověka. V tomto ohledu je možné o problematice nálepkování uvažovat ve velmi rozsáhlých kontextech.

Zaměřujeme se na nálepkování nadaných žáků v prostředí běžných škol. Naším záměrem není popírání nálepkování či jeho všeobecná eliminace. Nálepkování nadaných má totiž svůj smysl – díky němu dochází k plnému pochopení nadání nejenom samotným žákem, ale i jeho okolím, a jen tak může jedinec dospívat ke svému plnohodnotnému rozvoji. Podmínkou tohoto rozvoje je však profesionální a etické zacházení s nálepkou. Pokud se zaměřujeme na nálepkování pomocí klurikula, klíčové je rovněž funkční užití vnitřní diferenciace.

3/
VÝZKUMNÁ ČÁST

Cíl výzkumné části:

- Cílem výzkumné části je seznámit čtenáře se šetřením, které jsme realizovali s nadanými žáky v běžných třídách základních škol. Výsledky vedou k ukotvení tématu nálepkování nadaných žáků.

Co se ve výzkumné části dozvíme?

- Zjistíme, jaké pronálepkující edukační strategie se dají odhalit ve školní výuce. Tyto strategie podpoříme konkrétními ukázkami pedagogických situací.
- Popíšeme, co je na těchto strategiích nevhodné vzhledem k nálepkování.
- Odhalíme, v jakých typech hodin se nálepkování projevuje a zjistíme, proč je nálepkování někdy žádoucí a jindy nežádoucí.
- Na základě výsledků výzkumu definujeme znaky pronálepkujícího kurikula.

3.1.
Popis výzkumu nálepkování nadaných žáků

Realizovali jsme výzkum s nadanými žáky, kteří se vzdělávají společně se svými vrstevníky v kmenové třídě. Chtěli jsme zjistit, zda a jak probíhá nálepkování nadaných žáků prostřednictvím školního kurikula. Používali jsme k tomu zejména pozorování výuky. Nálepkování jsme identifikovali skrze tzv. pronálepkující pedagogické situace, čímž myslíme situace v širším kontextu vedoucí k nevhodnému nálepkování nadaných žáků. Po analýze situací jsme vytvořili typy edukačních strategií vedoucích k nálepkování, popsali jejich sporné body a definovali znaky pronálepkujícího kurikula.

Na sledovaný problém se díváme očima inkluzivně smýšlejícího učitele, který by měl disponovat určitými didaktickými kompetencemi, díky nimž eliminuje nevhodné nálepkování nadaných žáků. **Primárně se tedy zaměřujeme na učitele jako možného strůjce nálepkování a na kurikulum, které uplatňuje ve výuce, jakožto prostředek podmiňující nevhodné nálepkování.**

Předkládaný text prezentuje klíčové body metodologie, vybrané příklady situací a dílčí výsledky výzkumu. Čtenář si může detaily nastudovat jak v našich dřívějších publikacích (viz oddíl Seznam publikací, které předcházely metodice), tak v následujících studiích, na nichž v průběhu tvorby metodiky pracujeme.

Co konkrétně jsme chtěli zjistit?

- Výzkumný cíl č. 1: Jaké jsou edukační strategie vedoucí k nevhodnému nálepkování nadaných žáků?
- Výzkumný cíl č. 2: Čím jsou identifikované edukační strategie nevhodné vzhledem k nálepkování nadaných žáků (tzn. Proč je edukační strategie vnímaná jako pronálepkující?)
- Výzkumný cíl č. 3: V jakých výukových hodinách probíhá vhodné a nevhodné nálepkování nadaných žáků?

Kde jsme zjišťovali nálepkování?

Výzkumným prostředím se staly **výkonnostně smíšené třídy běžných inkluzivních základních škol**, kde se nacházel alespoň jeden „nadaný" žák. Sledovali jsme 1. i 2. stupeň běžných základních škol. Zaměřili jsme se na akademické předměty (ne „výchovy"). Dále bylo naší snahou zhlédnout hodiny, kde podpora nadání není postavena na vnější diferenciaci, nýbrž na diferenciaci vnitřní (nadaný žák není vyjímán do jiné třídy).

Na koho jsme se zaměřili?

Zaměřili jsme se **na „nadané" žáky** v rámci našeho pojetí nadání, dále pak na jejich učitele a spolužáky ve třídě.

S jakými daty jsme pracovali a jak?

Hlavním zdrojem dat bylo **pozorování výuky**, pokud možno opakované (viz kap. 2.1). Zde jsme se zaměřovali na verbální projevy účastníků výuky a na další navenek evidentní aktivity žáků a učitele související s aplikací kurikula. Doplňkovým zdrojem dat byly **rozhovory s učiteli** za účelem specifikace kontextu pedagogické situace (Proč a jak strategii zařazuje?; Jak ji hodnotí?; Děje se tak opakovaně? atd.).

Pro identifikaci nálepkování jsme hledali takové pedagogické situace, ve kterých se zřetelně vyskytoval určitý jev, který by mohl vést k nálepkování. Při hledání situace jsme si kladli soubor otázek jako např.

- Je nadaný privilegován, či podceňován?
- Je na nadání zvýšeně upozorňováno?
- Je nadaný nadmíru segregován z kolektivu vrstevníků?
- Je segregace účelná?
- Jedná se o eticky korektní situaci?
- Je rozvoj nadaného činěn na úkor ostatních?
- Existuje určitá nadužívanost jevu podporujícího nálepkování?
- Je „všechno pro všechny“?
- Manifestují žáci třídy některé z důsledků nálepkování?

Nálepkování bylo identifikováno přímo v terénu. Na setkáních výzkumníků docházelo k prezentacím identifikovaných situací a diskusím, zda je zařadit, či nezařadit mezi pedagogické situace vedoucí k nálepkování. V další fázi byly situace analyzovány výhradně hlavní autorkou metodiky, a to ve vztahu k teoretickým východiskům. Byly využity vybrané prvky zakotvené teorie (Corbin & Strauss, 2008). V dalších krocích bylo realizováno opětovné setkání celého týmu s diskusí nad kategoriemi, které vzešly z kódování. Zde vyvstala potřeba opakovaných návratů do výzkumného terénu s cílem dosbírat potřebná data a saturovat některé kategorie, až vznikla zde prezentovaná verze výsledků studie.

Jaký byl rozsah našeho výzkumu?
Pět výzkumníků strávilo celkem 80 hodin ve výzkumném terénu v rámci dvaadvaceti pracovních dnů. Navštívili celkem 12 škol (3 venkovské a 9 městských) na Zlínsku, Brněnsku, Olomoucku a v Praze, kde sledovali 24 nadaných žáků (18 chlapců a 6 dívek) a 15 učitelů (ženy). S jedenácti učiteli pak vedli rozhovory. Sběr dat probíhal od r. 2020 do r. 2022.

3.2
Výsledky výzkumu

Nejdříve jsme si kladli za cíl zjistit, jaké jsou edukační strategie vedoucí k nevhodnému nálepkování nadaných žáků a v čem spočívá podstata problému nálepkování vyplývajícího z odhalených edukačních strategií. Jak prezentuje tabulka č. 1, odhalili jsme pět hlavních tematických kategorií popisujících edukační strategie vedoucí k nevhodnému nálepkování nadaných žáků, přičemž některé z nich se dále člení na

dílčí kategorie. Pro přímé citace pedagogických situací užíváme kurzívu a následující zkratky: U = učitel, NŽ = nadaný žák, S = spolužák nadaného žáka, V = výzkumník.

V tomto bodě primárně nehodnotíme, zda je konkrétní příklad dobře, či špatně, zda se jedná o vhodné, či nevhodné nálepkování (i když z některých příkladů to jasně vyplývá). To je hlavním záměrem až navazujícího oddílu 3.3, který nabízí toto hodnocení až po představení širšího kontextu všech situací.

Tabulka. č. 1 Hlavní a dílčí kategorie

Hlavní kategorie	Dílčí kategorie
Úkoly pro rychlíky	Musím tě zaměstnat
	Pracovní listy pro nadané
Supervýzvy	-
MINDi na olympiádu	-
Asistent učitele	Můj šikovný pomocník
	Musíme si pomáhat
	Individuální projekty
Skupinová práce s kapitány	-

Úkoly pro rychlíky

Učitel zde nejdříve pracuje hromadně s celou školní třídou (zpravidla nediferencovaně) a navazující úkoly zadává nadaným žákům, anebo těm, kteří jsou dříve hotovi s předchozím úkolem. Evidujeme dva základní podtypy: Musím tě zaměstnat a Pracovní listy pro nadané.

První dílčí kategorii jsme nazvali **Musím tě zaměstnat**. Účelem zařazování strategie je z pohledu učitele potřeba aktivizovat nadané žáky, kteří jsou dříve hotovi s úkolem. Na základě identifikovaných situací však nabýváme pocit, že se jedná o jakoukoliv aktivizaci žáka bez ohledu na rozvoj jeho nadání.

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

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

U: „Nadaný žák má nachystaných více úkolů, je velmi aktivní, neustále chce pracovat. Za splněné pracovní listy dostává body."

U: „Oni (nadaní) často chtějí splnit více úkolů a vyplnit více pracovních listů..."

Z rozhovorů dále vyplývá, že jde spíše o dlouhodobě ustálenou skupinu šikovnějších a rychle pracujících žáků třídy.

U: „Všímám si, kdy jsou ti žáci hotovi. Pak je vyzvu, aby dělali na těch dalších úkolech pro rychlíky."

U: „Neomezuji 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: „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, je pomalá, ale ještě tam mám třeba další holčičku, ta teda jako není nadaná přes poradnu, ale je šikovná, ta to dostane taky."

Aktivita Musím tě zaměstnat je jednodušší úkol vycházející z nižších cílů taxonomií kognitivních cílů. Má 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 hodiny či cílem hodiny. Úkoly bez této návaznosti se nám jeví spíše jako aktuální potřeba učitele jakkoliv aktivizovat žáka, přičemž tento úkol s největší pravděpodobností nebyl obsahem předchozí pedagogické přípravy na právě probíhající výuku. K ukázkovým příkladům první varianty, tj. úkolů s přímou návazností na cíl hodiny, může patřit následující:

V hodině českého jazyka (4. tř.) 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 příklady. Tyto úkoly v terénu značně převažovaly (před úkoly s návazností).

Žáci (3. tř., 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.

Dalším podtypem jsou úkoly vycházející z hlubších úrovní myšlení, které dále nazýváme jako **Pracovní listy pro nadané**. Jedná se, stejně jako v předešlém případě, o úkoly, které jsou určeny žákům, jež dříve zvládli předchozí společnou aktivitu.

Jsou to různé typy rozvíjejících úkolů, z nichž převažovala činnost se speciálními pracovními listy pro nadané. Zadávání těchto úkolů má již hlubší záměr. Učiteli jde o cílený rozvoj nadání.

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: „Pro rychlejší a nadanější žáky nabízím pracovní listy k tomu určené."

Strategie Pracovní listy pro nadané je určena nadaným a šikovným žákům, kteří rychle pracují. Jak vyplývá z popisu navazujících pedagogických situací, někdy jsou úkoly zadávány výhradně diagnostikovaným nadaným žákům, v jiných případech na nich mohou pracovat i jiní šikovnější žáci. I když jsou tyto úkoly podle učitelů směřovány pro všechny žáky třídy (každý má šanci úkoly dělat), v reálu je z podstaty věci může zvládnout pouze skupina kognitivně rozvinutějších a navíc rychle pracujících žáků.

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 podpůrný pracovní list i těm dalším šikovným."

Úkoly jsou obvykle pro 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: „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 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."

Tyto aktivity opět mohou či nemusí mít přímou návaznost na cíl nebo téma hodiny. Z následující ukázky vnímáme, že jsou učiteli předem plánovány a zařazeny v jeho pedagogické přípravě.

U: „Hodně paní učitelek dalo díky koroně 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). Teď při té koroně jsem si ty listy tematicky roztřídila, přesně jsem si je zařadila pod konkrétní učivo, tak proto ty listy prohlubují to učivo."

Jiné úkoly se nám jevily 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, které „vytáhne", když je právě potřeba.

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, šifty také, …no a tady toto ty děti mají rády. Potřebují mít takové náročné výzvy… Jsem na toto docela dobře předzásobená."

V jiných případech učitel tyto aktivity předem přichystány nemá a vyzve nadaného žáka k práci nad svým koníčkem. Nadaní žáci jsou obvykle na tuto činnost navyklí, mnohdy k ní přistupují automaticky bez svolení učitele. Příklady úkolů bez přímé návaznosti na cíl či téma hodiny mohou ilustrovat následující situace.

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 „lušťovky" (zašifrovaná věta v obrázcích). Nadaná dívka luští, ke kontrole hlavního úkolu není přizvána.

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

Sporné body edukační strategie v souvislosti s nálepkováním:

- Učitel nabízí aktivity stejným žákům. Tím se ve třídě postupně tvoří a upevňuje skupina, která je vlivem této strategie pravidelně vyčleňována z kolektivu, a tudíž nálepkována.
- Strategií jsou vyčleňovaní nadaní a další šikovní žáci, kteří rychle pracují. Nadaní žáci - badatelé, kteří jdou více do hloubky problému, a potřebují proto déle času na práci, se v těchto aktivitách ztrácí.
- Strategie Musím tě zaměstnat není primárně určena pro rozvoj nadání. Vyčleňování je tedy nadbytečné. Na druhou stranu, strategie Pracovní listy pro nadané je rozhodně vhodný postup rozvoje nadání a případná dílčí selekce těchto žáků by byla opodstatněná. Problém spočívá v tom, že zadávání strategie není nijak

diferencované, ostatní žáci nemají možnost se na nich nikterak podílet. Učitel vyčlenění žáků navíc zdůrazňuje výběrem zcela odlišného tématu oproti právě probíhající výuce, což je zbytečné.

- Nadaní, pracující na této strategii, mohou tímto získávat řadu výhod a privilegií. Spolužáci oprávněně revoltují vůči těmto aktivitám náležejícím výhradně skupině nadaných.

Supervýzvy

Edukační strategie se v mnohém podobá předchozí strategii, a to s tím rozdílem, že na úkolech pracuje žák segregovaně ihned od počátku, ne až potom, kdy je dříve hotov s hlavním úkolem. Úkoly jsou reálně náročnější a snaží se směřovat do vyšších výukových cílů. V praxi se vžívá označení jako „výzva", „supervýzva", „challenger", případně spojení s barvou (zlatý či červený úkol).

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

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

Účel zařazování těchto strategií je jasný - 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."

Aktivity jsou vesměs cíleny na skupinu diagnostikovaných nadaných žáků a dalších velmi nadaných žáků. I když jsou úkoly podle slov učitelů směřovány ke všem žákům, v reálu jde o kognitivně vyspělé žáky.

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: „Ale tu supervýzvu si neberou jen tito dva nadaní, všichni mají možnost si tu supervýzvu vybrat a mít tu velkou jedničku. V: „Kolik žáků reálně pracuje na té supervýzvě?" U: „Pravidelně tito 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 či tématem hodiny pranic společného.

V hodině angličtiny (8. tř.) jsou žáci v učebně vybavené sluchátky. Na začátek hodiny mají za úkol nahlas číst text o reáliích Prahy, učitelka následně každého zvlášť poslouchá a dává mu zpětnou vazbu. Učitelka jde k nadanému žáku, 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.

V hodině českého jazyka (8. tř.) žáci opakují 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 žáku 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 nezahálel 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 konstruktivismu, a má tedy výrazný potenciál k individuálnímu rozvoji nadání žáka. Zdá se tedy, že členění žáků do skupin je více cílem výuky nežli jejím účelným prostředkem.

Cílem hodiny českého jazyka v první 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 nadané děti) vezmou písmenkář 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 nepracovala). Ostatní děti netuší, jaký je kontext

prezentace. Nadané děti se mezi sebou při prezentaci okřikují, neboť úkol má i jiné řešení. N: „Ryba přece může i létat, z vody, ty trdlo.“ Učitelka děti okřikuje, aby si nenadávaly.

Potenciál k problémům mohou ukrývat ty varianty Supervýzev, u nichž se učitel rozhodne pro tradiční sumativní hodnocení. Nadaný žák je v tomto případě nevhodně protěžován, přičemž ostatní žáci nemají šanci ani jiné podmínky být takto ohodnoceni.

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 nahrazujou 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.“

Sporné body edukační strategie v souvislosti s nálepkováním:

- Supervýzvy jsou reálně vhodné pro rozvoj nadání. Největší hrozba spočívá v nadužívanosti těchto postupů pro neměnnou skupinu žáků.
- Úkoly, které jsou žákům směřovány, vedou k jejich privilegovanému postavení ve školní třídě – mají zajímavější úkoly, mohou mít superjedničky atd.
- I když učitel tvrdí, že Supervýzvy jsou tu pro všechny, reálně to v tomto pojetí není možné, neboť ostatní mají jen omezené schopnosti na to, aby úkol splnili.
- Selekce nadaných se stává velmi oblíbenou. Učitel se k selektivním činnostem přiklání i v případě, že to není účelné.

MINDové jdou na Olympiádu

Jedná se o edukační strategii, v rámci níž je nadaný žák výrazně vyjímán z kolektivu a věnuje se zde individuálnímu rozvoji v tématu či oblasti, které nesouvisejí s cílem aktuální výuky, v některých případech ani s obsahem vyučovacího předmětu. Identifikovali jsme postupy jako příprava nadaných žáků na soutěže a olympiády a realizace aktivit pro „nadané z kroužku“ (nadaní se účastní nepovinných aktivit mimo běžné vyučování a úkoly z nich řeší v běžné výuce).

Postupy jsou reálně vhodným nástrojem rozvoje nadání. Učitelé je zadávají jako paralelu k běžným úkolům, které považují pro nadaného za nerozvíjející.

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 nebavilo by je to, dávám jim, aby se připravovali na soutěže…"

Strategie jsou výhradně určeny pouze diagnostikovaným nadaným žákům či dalším jasným „adeptům" na úspěšnou diagnostiku nadání.

U: „Mám v mých matematikách 3 žáky, které, jak jste viděla, připravuji tady na Klokana, 2 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."

Instrukce učitele k aplikaci strategie jsou ve třídě velmi výrazné. 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), žáci z kroužku (ped. intervence nadaných), naši nadaní, ÍQáčci, či MINDové (MImořádně Nadané Děti).

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 Mindové mi ale zůstávají na koberci, hned se Vám budu věnovat s tím Klokanem."

Nadaní žáci se zde stávají preferovanou skupinou. I když je ostatním žákům řečeno, že se těchto aktivit mohou rovněž účastnit, všem je jasné, že tomu tak být logicky nemůže (viz dále). Určité sociální napětí v třídním kolektivu je poté jasným důsledkem tohoto konání.

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

Výrazné problémy v sociálních vztazích pak přicházejí, pokud je nadaný žák za svoji aktivitu odměňován, což je ostatními spolužáky oprávněně vnímáno jako neférové.

Učitelka v úvodu hodiny chemie (8. tř.) chválí žáka (NŽ), který se včera účastnil korespondenční soutěže z chemie. Vyzdvihuje jeho snahu a popisuje jeho údajnou

únavu, neboť se vrátil domů v pozdních večerních hodinách. NŽ souhlasně pokyvuje hlavou. Je mu učitelkou před ostatními žáky nabídnuto, aby „si něco pracoval" v zadní části třídy, kde jsou sedací vaky. NŽ ale nepracuje na žádném úkolu a hraje hry na tabletu. Učitelka s ostatními žáky opakuje učivo. Ti evidují spolužáka a vykřikují nesouhlas s jeho jednáním. S: „Ty tam hraješ ty tanky, nebo se na tom tabletu učíš?" 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."

Sporné body edukační strategie v souvislosti s nálepkováním:

- Strategie MINDové jdou na olympiádu je určena výhradně neměnné skupině diagnostikovaných a jinak výrazně kognitivně nadaných žáků. Ostatní žáci nemají možnost se na strategii podílet, ani diferencovaně.
- Učitel zadává strategii pro tuto skupinu velmi výraznými instrukcemi vedoucími k nálepkování.
- Tito žáci jsou strategií preferováni, obdivováni a postupně se stávají elitou třídy.
- Pravidelným či nadměrným užíváním této aktivity se opět zdůrazňují rozdíly mezi oběma skupinami kognitivně odlišných žáků, což může ústit v problémy v sociálních vztazích ve třídě.

Asistent učitele

Podstata strategie spočívá v tom, že se nadaní žáci určitým způsobem spolupodílejí na chodu výuky ostatních žáků společně s učitelem. Vzhledem k formě nálepkování rozdělujeme tuto strategii na tři další základní podtypy: Můj šikovný pomocník, Musíme si pomáhat a Individuální projekty.

Edukační strategie **Můj šikovný pomocník** se zdá být vzdálenější odnoží ke strategii 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 zaštítění didaktických her, rada spolužákovi apod.

I když učitelé potenciálně směřují tyto činnosti pro všechny žáky, podstata úkolu – aktivizovat nadaného žáka směřuje k tomu, že cílovou skupinou strategie se v reálu stává opět aktivní rychle pracující nadaný žák.

U: „Tak samozřejmě jsou mi při ruce všichni žáci, máme rozpisy služeb… To musí být vždycky spravedlivý. Krom tady tý služby samozřejmě si beru 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."

Edukační strategie zpravidla není učitelem dopředu plánována. Je aplikována tady a teď za účelem reagovat na právě vzniklou situaci.

Žáci mají matematiku (8. tř.) a opakují učivo o mnohočlenech. Učitelka 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. Učitelka žákyni napomíná, aby nevykřikovala. Dívka se však pořád vrtí a vyrušuje výklad tím, že si něco povídá se spolužačkou v lavici. Učitelka po chvílí dívku vyvolává k tabuli: „Pojď, budeš dělat písaře, pojď k tabuli." Žákyně poté píše na tabuli to, co jí učitelka zadá v průběhu jejího výkladu. Tato aktivita probíhá asi 10 minut.

Pedagogické strategie postupně směřují u takto aktivizovaného žáka k jeho výraznému preferování. Žák, který se četně stává asistentem učitele, má ve srovnání s ostatními zvýhodněnou sociální pozici. Opakování strategie může vést k vyčlenění žáka z kolektivu či ke vzniku nepřiměřeného sebeobrazu.

Nadaný žák (6. tř.) 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. tř.) 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 strategie jsme nazvali **Musíme si pomáhat**. Podstata spočívá v tom, že nadaný žák je směřován pomáhat ostatním spolužákům při řešení pro ně náročného úkolu.

Žáci pracují samostatně nad úkolem (český jazyk, 6. tř.). 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 Monču a budeš podporovat Moniku. A Metod (NŽ), jak dokončí, najdu mu někoho na podporu... Tak, kdo ještě potřebuje podporu?" (učitelka nalézá slabou dvojici). U: „Metode, jak dokončíš, uděláš podporu tady sousedům před tebou..."

Učitelka se ptá v hodině matematiky (3. tř.): „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.

Strategie je učiteli využívána nejenom za účelem rozvoje prosociálních, ale rovněž metakognitivních dovedností nadaného žáka. Samozřejmě výrazný kontext hraje i potřeba aktivizace nadaného žáka.

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."

Roli učitelova pomocníka teoreticky dělají všichni žáci třídy. V reálu je to opět tak, že „podporu" dělají šikovnější a aktivní žáci třídy, což logicky vyplývá z typu aktivity vhodné pro kognitivně vyspělejší žáky.

U: „Tak samozřejmě mi ve výuce pomáhají všechny děti, snažím se všechny zapojovat stejně." 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 opět přináší preferovaná pozice nadaného žáka vykonávajícího „podporu". Ty mohou vzniknout, pokud se učitel rozhodne aktivitu hodnotit, a tím nadaného nějakou formou odměňovat.

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 jeho 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, Kryštofe, Michal se pro tebe nevyplatí (smích…)."

Další podkategorii jsme nazvali jako **Individuální projekty**. Tento žák má za úkol ve výuce či mimo ni připravovat „projekt" a zejména prezentovat výsledky své práce před ostatními spolužáky. Cílem je plnohodnotný rozvoj nadaného žáka, a to zpravidla v rámci jeho odborného zájmu. Žák tímto způsobem reálně rozvíjí své kognitivní nadání, včetně komunikativní, metakognitivní a sociální oblasti.

U: „Teď mám jednoho žáka, kterého velmi baví dějiny. A on se těší a říká mi, paní učitelko, kdy už budeme mít ty projekty, 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. Oni se tam velmi realizují v těchto typech prací. Učí se tam také mluvit, prezentovat ten svůj zájem, učí se přednášet před ostatními dětmi, mohou reagovat na jejich otázky…"

Aktivity náleží diagnostikovaným nadaným žákům. Mohou být směřovány i jiným výrazně projevujícím se nadaným žákům bez diagnostiky nadání, přičemž se zdá, že se opět jedná o neměnnou skupinu žáků.

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 maj v IVP, po těch ty prezentace vyžaduji. Mám tam i jednu velmi šikovnou dívenku, ona není jakože nadaná podle papíru, ale i tý občas ty prezentace dám."

Strategie jsou nadaným žákům zadávány 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.

U: „U mě ti tři nadaní jedou podle takové naší dohody. Za rok mají zadaných šest 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."

Sporné body edukační strategie v souvislosti s nálepkováním:

- Klíčovým problémem je opět vyčleňování žáků z kolektivu běžných vrstevníků. Nicméně toto vyčleňování je nadbytečné, a to ve strategii Můj šikovný pomocník a většinově také ve strategii Musíme si pomáhat. Touto segregací nedochází ke vhodnému rozvoji kognitivní složky nadání a pravděpodobně ani k rozvoji dalších složek osobnosti nadaného žáka.
- Strategie Individuální projekty je vhodná pro rozvoj nadání. Sporné jsou pouze výrazné instukce učitele podporující elitní pozici nadaných a fakt, že jsou projekty určeny pouze pro nadané.

Skupinová práce s kapitány

Učitel zde tvoří výkonnostně heterogenní skupiny žáků, přičemž v každé z nich je alespoň jeden „nadaný". Záměrem této strategie 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 poté svěřena role kapitánů. Do těchto pozic jsou situováni vesměs shodní žáci, záleží však na počtu nadaných žáků, který je potřebný vzhledem k počtu pracovních skupin ve třídě.

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 poté přiděleny odlišné role, které mají společný jeden znak - staví jej do nadřazené pozice vůči ostatním spolužákům. Nadaný žák (kapitán) nominuje členy skupiny, organizuje úkoly, určuje tempo práce, je zodpovědný za výsledky práce skupiny (viz navazující ukázky). Poté žáci dostávají zadání, přičemž primárně nejde o funkční spolupráci mezi žáky, nýbrž o výkon vybraných členů uskupení. Důraz je kladen na rychlost řešení.

V úvodu hodiny českého jazyka (5. tř.) se žáci dělí do skupin, mají za úkol sestavení příběhu „o semínku". Učitelka vybírá všech šest diagnostikovaných nadaných žáků třídy, kteří si stoupají před tabuli. U: „Vybíráte si ve třídě spolužáky, kteří vám budou pomáhat dělat na úkolu."
Výuka matematiky (1. tř.). 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, si sednou. Kdo neví, zůstane stát. U zbylých dětí zjednodušuje úkoly do doby, než sedí všichni žáci. Následuje varianta hry, kdy soutěží celá třída za jednotlivé řady. Vyhrává ta řada, jejichž všichni členové nejdříve sedí. Hra pokračuje do konce, i když stojí ve třídě poslední žákyně, která opakovaně neví odpověď již na čtvrtý individuálně směřovaný početní příklad. Na popáté dostává jednoduchý výpočet (1+1), ví odpověď a sedá si i ona. Po výuce následuje stručný rozhovor s učitelkou. „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."

Nadaní žáci se tímto ocitají v privilegované pozici, a to vzhledem k typu užívané aktivity. Klademe-li důraz na rychlost a výkon, účast nadaných žáků je preferovaná nejenom samotnými nadanými žáky, ale i celou třídou. Participace slabších žáků je poté logicky nežádoucí. V některých případech je potřebnost účelného složení skupiny zdůrazňována i samotným učitelem. Níže uvedené příklady pedagogických situací mohou svědčit o zakládání živné půdy pro nežádoucí důsledky nálepkování.

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), nicméně 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, i když všichni ví, že jsi nadaný. To už jsme se o tom bavili, že jo?" Žákům začíná matematika (6. tř.). Žáci 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 projektor 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."

Sporné body edukační strategie v souvislosti s nálepkováním:

- Nadaným žákům je opět směřována nadřazená či jinak zdůrazňovaná pozice. Tuto pozici buďto vytváří cíleně učitel svými instrukcemi, anebo je důsledkem zadávání takových typů úkolů zdůrazňujících rychlost a pružnost myšlení, ve kterých mohou excelovat pouze kognitivně hbití a motivovaní nadaní žáci. Běžný žák logicky nemůže těmto žákům konkurovat a prakticky nemá možnost být úspěšným.
- Strategie řadí do privilegované pozice stále stejné nadané žáky. Reálné důsledky nálepkování jsou dále prohlubovány velkou oblibou a nadužívaností těchto strategií.

3.3
Shrnutí výzkumu a závěry

Jaké edukační strategie vedou k nevhodnému nálepkování nadaných žáků? (výzkumný cíl č. 1). V našem výzkumu jsme byli schopni odhalit pět základních edukačních strategií vedoucích k (nevhodnému) nálepkování, a to Úkoly pro rychlíky, Supervýzvy, MINDové jdou na olympiádu, Asistent učitele a Skupinová práce s kapitány. Některé z těchto edukačních strategií jsme dále členili na dílčí podtypy.

Základním rysem strategií je podle nás fakt, že byly aplikovány ve výukových hodinách či jejich částech, kdy se učitelé snažili nadanému žáku dát „něco" navíc, případně nějakým jiným způsobem „zefektivnit" výuku (nějak zaměstnat rušícího nadaného žáka). Nejednalo se primárně o žádné extrémně výrazné prohřešky proti etice, jak by se mohlo předpokládat. Učitel podle nás nálepkoval spíše „v dobré víře". Důsledky nálepkování totiž byly viditelné až po postupném rozkrývání celých pedagogických situací.

Identifikované edukační strategie v podstatě odpovídají doporučením práce s nadanými a mimořádně nadanými žáky ve výuce (MŠMT, 2001, s. 47), z nichž vybíráme např. obohacování vzdělávacího obsahu; zadávání specifických úkolů, projektů; příprava a účast na soutěžích včetně celostátních a mezinárodních kol. Tímto výsledkem samozřejmě netvrdíme, že tato doporučení apriori vedou k podpoře nevhodného nálepkování nadaných žáků. Nálepkující strategii z nich vytvořil až učitel, který je zodpovědný za tvorbu kurikula ve své třídě. Zdá se tedy, že nálepkování je záležitostí učitele a jeho dovednosti vhodně rozvíjet nadané.

Jaký je tedy kontext edukačních strategií, který z doporučované metody rozvoje nadání vytvoří pronálepkující pedagogickou situaci? Zároveň však nelze přesně z popisovaných situací definovat, kdy se ještě jedná o nálepkování vhodné a kdy již o nevhodné. Jasná hranice mezi oběma protipóly neexistuje. Pedagogická sitace může začínat dobře – učitel se rozhodne diferencovat nadaného žáka a nabízí mu příhodný úkol rozvíjející nadání. Učitel však na to aplikuje některý z dále popsaných postupů (viz odpověď na výzk. cíl č. 2, nebo znaky pronálepkujícího kurikula) a vhodné nálepkování přerůstá v nálepkování nevhodné (vedoucí k negativním důsledkům nálepkování). Pokud stejná, dobře započatá situace pokračuje eticky a didakticky pojatou diferenciací (viz oddíl 4.2), jedná se stále o vhodné nálepkování, směřující k reálnému rozvoji osobnosti nadaného žáka.

Čím jsou identifikované edukační strategie nevhodné vzhledem k nálepkování nadaných žáků? (výzkumný cíl č. 2). Na základě výzkumu lze kostatovat následující:

- **Neúčelným vyčleňováním nadaného žáka z kolektivu a nadměrným upozorňováním na jeho odlišnost:** Určitá míra selekce je samozřejmě podmínkou

úspěšného rozvoje nadání. Překvapilo nás však, že učitelé preferují selekci nadaného žáka, i když k tomu nemají reálný důvod. Většina strategií, z nichž jmenujme např. Musím tě zaměstnat, Můj šikovný pomocník, Musíme si pomáhat a Skupinová práce s kapitány, vycházejí výhradně z nižších cílů kognitivních taxonomií, což není považováno za vhodný směr rozvoje nadání (viz oddíl 2.4). I když učitelé argumentují tím, že rozvíjí touto formou další složky osobnosti žáka, účel těchto metod vede spíše k tomu, jak rychle zaměstnat aktivního (rušícího) nadaného žáka ve vyučování, případně využít jeho energie (ne nadání) pro výpomoc ve třídě.

- **Užíváním přímých a nepřímých edukačních postupů vedoucích k nálepkování:** Zde se zamysleme nad otázkou, co či kdo vytváří neúčelnou selekci, a tudíž podporuje nálepkování. U edukačních strategií vycházejících z nižších cílů a dále z nejvyšších edukačních cílů si všímáme, že je selekce vytvářena přímými instrukcemi učitele (přímé nálepkování). Tyto postupy si učitel často uvědomuje a snaží se je v praxi s různou mírou úspěšnosti redukovat. Zaměříme-li se na edukační strategie směřující k vyšším cílům, evidujeme, že selekci plánuje opět učitel, avšak nepřímo, skrze typ úkolů (nepřímé nálepkování). V tomto případě je problematickým bodem selekce nadaných žáků, která je důsledkem nevhodně pojaté diferenciace a individualizace, jež může skrytě koexistovat ve vzdělávacím procesu bez přímé evidence důsledků nálepkování. Důsledky nepřímého nálepkování tedy nejsou ve výuce přímo patrné, avšak v budoucnu mohou směřovat k zásadním obtížím.

- **Vyčleňováním (a nálepkováním) neměnné skupiny nadaných žáků:** Různé typy námi odhalených edukačních strategií byly směřovány různým typům nadaných žáků. Čím je úkol jednodušší a vychází z nižších edukačních cílů, směřuje jej učitel šikovným a rychle pracujícím nadaným žákům (široce vymezená skupina nadaných bez nutnosti toho, aby byl žák diagnostikovaný), které tímto nálepkuje. Pokud úkol vychází z vyšších cílů a náročnějších myšlenkových operací, směřuje učitel strategie diagnostikovaným nadaným žákům (tj. úzce vymezené skupině nadaných žáků v rámci našeho pojetí nadání). Nálepkovaní jsou tedy všichni nadaní žáci ve třídě. U diagnostikovaných nadaných žáků vnímáme nálepkování jako navenek výraznější, tudíž nebezpečnější. Problém spočívá v tom, že jednotlivé strategie jsou směřovány stabilní skupině nadaných žáků a ostatní žáci se z jakéhokoliv důvodu nemohou tomuto úkolu věnovat (nejsou nadaní či na úkol nemají). Tím cílí důsledky nálepkování nadaných žáků na všechny žáky třídy, čímž problematika nabývá výzmaného tematického rozměru.

- **Směřováním k problémům v sociálním klimatu školní třídy.** Užití námi odhalených edukačních strategií mění sociální pozici nadaného žáka, a to na možné škále od privilegování až po podceňování. Nadaný žák může na tento stav reagovat copingovými strategiemi, z nichž jsme evidovali např. krátké verbální projevy vyjadřující znechucení žáka z aktivity či velmi pomalé zpracování úkolu za účelem, aby nepřišel úkol náhradní, a tím další nudná práce spojená s vyčleňováním z kolektivu. Spolužáci na tyto strategie mohou rovněž reagovat např. emočními výlevy proti privilegování nadaných. Skupinová dynamika třídy tímto začíná ochabovat, až může teoreticky dojít k narušení sociálního klimatu školní třídy, což znesnadňuje učení všech žáků třídy.

V jakých výukových hodinách probíhá vhodné a nevhodné nálepkování nadaných žáků? (výzkumný cíl č. 3)
Na základě identifikovaných typů edukačních strategií jsme se zamýšleli nad faktem, v jakých výukových hodinách probíhá nevhodné a vhodné nálepkování a to vzhledem k rozvoji nadání. Tyto hodiny pro přehlednost dělíme podle následujících dvou základních kritérií:

- v hodině převažuje buď transmisivní, nebo konstruktivistická výuka;
- učitel v hodině má, či nemá prostor (zájem) diferencovat.

Pokud výše zmíněná kritéria aplikujeme v kontextu činnosti učitele vzhledem k nálepkování a rozvoji nadání, můžeme vytvořit pět základních typů výukových hodin. První tři typy hodin (označených znaménkem minus v závorce) prezentují nevhodné nálepkování, které jsme odhalili zde ve výzkumné části. Pokud však učitel využívá prvky z některých postupů nazvaných jako „špatných", neznamená to, že nemůže v navazujících hodinách vše přivést na správnou míru. K doporučeným možnostem nápravy všeobecně patří směřování ke konstruktivistické výuce a etickému aplikování diferencovaných postupů, čemuž věnujeme celou aplikační část této metodiky. K výukovým hodinám jsme se rozhodli přiřadit i další dva typy (označené znaménkem plus v závorce) popisující vhodné nálepkování, neboť tvoří přirozený celek námi prezentované teorie.

Vysvětlíme si na těchto typech hodin, kdy učitel nálepkuje či nenálepkuje a proč je to dobře nebo špatně. Polarita dobře-špatně, vhodně-nevhodně je samozřejmě zjednodušující, nicméně pro generalizaci výsledků velmi užitečná. Typologie výukových hodin varuje před zjednodušenou logikou, která nás může mylně vést k dedukci rovnice učitel nenálepkuje = dobře; učitel nálepkuje = špatně.

- **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".**

- **Hodina transmisivní diferencující (–):**
  Učitel zde opět vede výuku transmisivně, využívá nižších cílů kognitivní taxonomie a má zájem diferencovat. V tomto případě můžeme evidovat již četnější projevy nálepkování. Učitel se snaží nadaného žáka nějakým způsobem zaměstat a aktivizovat, avšak takovými metodami, které nejsou příliš vhodné pro rozvoj nadání. Jsou to strategie jako např. Musím tě zaměstnat, Můj šikovný pomocník, Musíme si pomáhat a Skupinová práce s kapitány. Učitel takto nevhodně nálepkuje aktivní a rychle pracující žáky ze šířeji vymezené skupiny nadaných. **Učitel nálepkuje, nevhodně aktivizuje nadané (nerozvíjí je), což je „špatně".**

- **Hodina transmisivní – směřující nadané ke konstruktivismu, diferencující (–):**
  V tomto případě učitel vede výuku transmisivně, nadané žáky však směřuje do konstruktivismu. Nabízí jim reálně vhodné metody rozvoje nadání vycházející z vyšších komplexních cílů. Jedná se o strategie jako např. Pracovní listy pro nadané, Supervýzvy, MINDi jdou na olympiádu a Individuální projekty. Problém však spočívá v eticky a didakticky sporném užití těchto postupů, což vede k nevhodnému nálepkování nadaných žáků. Tyto edukační strategie jsou určeny žákům s diagnostikovaným nadáním a dalším úžeji definovaným nadaným žákům. **Učitel nálepkuje, rozvíjí nadané, což je ve finále „špatně".**

- **Hodina transmisivní – směřující ke konstruktivismu, diferencující (+):**
  Zde opět učitel vede výuku transmisivně, avšak všechny žáky vhodně diferencuje a směřuje je dle potřeby ke konstruktivismu. Používá vhodné nálepkování (bude vysvětleno v aplikační části). **Učitel nálepkuje, rozvíjí nadání a nadané, což je „dobře".**

- **Hodina konstruktivistická, přirozeně diferencující (+):**
  Při realizaci výuky vzhledem k autonomním koncepcím vycházejícím z konstruktivismu nemůžeme žádné nálepkování evidovat (mimo přímé nálepkování). Diferenciace zde totiž není přímou aktivitou učitele, nýbrž je přirozeným výsledkem vhodně pojatých metod a typů aktivit z autonomní koncepce. Nadání žáků je zde přirozeně rozvíjeno konstruktivismem (autonomním), který je všeobecně považován za nejvyšší cíl edukace (bude vysvětleno v aplikační části). **Učitel nenálepkuje, rozvíjí nadání a nadané, což je „dobře".**

Shrnutí klíčových myšlenek výzkumné části: Nadaní žáci rozhodně potřebují nadstandardní péči, díky které mohou rozvíjet své nadání. Tato péče by měla zahrnovat potřebnou profesionální pedagogicko-psychologickou diagnostiku a cílený rozvoj nejenom ve školním prostředí. Oficiální cesta péče o nadané žáky však s sebou může přinášet i problémy související s nevhodným nálepkováním.

Nálepkování nadaných žáků je na jednu stranu potřebné. Pokud jej aplikujeme profesionálně, vede k rozvoji nadání a je jeho podmínkou. Stane-li se součástí eticky sporné situace, jedná se o nevhodné nálepkování, které by mělo být v praxi potlačováno. Ve výzkumu jsme identifikovali hned několik edukačních stategií a jejich znaků, které k mohou vést k nevhodnému nálepkování.

Nálepkování nadaných žáků může být vnímáno jako znovuobjevený fenomén, který souvisí s rozvojem jejich péče. Předkládaný výzkum tak chtěl upozornit na dopad aktuálních legislativních a koncepčních změn souvisejících s formalizací edukace nadaných, jež může být praxí nevhodně pochopena, a přinášet tak řadu problémů. Existují však možnosti jeho řešení, jak bude mmimo jiné patrné z navazující aplikační části metodiky.

4/
APLIKAČNÍ ČÁST

Cíl aplikační části:
- Cílem aplikační části je popsat a předložit souhrn doporučených praktik a postupů pro eliminaci nevhodného nálepkování.

Co se v aplikační části dozvíme?
- Odhalíme a popíšeme příklady dobré praxe v souvislosti s eliminací nevhodného nálepkování.
- Definujeme desatero pro minimalizaci nevhodného nálepkování nadaných žáků.

4.1
Vznik doporučených postupů pro eliminaci nevhodného nálepkování

Aplikační část navazuje na výše realizovaný výzkum, který tvoří nezbytný rámec pro tvorbu doporučených praktik a postupů pro eliminaci nálepkování. Nejdříve prezentujeme příklady dobré praxe, které uzavírá seznam doporučení.

Pro hledání příkladů dobré praxe jsme zčásti využili data z výzkumu, který byl realizován za účelem tvorby výzkumné části práce a z části z nově dosbíraných dat (rozhovor se dvěma učiteli a analýza textu dalších dvou učitelů, kteří byli detailněji seznámeni s výsledky výzkumu).

Různorodé zdroje dat a odlišně řešená témata jsme se snažili spojit pomyslnou jednotnou tematickou nití. Tou nám byl seznam následujících pomocných otázek:
- Jaké typy diferencovaných úkolů směřovat (nadaným) žákům?
- Jaká témata diferencovaných úkolů směřovat nadaným žákům?

- Za jakým účelem zadávat diferencované úkoly?
- Jakou formou lze zadávat diferencované úkoly?
- Komu zadávat diferencované úkoly?
- Jak v praxi zajistit, aby bylo „všechno pro všechny“?
- Jak hodnotit diferencované úkoly?

Doporučení pro eliminaci nálepkování vnímáme jako **doporučení pedagogů z praxe** a neopíráme se zde primárně o teoretická východiska. Náš postoj k těmto výrokům (tzn. naše hodnocení dat jako příkladů dobré praxe) je však čistě subjektivní a vychází z osobních a profesních zkušeností autorů metodiky.

4.2 Příklady dobré praxe pohledem učitelů

Jaké typy diferencovaných úkolů směřovat (nadaným) žákům?

Učitelé se shodují na tom, že nadaní žáci by měli pracovat na odlišných úkolech. Rozhodně by se mělo jednat o nabízení takových úkolů, které jsou pro nadané žáky motivující, povzbudující, přičemž **směřují k vyšším komplexním edukačním cílům**.

U: „Jedná se o tradiční dělení těch úkolů na základní a rozvíjející učivo. To základní učivo musí zvládnou 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…“

U: „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.“

U: „Když dáte třeba něco vyhledat na internetu, tak si musíte uvědomit, že už je to tam vesměs všechno udělané, vytříděné. Oni Vám to pak jen opíší a to nemá smysl. Ty úkoly musíte rozpitvat, rozdělit na části, a pak s tím dále pracovat. Nesmí to jen tak automaticky přebírat bez kritického myšlení.“

U: „Neúčelné jsou i takovéty rádoby 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."

Jaká témata diferecovaných úkolů směřovat nadaným žákům?

Témata diferencovaných úkolů samozřejmě vycházejí z časově tematického plánu výukového předmětu a **souvisejí s výukou**. Osvícení učitelé 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. o individuální čtení pod lavicí či hraní logických deskových her, které nesouvisí s výukou.

U: „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...No ale zase na druhou stranu chápu, že toto by byl ideál. Ne vždy to vyjde. Je to o čase a přípravě. A jsme přece jenom lidé..."

Velká kritika zaznívala směrem k extrakurikulárním 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.

U: „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."

U: „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."

Učitelé se rovněž zamýšleli nad faktem, jak provázat diferencovaný úkol pro nadané s výukou ostatních žáků. Prvním způsobem, o kterém se zmiňovali, je **aplikace takových úkolů, které v rámci probíraného tématu jdou více do hloubky**.

U: „Ten pracovní list, který dáváte, nemůžete vybrat jen tak náhodně. Vždycky nějak souvisí s tou hodinou. Tak třeba děláme ty úhly, oni budou určitě mít uděláno dřív, tak nachystám rozstříhané úhly a oni už je budou sčítat ty úhly početně, nejen vizuálně, jak jsem to dělala se třídou."

Existují situace, kdy učiteli nevyhovuje stávající téma hodiny a **hledá tematickou nit, kterou by aktivity pro nadané propojil**.

U: „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."

Za jakým účelem zadávat diferencované úkoly?

Zařazení výše zmíněné otázky se může zdát nadbytečné. Je přece logické, že účelem aplikace diferencovaných úkolů pro nadané žáky je **rozvoj nadání**. Nemělo by se jednat výhradně o rozvoj kognitivní stránky nadání, ale o rozvoj všech složek osobnosti. Z identifikovaných edukačních strategií jsme však odhalili řadu těch, které byly aplikovány bez tohoto účelu. Ve většině z nich šlo o potřebu učitele žáka jakkoliv zaměstnat (tzn. bez hlubšího záměru), aby nerušil ve třídě. Další nevhodnou alternativou bylo nefunkční preferování segregace nadaného žáka z kolektivu pomocí neúčelné aktivity (nerozvíjející nadání). Jak vyplývá z následujících citací, pedagogové si toto samozřejmě uvědomují, avšak na druhou stranu přiznávají, že správně uspokojit vzdělávací potřeby nadaného žáka není jednoduché.

U: „Nemůžu si říct, tak ten žák zlobí, tak a dostane další úkol, další z těch stejných nudných úkolů, které ho nebaví a vlastně vůbec nikam neposouvají. Musím se na to podívat opačně. Nezlobí ten žák náhodou pro to, že musí pracovat na nudných úkolech?"

U: „Pokud to jde, měli by nadaní pracovat s ostatními. Když už vyčerpám všechny možnosti, jak rozvíjet nadaného v společně s ostatními, až poté mám důvod mu dát jinou samostatnou práci."

U: „Zase to je takový ideál, jak by to mělo vypadat. Ale někdy prostě té přípravě se nemůžete věnovat a ty úkoly tam mít tak, jak by to mělo vypadat."

Jakou formou lze zadávat diferencované úkoly?

Na základě informací od učitelů jsme vydedukovali, že existují tři základní možnosti, jak aplikovat diferencované úkoly. Tyto možnosti je pak možné propojovat, čímž získáváme bohatý výběr strategií pro zařazování modifikovaných úkolů.

První možností je **aplikace metod konstruktivistické výuky**. Tyto postupy přirozeně nabízejí možnost dosažení vyšších edukačních cílů, a to bez dalších formálně viditelných zásahů pedagoga za účelem diferencovat. Úkoly **mají zdánlivě**

jednu instrukci, v reálu je však každý žák zvládne na základě svých individuálních schopností.

U: „Jedná se o používání takových metod, které nedávají nadaným strop. Je to vlastně otevřené řešení."

U: "Příkladem těchto odlišných úkolů pro nadané mohou být třeba ty naše čtenářské dílny. Kdo se kam dostane, je věcí čistě individuální."

U: „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."

U: „Slabší nebo spíš průměrný žák Vám ten úkol pochopí jako aplikaci. Točí se pořád v tom, v čem jste ho to naučila a nic moc extra nového nepřinese. No a ten druhý, nadaný, to pochopí jako syntézu, vymyslí něco úplně nového."

Další možností, velmi příbuznou k předchozí varinatě, je **užití tzv. gradovaných úloh**. Na rozdíl od předchozího případu, kdy je diferenciace přirozenou vlastností transmisivní výuky, gradované úkoly pedagog cíleně vytváří. Žák v nich poté dospívá do varianty, která je pro něj nejpřístupnější.

U: „Zpravidla se skládá z několika úloh, které mají několik stupňů obtížnosti. Je to vlastně jedna úloha, ale má třeba 3 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."

U: „Třeba když jsme dělali počítání s desetinnými čísly, tak jsme používali ty sčítací pyramidy, a děcka začínaly první řadu a teď 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."

Tvorbu gradovaných úloh pro učitele rozpracovává např. Hejného matematika, která dokázala teoreticky ukotvit tvorbu těchto úloh.

U: „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.“

Další úspěšný postup tvorby gradovaných úkolů popisují i pedagogové z jiných oborů.

U: „Když vytvářím gradované úkoly, u těch náročnějších variant je podmínkou to prolínat i s jinými obory. Běžně třeba dáváte dobromady 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).)“

U: „V češtině využívám mj. gradované úkoly z Edupraxe. Používám je jak ve fázi osvojování si učiva, tak při závěrečném opakování, přípravě na písemku apod. Žák si i sám ověří správnost, se mnou konzultuje úlohu, se kterou si neví rady, měl ji špatně.“

Další možností je **volba mezi dvěma a více zadáními**. V tomto případě učitel tvoří více zadání v rámci jednoho úkolu, tato zadání jsou určitým způsobem (tematicky) propojena, přičemž žáci mají možnost si vybrat pro sebe nejvhodnější variantu. Žáci si poté mohou náročnost úloh samostatně volit.

U: „Mám to nastavené tak, že když jdeme procvičovat, tak zadám třeba tři typy slovních úkol, 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.“

Poslední identifikovanou možností je **zadávání doplňujících úkolů** pro žáky, kteří jsou dříve hotovi s aktivitou, kterou řeší celá třída. Tématu doplňujících úkolů byla věnována výzkumná část, která rovněž obsahovala řadu příkladů dobré praxe. Dále se tématu věnujeme v navazující otázce.

Komu zadávat diferencované úkoly?

Jedná se o klíčovou otázku ve vztahu k eliminaci nevhodného nálepkování nadaných žáků. Modifikované úkoly rozhodně **nesměřujeme pouze nadaným žákům, zadáváme je všem žákům třídy**. Podmínkou je vytváření různých úrovní doplňujících úkolů, které se hodí pro různé typy kognitivně méně, či více vyspělých žáků.

Pracuje-li učitel v hlavní aktivitě s celou třídou konstruktivisticky (tj. uplatňuje komplexní cíle a vyšší kognitivní cíle), vytváří doplňující úkoly v rámci tématu pro běžné až slabší žáky, kteří přistupují k náročnému úkolu povrchněji (rychleji vyřeší tento úkol než nadaní). Tyto navazující doplňující úkoly pak vycházejí z nižších kognitivních cílů.

U: „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 nějaké jednodušší aktivity, jak třeba vyhledej v pravidlech pravopisu … Ti šikovnější pak mají časový prostor na tu slohovku."

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 pravděpodobně budou dříve hotovi s úkolem. Tyto obohacující úkoly pak musí vycházet z vyšších kognitivních cílů.

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 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 žák méně nadaný. **Teoreticky pak každý z žáků může v různých typech hodin pracovat s doplňujícími úkoly, čímž se stírají rozdíly mezi oběma skupinami žáků.**

U: „Každý může přece dělat doplňující úkoly, každý tak, jak mu to jeho podmínky dovolují. Jen učitel mu musí tuto šanci nějak nabídnout."

Jak v praxi zajistit to, aby bylo „všechno pro všechny"?

Již předchozí otázka nastínila potřebu aplikace diferencovaných úkolů pro všechny žáky třídy. V praxi samozřejmě nemůžeme vždy zajistit to, aby všichni žáci měli zcela shodné podmínky rozvoje nadání (naprosto stejné úkoly a aktivity). Je to z určitého úhlu pohledu i proti principům inkluze, v rámci níž má každý právo na **přiměřený** rozvoj svého nadání. Učitel by se tedy měl snažit nastavit takové podmínky, aby se žádný z žáků necítil opomíjený, vyčleňovaný a nálepkovaný.

Jednou z možností, které jsme popsali výše, je **funkční střídání různých typů výuky, metod a strategií**. Jednou může na doplňujících či alternativních úkolech pracovat nadaný žák, podruhé žáci ostatní. Podle nás je hlavní podstatou toho, jak nenálepkovat (pomocí kurikula), **nelpět na rigidních a neflexibilních edukačních strategiích**, které svým opakováním jenom zdůrazňují nálepky nejen nadaných žáků.

Zmíníme-li se o edukační strategii **asistent pedagoga**, **všichni žáci by měli mít možnost si tuto roli vyzkoušet**, a to samozřejmě **vzhledem ke svým možnostem** a aktivitám ve vyučování.

U: „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 vysvětlujou 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.“

Co se týče vytváření **skupinové práce**, učitelé doporučují **různá uskupení žáků a jejich pravidelné obměňování**, čímž eliminujeme privilegovanou pozici nadaných žáků.

U: „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.“

U: „Když dělám skupinovou práci, tak to dělám pokaždé jinak. Taky si někdy dělaj ty skupiny sami, jindy to nechám na náhodě, máme takový losovátka… ale jindy dělám skupiny účelově já.“

Učitelé se rovněž zmiňovali o vhodné verzi strategie **„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.

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). U: „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?". U: „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…"

Jak hodnotit diferencované úkoly?

Hodnocení žáků patří podle nás mezi nejnáročnější činnosti učitele. Jak lze hodnotit nadaného žáka pracujícího na náročnějším, či odlišném úkolu? A jak hodnotit stejného žáka, který bez větší námahy dosáhne pro nás perfektních výsledků ve vztahu ke spolužákovi, který stejných výsledků dosáhne po velmi náročné činnosti? Řešení nabízí konstruktivistická výuka a s ní související **formativní hodnocení**.

O formativním hodnocení se učitelé zmiňují v souvislosti s evaluací skupinové práce. Doporučují se **zaměřit nejen na výsledek, ale i na proces a dále směřovat k autoevaluaci**.

U: „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? …"

U: „Snažím se žáky vést k objektivnímu zhodnocení svého zapojení. Ideální je, když se zapojí všichni ve skupině, každý podle svých nejlepších možností. Jenomže takto to vyjde málokdy. Děcka jsou rozhádaná z přestávek, někdo dostal špatnou známku předchozí hodinu, jiný má trable doma (střídavá péče, rodiče, nefunkční vztahy aj.) – to vše nám tu hodinu ovlivňuje."

Další hlasy učitelů směřovaly k otázce hodnocení soutěživých aktivit. U nich doporučují jasně stanovit kritéria „fair play hry" a rovněž tyto aktivity pokud možno co nejvíce eliminovat.

U: „Soutěživé aktivity bych teda doporučovala používat s rozmyslem a s předem jasně definovanými pravidly hry, která jsou zvládnutelná každým žákem…"

U: „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.“
U: „V hodinách prakticky nesoutěžíme. Vždy se to zvrtne v to, že soutěží nadaní a bystří a zbytek třídy dřímá. Někdy se slabší žáci schválně (i se tváří, že je to schválně) nechají vyhodit, aby nemuseli ukázat, že ‚zase neví‘.“

4.3
Desatero pro eliminaci nevhodného nálepkování nadaných žáků

Tvorbou následujícího desatera shrnujeme klíčové požadavky pro aplikaci diferencovaného kurikula (nejenom pro nadané žáky). Jednotlivá doporučení na sebe navazují a jedno bez druhého nefunguje. **Není však možné vyvozovat vlastní postoj k desateru, a to bez studia předchozího textu.** Shrnutí požadavků by bez zmíněného kontextu mohlo vést k dezinterpretaci celé výše popsané teorie.

1. **Neupozorňujme zbytečně a přímočaře na nadání žáků.** Výsledky z pedagogicko-psychologické diagnostiky žáka slouží jako cenný podklad pro další rozvoj jeho nadání. Diagnostikou žák získává nálepku „nadaný“, avšak nemusí být jejím vlivem nevhodně nálepkovaný. S nálepkou musí být zacházeno profesionálně, aby nadaným žákům neškodila. Na nadání žáka před ostatními zbytečně neupozorňujeme. I vtipně a nevinně mířené poznámky k nadání, nepřiměřené pochvaly, či výtky směřované k nadanému mohou vyústit ve vážné problémy.

2. **Přemýšlejme nad důsledky diferencovaných edukačních strategií.** Ke zdůrazňování nadaných žáků a jejich vyčlenění vedou spíše důsledky nevhodně aplikovaného kurikula pro nadané, nežli přímočaré nálepkování. Tyto důsledky nebývají přímo viditelné, na žáky nemusí být zřetelně upozorňováno. Problémy se však mohou projevovat až po ukončení aktivity či po delší době. Učitel by měl zbystřit hlavně při diferencovaných aktivitách, které směřuje výhradně nadanému žáku a při takových činnostech, ve kterých může být už z podstaty věci úspěšný pouze žák nadaný.

3. **Pomocí úkolů pro nadané rozvíjejme osobnost nadaných žáků.** Kurikulum pro nadané žáky by mělo směřovat k vyšším komplexním edukačním cílům a konstruktivistické výuce. Úkoly vycházející z repetice algoritmů a nižších edukačních cílů nejsou pro nadané žáky motivující. Vyhýbáme se takovým úkolům, jejichž účelem je pouze aktivizace nadaného žáka bez hlubšího smyslu rozvíjet nadání (např. Úkoly pro rychlíky, Jednoduché a organizační aktivity).

Snažíme-li se např. rozvíjet prosociální dovednosti nadaných žáků v rámci strategie Musíme si pomáhat či Nadaný jako astistent učitele, mělo by se jednat o funkční spolupráci reálně rozvíjející celou osobnost nadaného žáka.

4. **Nabídněme „všechno pro všechny".** Aktivity diferencovaného kurikula pro nadané žáky by měli mít možnost si vyzkoušet i ostatní žáci třídy. V praxi je samozřejmě absolutní realizace této potřeby nemožná, a to vzhledem k individuálním potřebám jednotlivých žáků. Učitel však může nabízet aktivity „pro nadané žáky" v upravené (jednodušší) podobě i ostatním žákům. Všechny strategie vhodné pro rozvoj nadání si přece mohou vyzkoušet i ostatní žáci (mohou dělat úkoly pro rychlíky, pokud jsou dříve hotovi v konstruktivistické výuce; mohou dělat asistenta učitele; mohou se spolupodílet na přípravě na olympiádu atd.). Podmínkou výše zmíněného je funkční práce s taxonomiemi edukačních (zejména kognitivních) cílů.

5. **Hrajme fair play.** Měli bychom zbystřit zejména při soutěžích, kdy žáky mezi sebou porovnáváme na základě rychlosti kognitivního myšlení. Slabší žáci, ale i výrazně nadaní hloubaví (a tím pádem navenek pomalejší) žáci nikdy nemohou být v těchto aktivitách úspěšní, i kdyby se snažili sebevíc. Nadužívaností těchto strategií nevhodně dělíme žáky na úspěšné a neúspěšné, čímž zakládáme živnou půdu pro řadu problémů. Nemluvě o faktu, že těmito strategiemi podporujeme rychlé povrchní myšlení a učení, což by nemělo být naším záměrem. Pokud užíváme tyto metody, měli bychom v nich nastavit férové podmínky pro všechny. A jelikož je nastavení férových podmínek v praxi velmi obtížné, využíváme strategií minimálně.

6. **K segregaci nadaných žáků mějme pádný důvod.** Segregace nadaných žáků je mnohdy podmínkou úspěšné diferenciace učiva. Nadaný žák může opravdu v některých případech rozvíjet své nadání vyčleněný v samostatné práci či ve skupinové práci s ostatními nadanými žáky. Nicméně k realizaci segregačních aktivit musíme mít pádný důvod. Měli bychom hledat možnosti diferenciace primárně ve společných aktivitách s ostatními žáky. Až vyčerpáme tyto možnosti a opravdu uznáme, že by to nebylo pro nadané žáky produktivní, až poté směřujeme k vyčlenění nadaného žáka. Segregace nesmí být cílem výuky, ale jejím prostředkem.

7. **Směřujme ke konstruktivistické výuce.** Pokud vedeme výuku transmisivně, nadané žáky sice nenálepkujeme, ale zároveň nemáme příliš možností, jak je vhodně vnitřně diferencovat, a tedy rozvíjet. Konstruktivistická výuka poté

přirozeně vede k diferenciaci, neboť nabízí žákům řadu individualizovaných možností. Doporučujeme tedy vhodně střídat transmisivní a konstruktivistickou výuku, čímž kompenzujeme výhody i nevýhody obou postupů. Jednou může na úkolech pro rychlíky a pomáhajících úkolech pracovat kognitivně slabší žák, neboť je dříve hotov s úkolem v konstruktivistické výuce, ke které přirozeně přistupuje povrchněji. Jemu pak dáváme úkoly navíc vycházející z nižších eduakčních cílů. Podruhé to může být žák nadaný, který rychleji pracuje v transmisivní výuce a žádá diferenciaci vycházející z konstruktivismu atd.

8. **Aplikujme formativní hodnocení.** Pokud hodnotíme diferencované aktivity sumativně, jen stěží nastavíme férové podmínky hodnocení. Výuka by proto měla s pomocí metod konstruktivistické výuky směřovat k formativnímu hodnocení, které žáku nabídne přiměřenou zpětnou vazbu.

9. **Využívejme bohatost edukačních strategií.** Žádoucí je funkční střídání různých druhů aktivit, metod a typů výuky (od transmisivní přes konstruktivistickou výuku). Každá z metod má své výhody a limity (nejenom ve vztahu k nálepkování), přičemž jejich kombinováním dochází ke kompenzaci negativ. **Identifikované pronálepkující edukační strategie, byly-li by užívány občasně a s rozmyslem, nevedly by k nevhodnému nálepkování.**

10. **Spoluvytvářejme funkční školní koncepci nadání.** Pilířem pedagogické činnosti s nadaným žákem ve výuce je vnitřní diferenciace a směřování ke konstruktivistické výuce. Nadaný žák je zde přirozenou součástí kolektivu školní třídy. Spolužáci poté společně s ním rozvíjí své nadání a společně dostávají šanci projevit své nadání. K navazujícím činnostem, avšak rovněž nezbytným pro tvorbu školní koncepce, patří aktivity, které nesou znaky vnější diferenciace (nadaný žák je v různé míře vyčleněn z kolektivu a jeho činnosti jsou více individualizované). Pokud tyto kroky převrátíme a naše primární aktivity pro nadaného postavíme na segregovaných činnostech, směřujeme tím k nevhodnému nálepkování nadaného žáka.

Shrnutí klíčových myšlenek aplikační části:
Nadaný žák, stejně jako každý jiný žák, by měl mít možnost individuálního rozvoje své osobnosti. Naším zájmem by proto mělo být tuto individualizaci nabízet. Předpokladem rozvoje je pedagogická či pedagogicko-psychologická diagnostika žáka, pojmenování jeho specifik a definování jeho vzdělávacích potřeb. K tomu všemu nám pomáhá nálepkování, které je nutnou součástí péče o žáky.

Okrajově jsme se zmiňovali o nevhodném nálepkování, které přímočaře vede k negativním důsledkům (přímé nálepkování). Jedná se např. o cílené označování nadaných specifickými jmény, jejich preferování, či podceňování, neférové hodnocení a programovanou segregaci těchto žáků. Nevhodnost těchto postupů je na první pohled jasná, citlivý pedagog si toto uvědomuje a pokud je to jen možné, snaží se těmto sporným situacím předcházet.

Náš většinový zájem jsme proto směřovali na takové nálepkování, říkejme mu nepřímé, které až v důsledcích může směřovat k mnohdy i výrazným problémům. Podle nás učitelé aplikují tyto postupy v dobré víře se záměrem pomoci nadanému žákovi, rozvíjet jej, povzbudit a odměnit. Nabízejí žáku úkoly navíc, využívají skupinovou práci, připravují děti na soutěže a olympiády, relaxačními technikami pečují o jejich pohodu. Používají pro jejich rozvoj edukační strategie, které jsou všeobecně k tomuto účelu doporučovány. Jedná se o reálně vhodné edukační strategie, nicméně jejich aplikací, která nerespektuje určitý širší kontext, mohou učitelé nevědomky zadělávat na osobnostní a sociální problémy žáků třídy. My jsme se snažili tyto strategie nalézt, popsat a vytvořit seznam doporučení pro eliminaci nevhodného nálepkování. Zájmem autorů metodiky je, aby se učitelé a další osoby pečující o nadané podívali na práci s nadanými i z jiného úhlu pohledu a užívali edukační strategie s vidinou „dvou tahů napřed“.

POUŽITÁ LITERATURA

Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1997). The ubiquity and potency of labeling organizations. *Organization Science, 8*(1), 43–58. https://doi.org/10.1287/orsc.8.1.43

Becker, H. S. (1973). *Outsiders: studies in the sociology of deviance.* Free Press.

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

Brown, K. D. (2016). *After the "at-risk" label: reorienting educational policy and practice.* Teachers College Press.

Callahan, C. M., & Hébert, T. P. (2014). Gender issues. In J. A. Plucker, & C. M. Callahan, *Critical issues and practices in gifted education* (pp. 267–280). Prufrock Press.

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

Coleman, L. (1985). *Schooling the gifted.* Addison-Wesley.

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

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

ČŠI. (2016). *Tematická zpráva, Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků.* Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/2016_TZ_vzdelavani_nadanych.pdf

ČŠI. (2019). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019.* Dostupné z https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(2)

Dai, D. Y. (2009). Essential Tensions Surrounding the Concept of Giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 39–80). USA: Springer.

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

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

Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up.* David Fulton Publishers.

Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 80–97). UK: Cambridge University Press.

Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Education and Child Psychology, 30*(2), 7–17.

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

Gagné, F. (2018). Attitudes toward gifted education: Retrospective and prospective update. *Psychological Test and Assessment Modeling, 60*(1), 403–428.

Gates, J. (2010). Children with gifts and talents: looking beyond traditional labels. *Roeper Review, (32)*3, 200–206. https://doi.org/10.1080/02783193.2010.485308

Goffman, E. (1963). *Stigma: notes on the management of spoiled identity.* Englewood Cliffs.

Gross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children.* Prufrock Press.

Guskin, S. L., Peng, J., & Zimmerman, E. (1986). Being labeled gifted or talented: meanings and efects perceived by students in special programs. *Gifted Child Quarterly, 30*, 61–65.

Hébert, T. P. (2013). Gifted males. Understanding their challenges and honoring their potential. In C. M. Callahan, & H. L. Herberg-Davis, *Fundamentals of gifted education - considering multiple perspectives* (331–342). Routledge.

Henry, A. M., Shorter, S., Charkoudian, L., Heemstra, M. J., & Corwin, L.A. (2019). Fail is not a four-letter word: a theoretical framework for exploring undergraduate students' approaches to academic challenge and responses to failure in STEM learning environments. *Life Sciences Education, 18*(1), 1–17. https://www.lifescied.org/doi/10.1187/cbe.18-06-0108

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children. An introduction to special education.* Pearson Education.

IPPP. (2004). *Koncepce péče o nadané žáky ve školských poradenských zařízeních pro období 2004–2008.* Dostupné z http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=179&Itemid=264

Kalhous, Z., & Obst, O. et al. (2002). *Školní didaktika*. Portál.

Kerr, B. A., & Huffman, J. M. (2019). Gender and talent development of gifted students. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children. Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 115–128). Springer.

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

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

Kolb, K. J., & Jussim, L. (1994). Teacher expectations and underachieving gifted children, *Roeper Review, 17*(1), 26–30. https://doi.org/10.1080/02783199409553613

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

Leavitt, M. (2017). Following a plan: pursuing a model of giftedness. In M. Leavitt (Ed.), *Your Passport to Gifted Education* (pp. 19–32). Springer.

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.

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

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.

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

MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Dostupné z https://www.nuv.cz/file/4983/

Mvududu, N., & Thiel-Burgess, J. (2012). Constructivism in practice: The case for English language learners. *International Journal of Education, 4*(3), 108–118.

NAGC (2019). *A Definition of Giftedness that Guides Best Practice.* Dostupné z: https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Definition%20of%20Giftedness%20%282019%29.pdf

Peterson, J. S., & Peters, D. B. (2021). *Bright, Complex Kids: Supporting Their Social and Emotional Development.* Free Spirit Publishing Incorporated.

Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ.* Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Portešová, Š., Budíková, M., & Juhová, D. (2014). Myths about gifted learners from the perspective of teachers. *The New Educational review, 37*(3), 229–242.

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

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

Sdělení č. 104/1991 Sb., Sdělení federálního ministerstva zahraničí věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. (2010). https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104

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

Shilvock, K. M. (2017). The plight of the gifted student: a call to action. *Emprowering Research for Educators, 1*(1).

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole.* Portál.

Sternberg, R. J., & Zhang, L. (2004). What do we mean by giftedness? A Pentagonal Implicit Theory. In R. J. Sternberg (Ed.), *Definitions and Conceptions of Giftedness* (pp. 13–28). Corwin Press.

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

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). Waco, TX: Prufrock Press.

Taylor, L. M., Hume, I. R., & Welsh, N. (2010). Labelling and self-esteem: The impact of using specific vs. generic labels. *Educational Psychology, 30*(2), 191–202. https://doi.org/10.1080/01443410903494478

Thomson, M. M. (2012). Labelling and self-esteem: does labelling exceptional students impact their self-esteem? *Support for Learning: British Journal of Learning Support, 27*(4), 158–165. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12004

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

Treffinger, D. J. (2009). Demythologizing gifted education. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 229–232. https://doi.org/10.1177/0016986209346950

Vališová, A., & Kovaříková, M. et al. (2021). *Obecná didaktika: a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních.* Grada.

VanTassel-Baska, J. (1992). Educational decision making on acceleration and grouping. *Gifted child Quarterly, 36*, 68–72.

Vialle, W., Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation, 13*, 569–586. https://doi.org/10.1080/13803610701786046

Vyhláška č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. (2017). https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku--se-specialnimi-1

Wiley, K. R. (2020). The social and emotional world of gifted students: moving beyond the label. *Psychology in the Schools, 57*, 1528–1541. https://doi.org/10.1002/pits.22340

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

Zanetti, M. A., Gualdi, G. & Cascianelli, M. (2019). *Understanding Giftedness: A guide for parents and educators.* Routledge.

SEZNAM PUBLIKACÍ, KTERÉ PŘEDCHÁZELY METODICE

Havigerová, J. M. (2015). *Intellectual giftedness: insights on giftedness in the preschool and early school age.* LAP-Lambert academic publishing.

Havigerová, J. M. (2012). *Pět pohledů na nadání.* Grada

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. (2022). Inclusive Education of Gifted Students at Secondary Schools in the Czech Republic Compared to Students with Special Educational Needs. Roepper Review. V tisku

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

Klimecká, E. (2020). Labelling of gifted children in the family from the perspective of teachers and its manifestations at school. *Sodobna Pedagogika / Journal of the Compemporary Educational Studies, 71*(137), 196–212.

Kočvarová, I., & Machů, E. (2017). Sklony ke konformitě jako potenciální sociální limit rozvoje nadání žáků. *Sociální pedagogika/Social Education, 5*(1), 63–75. https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.01.04

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

Machů, E., Kočvarová, I. & Císlerová, T. (2015). Labeling in Education of Gifted Pupils. *The New Educational Review. 41*(3), 218–230. https://doi.org/10.15804/tner.2015.41.3.18

Machů, E. (2013). Radosti a trápení nadaných dětí. *Studia paedagogica, 18*(2–3), 125–140.
https://doi.org/10.5817/SP2013-2-3-8
Machů, E., & Kočvarová, I. (2013). *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky.* Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

MEDAILONKY AUTORŮ A VYMEZENÍ AUTORSKÉHO PODÍLU

prof. Ing. Petr Dostál, CSc. působí na Ústavu informatiky Vysokého učení technického v Brně. Je profesorem oboru Ekonomika a management. Oblastmi jeho odborného zájmu je aplikace metod soft computing v podnikání a využívání umělé inteligence v rozhodování (viz ORCid 0000-0002-7871-4789). Jeho publikační aktivity jsou také zaměřeny na problematiku nadání, v níž publikoval 3 odborné články indexované na Web of Science.
Co se týče autorské účasti, spolupodílel se na tvorbě úvodní části NmetS, sběru a dílčí analýze dat. Autorský podíl 5 %.

doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D. je docentem v oboru Klinická psychologie, působí na Univerzitě Hradec Králové, kde vyučuje psychologické disciplíny zejména pro obory Učitelství pro mateřské školy a Učitelství pro první stupeň základní školy. Středobodem výzkumných aktivit je verbální komunikace (mluvené i psané), osobnost a jejich vzájemné psycholingvistické souvislosti. Problematice nadání se věnuje přibližně 15 let, je autorkou dvou monografií a řady výzkumných studií k tématu (viz ORCid 0000-0002-2614-4200), působí jako zástupce vysokých škol v Metodických kabinetech sítě podpory nadání NPI.
Co se týče autorské účasti, spolupodílela se na tvorbě úvodní části NmetS, sběru a dílčí analýze dat. Autorský podíl 5 %.

Mgr. Eva Klimecká, Ph.D. (roz. Machů) působí na Centru výzkumu Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Vystudovala učitelství na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a navazující doktorské studium pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Dříve pracovala jako učitelka na základní škole v Brně. Odborně se věnuje problematice nadání, je

autorkou několika domácích i zahraničních publikací na téma nadání (viz ORCid 0000-0002-7871-4789). Vyučuje budoucí učitele v oboru didaktika, organizuje workshopy a stáže pro učitele, spolupracuje se základními školami v oblasti nastavení funkční školní koncepce podpory nadání. Externě spolupracuje s Národním pedagogickým institutem ČR na pozici Krajský koordinátor podpory nadání.

Je hlavní autorkou NmetS. Vytvořila kapitoly teoretické, výzkumné a aplikační části. Sesbírala a analyzovala většinu dat. Autorský podíl 80 %.

PhDr. Iva Staňková, Ph.D. působí na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Na téže fakultě vystudovala studijní program Sociální pedagogika a navazující doktorské studium pedagogiky. Vyučuje předměty Základy pedagogiky, Inovativní přístupy ve vzdělávání, Sociální komunikaci a další. Oblastí jejího odborného zájmu je diverzita ve třídě a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (ORCid 0000-0002-2407-9820). Spolupracuje se základními školami v oblasti podpory a péče o nadané žáky.
Co se týče autorské účasti, spolupodílela se na tvorbě úvodní části NmetS, sběru a dílčí analýze dat. Autorský podíl 5 %.

PhDr. Lenka Venterová, Ph.D. působí na Centru výzkumu Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kde vystudovala Sociální pedagogiku a navazující doktorské studium pedagogiky. Kromě toho působí v neziskové organizaci Za sklem o.s. a jako externí lektor na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy Univerzity v Brně, kde vzdělává mimo jiné i asistenty pedagoga. Odborně se věnuje problematikám poruch autistického spektra a nadání, je autorkou několika domácích i zahraničních publikací, recenzentem Manuálu pro metodiku šetření dětí s poruchou autistického spektra a součástí projektu Evropské rozvojové agentury ALLERT.
Co se týče autorské účasti, spolupodílela se na tvorbě úvodní části NmetS, sběru a dílčí analýze dat. Autorský podíl 5 %.

Na metodice dále spolupracovali učitelé z praxe: Mgr. Dana Šipulová; Mgr. Hana Bellová, B.A.; PhDr. Alena Nováková; Mgr. Vladimír Ruban; PaedDr. Vladimíra Neužilová; Ing. Miroslava Holoubková, Mgr. Andrea Hobzová a další.

Univerzita Tomáše Bati
Fakulta humanitních studií
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ/EDICE PEDAGOGIKA

Název: Jak předcházet nevhodnému nálepkování nadaných žáků

Autorský kolektiv: Mgr. Eva Klimecká, Ph.D.
PhDr. Iva Staňková, Ph.D.
PhDr. Lenka Venterová, Ph.D.
doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.
prof. Ing. Petr Dostál, CSc.

Fotografie na obálce: Siberia Video and Photo, Shutterstock.com

Vydavatel: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, www.nakladatelstvi.utb.cz

Pořadí vydání: První

Rok vydání: 2022

Vydáno elektronicky

ISBN 978-80-7678-095-8

DOI: 10.7441/978-80-7678-095-8