

# Modifikace kurikula jako „příležitost“ k elitářství nadaných žáků

Eva Klimecká

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

**Abstrakt:** Elitářství ve vzdělávání bývá uplatňováno rozdílným, preferovaným přístupem k žákům patřícím k tzv. elitě. Tato elita je segregována a rozvíjena, často na úkor potřeb jiných žáků. Může vůbec patřit elitářství k jednomu z problémů pedagogické praxe s intelektově nadanými žáky, a to v běžných inkluzivních základních školách? Realizovali jsme kvalitativní výzkum pomocí pozorování výuky a rozhovorů s učiteli. Strávili jsme celkem 70 hodin v osmi školách, kde jsme sledovali 24 nadaných žáků. Cílem bylo identifikovat a popsat pedagogické situace vedoucí k elitářství nadaných žáků. Zaměřili jsme se na učitele jakožto tvůrce modifikovaného kurikula pro nadané žáky, který svou činností dává prostor ke vzniku elitářství. Data jsme analyzovali pomocí otevřeného a axiálního kódování. Zjistili jsme, že učitelé aplikují pedagogické situace vedoucí k elitářství nadaných žáků, a to ve všech částech modifikovaného kurikula, zejména však v pedagogických strategiích jako extrakurikulární aktivity, nadaný jako asistent učitele, doplňující úlohy a skupinová práce. Závěrem jsou definovány znaky kurikula vedoucího k elitářství. Výzkum upozorňuje na jeden z negativních důsledků zvyšující se formální podpory nadání.

**Klíčová slova:** nadaný žák, elitářství, postoje učitelů k nadaným žákům, kurikulum pro nadané žáky, pedagogická situace, kvalitativní výzkum

## Modification of the School Curriculum as an “Opportunity” for the Elitism of Gifted Students

**Abstract:** Elitism in education is often applied by a different and preferred approach to students belonging to the so-called elite. This elite is segregated and developed, often at the expense of the needs of other students. Can elitism be one of the problems of pedagogical practice with intellectually gifted students in ordinary inclusive primary schools? We carried out qualitative research in the environment of ordinary primary schools by observing school lessons and interviews with teachers. We spent 70 hours in eight schools, tracking 24 gifted students. The aim was to identify and describe the pedagogical situations leading to the elitism of gifted pupils. We focused on teachers as the creator of a modified curriculum for gifted pupils, which gives space for the emergence of elitism. We analyzed the data using open and axial coding. We found that teachers apply pedagogical situations leading to the elitism of gifted pupils, in all components of the modified curriculum, but especially in pedagogical strategies such as extracurricular activities, gifted as a teacher's assistant, complementary tasks and group work. Finally, the features of the curriculum leading to elitism are defined. Research highlights one of the negative consequences of increasing formal support of giftedness.

**Keywords:** gifted student, elitism, teachers' attitudes towards gifted pupils, curriculum for gifted pupils, pedagogical situation, qualitative research

<https://doi.org/10.14712/23363177.2022.1>

[www.orbisscholae.cz](http://www.orbisscholae.cz)

© 2021 The Author. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>).

- 2 Nadaní žáci jsou charakterističtí specifickými projevy v oblasti kognitivní, mezi které patří např. vysoká inteligence a kreativita, abstraktní myšlení, vynikající paměť a dobrý transfer znalostí, a v oblasti socioemocionální, do níž spadá kupř. intenzita prožívání a přecitlivělost, asynchronní vývoj osobnosti a perfekcionismus (VanTassel-Baska & Baska, 2019). I když nejsou v české legislativě řazeni do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT, 2016b), všeobecně se má za to, že pro rozvoj svého potenciálu vyžadují specifický edukační přístup (MŠMT, 2016a; Tomlinson, 2013). Nárok žáka na podmínky umožňující maximální rozvoj jeho nadání je ukotven v klíčových legislativních dokumentech, z nichž jmenujme např. *The Dakar Framework for Action* (UNESCO, 2000).

Kde však leží hranice mezi uplatňováním nároku nadaného žáka na maximální rozvoj potenciálu a elitářstvím? Při hledání odpovědi vyjdeme ze základní definice elity. Elita je vnímána jako vybraná skupina lidí s jasně definovanou vnitřní kvalitou, jako je např. vysoký intelekt, elitářství chápeme jako postoj, že jednotlivci tvořící elitu budou s větší pravděpodobností konstruktivnější pro společnost, a proto si zaslouží větší vliv, obdiv, péči nebo autoritu než ostatní (Pakulski, 2018). Tím dochází k separování z originální skupiny do alternativní (Kolb & Jussim, 1994). Podporování zájmu elity je poté podmíněno marginalizací potřeb původní skupiny (Pakulski, 2018). Elitářství je dále popisováno v kontextu sociálního konstruktivismu (Fleury & Garrison, 2014), podle něhož je tvořeno, upevňováno a prezentováno až v procesu sociální interakce. Pomyslný bod vymezující „počátek“ elitářství je tedy značně individuální.

## 1 Přehled dosavadních poznatků

Na elitářství v edukaci je odkazováno v souvislosti s rozdílným, tj. preferovaným, přístupem k žákům patřícím k tzv. elitě (Hughes, 2021, s. 25-29). Ve spojení s nadanými žáky jsou zmiňovány výběrové elitní školy nebo specializované vzdělávací programy (Casino-García et al., 2019; Cross et al., 2014; Delisle, 2001; Freeman, 2013; Sarouphim, 2011; Sternberg, 1996; Zeidner, 2020). Co se týče existence elitářství v běžných školách, není v kontextu problematiky nadání příliš popsáno. Na elitářství v běžných školách je obecně upozorňováno zejména v souvislosti s případným nerespektováním principů inkluzivního vzdělávání (Clark et al., 2018; Poon-McBrayer, 2004; Tirri & Laine, 2017). Předkládaná studie se zaměřuje právě na inkluzivní prostředí, které by svou podstatou mělo elitářství redukovat. Klade si za cíl zjistit, zda ve školní výuce, kde se nachází nadaný žák, mohou existovat pedagogické situace vedoucí k jeho elitářství.

Co se týče definování nadání, uvědomujeme si rozrůzněnost koncepcí i druhů nadání a odkazujeme se na typologii koncepcí nadání autorů Lo et al. (2019), která se pohybuje od tradičního k modernímu pojetí; tzn. od konzervatismu k liberalismu (výskyt nadání je do 2 %, nebo do 20 % jedinců z populace), od kognitivismu k socio-kulturním koncepcím (nadání je spojeno inteligencí, nebo je v součinnosti s dalšími

faktory), od výkonových k potenciálovým koncepcím (nadaný musí vykázat výkon, nebo k výkonu směřuje) atd. Nadaným žákem v našem výzkumu je intelektově nadaný žák, který úspěšně prošel procesem diagnostiky nadání ve školském poradenském zařízení (NUV, 2018) a na základě těchto výstupů je ve škole zařazen do jednoho ze čtyř stupňů podpůrných opatření (MŠMT, 2016). Podle ČŠI (2019) je v České republice 0,1 % takto definovaných a diagnostikovaných nadaných žáků v rámci populace žáků. Naše pojetí nadání tedy vychází spíše z tradičních koncepcí nadání. Domníváme se, že právě tito žáci (na rozdíl od žáků, jejichž nadání spojujeme spíše s moderními koncepcemi) mohou patřit k neohroženější skupině nadaných v rámci běžné školy v souvislosti s elitářstvím, a to nejenom ve vztahu ke specifickým projevům nadání, ale zejména z důvodu výrazné formalizace jejich podpory. Formalizace spočívá v tom, že jejich nadání je „jasně“ potvrzeno, „mají na to papír“ (úspěšně prošli diagnostikou), v edukaci vyčnívají (nadání je cíleně rozvíjeno dle podpůrných opatření) a jedná se o jedinou skupinu nadaných, jejíž počet jedinců je v České republice evidován.

### 1.1 Elitářské postoje učitelů k edukaci nadaných žáků

Při identifikaci pedagogických situací vedoucích k elitářství se zaměřujeme na učitele jako na možného strůjce elitářství a na kurikulum, které uplatňuje ve výuce, jakožto prostředek podmiňující elitářství. Jelikož reálně aplikovaná podoba kurikula může být důsledkem preferovaných postojů učitelů k edukaci nadaných žáků (Godor, 2019; Juriševič & Žerak, 2019), zaměříme se nyní na další klíčový koncept, kterým jsou postoje, resp. elitářské postoje k nadaným. I když je elitářství definováno jako postoj (Pakulski, 2018), z praktických důvodů užíváme termín elitářský postoj, přestože se slovo postoj zdá redundantním.

Existuje řada studií upozorňujících na existenci pravd, polopravd a omylů ve formě tzv. mýtů o nadaných, které mohou ovlivňovat vznik elitářských postojů (Freeman, 2001; Leavitt, 2017; Subotnik et al., 2011). Mýty se týkají zejména identifikace nadání (např. nadání je dědičné, vyskytuje se vzácně), charakteristik dětí a rodin (např. nadané děti vyrostou v nadané dospělé, pocházejí z privilegovaných vrstev, budou mít vysoký plat, budou elitou národa) či jejich vzdělávání (např. vždy excelují, potřebují více pozornosti než jiní). Tyto obecně přijímané projekce jsou pak šablonovitě spojovány s nadanými, což může ústít ve vznik postojů na škále od preference nadaných (elitářství) až po popření péče o nadané (Delisle, 2001; Gagné, 2018).

Elitářské postoje učitelů jsou předmětem několika kvantitativních studií, v nichž jsou na škále hodnoceny výroky o edukaci nadaných žáků (Bain et al., 2007; Cross et al., 2014; Gagné, 2018; Jung, 2014; Perkovic Krijan & Boric, 2014; Polyzopoulou et al., 2014). Výsledky těchto studií se jeví konzistentně: učitelé všeobecně deklarují pozitivní postoje k edukaci nadaných žáků, popírají vlastní elitářské postoje (tj. deklarují pozitivní postoj k nadání), avšak někteří z nich cítí obavy z elitářství, které může být důsledkem specializovaných vzdělávacích programů pro nadané. U nás výzkum provedl Mudrák (2013).

4 Cross et al. (2014) si v rámci interpretace dat všimají možné bipolarity postojů, kde si vybrané výroky vzájemně protičeří (mixed messages). Příkladem může být zcela odlišné vyhodnocování obdobných výroků, byť v jiném kontextu, jako např. naprostý souhlas s výrokem „společnost musí rozvíjet talent dětí do jejich maxima“ jakožto příklad pozitivního postoje a popření výroku „ve výuce nepreferuji nadané žáky před jinými žáky“ jakožto opět příklad pozitivního postoje. Je sice pravda, že inkluzivně smýšlející učitel nemůže odpovědět jinak, otázkou však je, zda v praxi dokáže nadané žáky rozvíjet do maxima bez toho, aby je preferoval.

Kvalitativní studie postojů k nadání jsou spíše výjimkou. O elitářství k nadaným se zmiňují jen okrajově, přičemž tyto postoje detailněji neoperacionalizují. Rozhovory s učiteli (Juriševič & Žerak, 2019) a otevřené otázky (Hansen & Feldhusen, 1994) jsou spíše doplňkovou metodou k postojovým dotazníkům. Identifikace postojů učitelů pomocí pozorování výuky je prováděna (např. Lasagabaster & Sierra, 2011), i když ne v kontextu nadání. Někteří autoři (Cross et al., 2014; Lasagabaster & Sierra, 2011) upozorňují, že na reálné postoje učitelů je usuzováno, přičemž se zmiňují o klasické teorii kognitivní disonance, spočívající v nesouladu mezi jednou ze složek postoje - konativní, afektivní či kognitivní, což může způsobit ambivalentnost v postojích (něco si myslím, jiné cítím či konám).

## 1.2 Důsledky elitářství

Zmiňujeme-li se o elitářství, je vhodné popsat, v čem vlastně ovlivňuje nadané žáky. Pokud teoretická východiska přímočaře hledáme v databázích zahraničních článků, nejsme příliš úspěšní. Vliv elitářství na nadané žáky je podle nás nutné vyvozovat z jiných blízkých teoretických konstruktů.

Jelikož významným rysem elitářství je separace elitní skupiny (Kolb & Jussim, 1994) a preferovaný, nadstandardní přístup k ní (Hughes, 2021), rozhodli jsme se hledat důsledky elitářství ve studiích srovnávajících dvě skupiny nadaných žáků, tj. těch, kteří se účastní, či neúčastní speciálního (výběrového) vzdělávacího programu pro nadané (Casino-García et al., 2019; Cross et al., 2014; Meadows & Neumann, 2017; Zeidner, 2020), anebo ve studiích, které popisují zkušenosti nadaných žáků z těchto programů (Freeman, 2013; Sarouphim, 2011). Další autoři (Hubbard, 1996; Subotnik et al., 2011) potvrzují, že elitářství je vnímáno jako jeden z potenciálních výsledků programů pro nadané. Při následné prezentaci důsledků elitářství si tedy uvědomujeme, že se může zároveň jednat o důsledky dalších konstruktů (selekce, nálepkování atd.), a při jejich generalizaci bereme ohled na odlišné koncepce nadání, které byly ve výzkumech aplikovány.

Podle Kerrové et al. (1988) můžeme důsledky rozřadit do tří hlavních oblastí, které se prolínají: osobní, akademické a sociální. V osobní oblasti autoři (Coleman & Cross, 1988; Kerr et al., 1988; Kitsantas et al., 2017; Sarouphim, 2011) uvádějí pozitivní důsledky, a to vyšší sebevědomí a sebeúctu, vnitřní harmonii a uspokojení z vlastního růstu. Na druhou stranu upozorňují na výrazné deprese těchto žáků (Sarouphim, 2011) a negativní změnu jejich sebevědomí (Thomson, 2012). Další studie

hovoří o velmi nízké míře subjektivně vnímaného well-beingu (Casino-García et al., 2019) a pocitu štěstí (Zeidner, 2020).

Akademická oblast je nadanými v určitém ohledu pozitivně vnímána. Jedná se o možnost odborného růstu, příležitost účastnit se rozšířené vzdělávací nabídky a šanci mít lepší studijní výsledky (Kerr et al., 1988; Meadows & Neumann, 2017). Naopak nadaní mohou cítit obavu z akademického selhání (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020; Henry et al., 2019), okolní tlak a zvýšené očekávání, které se neslučuje s úrovní nadání (Gross, 2011). Sastrevová-Ribaová et al. (2019) hovoří o perfekcionismu, který může mít pozitivní důsledek, pokud jde o lepší akademický výkon, ale může být také spojen s úzkostmi a depresí.

Sociální oblast patří mezi nejproblematictější (Gubbels et al., 2014; Lim, 2013; Plucker & Dilley, 2016). Na výraznou sociální izolaci nadaných žáků upozorňuje většina autorů v oblasti zkoumaného tématu (Cross et al., 2014; Meadows & Neumann, 2017). Například polovina účastníků kvalitativní studie s nadanými žáky účastnicími se specializované edukační nabídky sdílela silné příběhy o nežádoucí sociální izolaci (Striley, 2014). Wolfová a Chessorová (2011) identifikovaly ve svém výzkumu nadaných studentů, že většina z nich byla šikanovaná svými běžnými vrstevníky. Na obranu proti elitářství si nadaní vytvořili hned několik copingových strategií, jejichž cílem je návrat do běžného kolektivu. Swiateková (2012) a Cross et al. (2014) odhalují strategie jako např. popírání nadání, podvýkon, pomáhání druhým, konformitu a užití humoru.

Shrneme-li výše zmíněné, důsledky elitářství mohou nabývat pozitivních a zároveň negativních rozměrů (Heward, 2013). Pozitiva elitářství se zdají výrazná, neboť na první pohled přispívají k rozvoji nadání. Hrozba, kterou produkuje elitářství, může být podle nás vnímána v tom, že elitářství ve finále nevytváří spokojené jedince. Náš názor může být teoreticky podpořen pomocí tzv. modelů nadání, popisujících podmíněnost vzniku nadání pomocí součinnosti několika faktorů. Vzpomeneme-li na modely jako např. Mönksův vícefaktorový model, Tannenbaumův hvězdicový model a Mnichovský model nadání, jsou zde zmiňovány sociální a environmentální faktory či další neintelektové faktory nutné pro vznik nadání (Davidson, 2009). Vyčleňování žáka z kolektivu vrstevníků a jeho emoční problémy, které mohou být právě důsledkem elitářství, jsou podle těchto koncepcí klíčovou bariérou rozvoje nadané osobnosti.

Dále je nutné si uvědomit, že elitářství nadaných žáků ovlivňuje i další účastníky vzdělávacího procesu (Matthews & Kitchen, 2007). Spolužáci mohou být směřováni k pocitům méněcennosti a demotivovanosti (Delisle, 2001; Luftig & Nichols, 1990). Co se týče sociálního klimatu, je např. evidována copingová strategie *tall poppy syndrome*, která spočívá v diskreditaci a ponižování nadaných (Geake & Gross, 2008). Dále se jedná o využívání nadaných pro školní práci (Robinson, 1990).

### 1.3 Elitářství v kurikulu pro nadané žáky

V našem výzkumu sledujeme elitářství v rámci pedagogických situací, které jsou charakteristické širším kontextem. Z tohoto důvodu chápeme kurikulum v širokém

6 pojetí a odkazujeme se na jeho definování Průchou (2005) jako „obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících“. Vzhledem k cíli výzkumu se vymezujeme na jevy vyskytující se v běžné inkluzivní škole, výhradně ve vyučovací hodině (ne o přestávkách a volném čase) a náš pohled zaměřujeme na učitele, který má ve třídě rozhodující vliv na uchopení kurikula pro nadané. Ovlivnění profesním zaměřením výzkumného týmu (viz dále) si všímáme materiálních i nemateriálních didaktických prostředků (tradičně „školsky“ dělených dle Kalhous & Obst, 2002) jako např. cílů výuky, uplatňovaných edukačních strategií, metod, postupů a forem, didaktických pomůcek, pedagogické komunikace, evaluace žáků, a to vždy v širším kontextu dalších částí kurikula. Zde se také odkazujeme na Tomlinsonovou (2013), která vnímá školní kurikulum jako součinnost mezi obsahem, procesem, prostředím, produktem a evaluací školní výuky. V rámci těchto částí kurikula doporučuje následující úpravy pro nadané žáky: Modifikace obsahu se týká možnosti pracovat na základě hlubších vzdělávacích cílů. Za klíčové východisko vnitřní diferenciaci je tradičně pojímána Bloomova taxonomie kognitivních cílů (Arievitch, 2020), přičemž vycházíme z faktu, že čím vyšší cíl je, tím více uspokojuje vzdělávací (kognitivní) potřeby nadaných (Tomlinson, 2013). Modifikace procesu předpokládá použití metod konstruktivistické výuky. Modifikace produktu je požadavkem na dosažení pro žáka přiměřeného učebního výstupu ve výuce. Modifikace prostředí zahrnuje požadavek na změnu osobnostně-vztahovou (usnadnění příležitostí k učení v přátelském sociálním prostředí či motivace žáka), ale i prostorově-materiální. Modifikace hodnocení se týká zpětné vazby, se zaměřením na formativní evaluaci.

Hloubku zmíněných úprav navíc v České republice definují podpůrná opatření a jejich stupně, ke kterým jsou námi definovaní nadaní žáci přiřazeni (MŠMT, 2016). V rámci konceptu inkluzivní pedagogiky vychází rozvoj žáků z nastavení rovnoprávných podmínek vzdělávání ve smyslu „školy pro všechny“ (Winzer, 2009). Uplatňované pedagogické strategie podpory nadání by tedy měly být v určité modifikované podobě přístupné všem žákům třídy (viz Rogalla, 2012; Tomlinson, 2013).

V České republice není dostatečně výzkumně zmapováno, jaké kurikulum učitelé reálně uplatňují ve výuce s nadanými žáky. Zde je nasnadě zmínit výsledky plošného šetření ČŠI (2016, s. 16-18), která mezi nejčastější postupy práce s nadanými v základních školách (ZŠ) řadí rozšíření učiva, přípravu na soutěže, žákovské projekty, badatelské aktivity, skupinovou výuku a akceleraci. V zahraničí se mezi nejčastější používané postupy výuky ve smíšených třídách řadí doplňkové zdroje učení a čtení, rozmanitost v režimu výuky a/nebo produktů studentů, strategie seskupování studentů, vzájemné doučování a individualizovaná podpora (Park & Oliver, 2009; Rowley, 2008; Şahin & Levent, 2015).

V zahraničních praktických příručkách pro učitele je četně upozorňováno na nevhodné elitářské strategie. Například Freemanová (2005) popisuje nefunkční formy selekce, kdy je nadaný žák neúčelně vyjímán z běžného kolektivu vrstevníků. VanTasselová-Baskaová (1992) se zmiňuje o pedagogické strategii, v níž jsou nadaní nadmíru zařazováni do role tutora. Na tentýž problém upozorňuje National Association

for Gifted Children v *Deklaraci práv nadaných dětí* (NAGC, 2016). Robinsonová (1990) se zmiňuje o nevhodných soutěživých aktivitách. Výše zmíněné pedagogické strategie však nejsou dále spojeny s výchozími teoretickými koncepty (např. elitářství) a ukotveny v základním či aplikovaném výzkumu. Výjimku tvoří ojedinělé studie, např. Stoegerová a Ziegler (2005) se zabývají pochvalami nadaných žáků a specifikují kontext případů, kdy již pochvala vytváří nevhodné podmínky vývoje žáka (včetně elitářství) a ve svém *Actiotope Model of Giftedness* ukotvují konkrétní komponenty funkčních pochval.

## 2 Metodologie

**Cíl výzkumu.** Cílem výzkumu je identifikovat a popsat pedagogické situace vedoucí k elitářství nadaných žáků v běžných inkluzivních základních školách. Primárně se zaměřujeme na učitele jako možného strůjce elitářství a na kurikulum, které uplatňuje ve výuce, jakožto prostředek podmiňující elitářství. Na základě specifikace cíle výzkumu je možné definovat následující výzkumné otázky:

- V rámci jakých pedagogických situací je možné sledovat elitářství?
- V čem spočívá podstata elitářské situace? (Tedy proč jsou jednotlivé pedagogické situace vnímány jako elitářské?)
- Jaké jsou obecné znaky pedagogických situací vedoucích k elitářství?

Elitářství operacionalizujeme v rámci tzv. pedagogické situace (vedoucí k elitářství), čímž vysvětlujeme širší pohled na zkoumanou realitu - sledujeme sice část kurikula, avšak v souvislosti s rozsáhlejší situací, která se ve výuce opakovaně vynořuje. Pedagogickou situaci vnímáme v souladu s Clarkeovou et al. (2015) jako širší jev ve školní výuce, jehož rozsáhlý kontext ovlivňuje a spoluvytváří celou situaci. Nejedná se o tradiční pojetí jako časově a místně ohraničené skutečnosti (Pelikán, 1995). Při identifikaci situace hledáme odpovědi alespoň na některé z následujících pomocných otázek, které v průběhu analýzy dat usnadňují naše rozhodování, zda situaci zařadit mezi elitářskou: Je nadaný privilegován? Je na jeho nadání výrazněji upozorňováno? Rozvíjí se jeho nadání na úkor ostatních? Je „všechno pro všechny“? Je nadaný nadměru selektován a je tato selekce účelná? Existuje nadužívanost určitého jevu zdůrazňujícího elitářství? Projevují nadání žáci či spolužáci některé znaky, jež mohou implikovat elitářství? Otázky jsme dedukovali na základě teoretických východisek shrnutých v těchto bodech: okolí vykazuje preferovaný přístup k elitě (Hughes, 2021), podpora elity se děje formou separace do alternativní skupiny (Kolb & Jussim, 1994), podpora elity je podmíněna marginalizací potřeb původní skupiny (Pakulski, 2018). Čerpali jsme rovněž z kapitoly o důsledcích elitářství.

**Subjekt výzkumu.** Hlavním subjektem výzkumu jsou nadaní žáci (viz oddíl 1), dále učitelé nadaných žáků a spolužáci nadaných žáků, kteří spoluvytvářejí pedagogickou situaci.

8 Výběr souboru nadaných žáků byl dostupný, tzn. do výzkumu byly zahrnuty školy, které souhlasily s výzkumem. O nadaných byla zjišťována pouze informace, zda mají aktuálně přiznané podpurné opatření (podmínka výběru třídy pro pozorování), dále pak jejich třída (např. 8. ročník), námi navštívený vyučovací předmět a gender. Výběr učitelů byl dostupný (ten, kdo souhlasil s výzkumem), ne naším přičiněním to byly pouze ženy. O učitelích nebyly další informace zjišťovány.

**Zdroje dat.** Hlavním zdrojem dat bylo pozorování výuky. Zde jsme se zaměřovali výhradně na verbální projevy účastníků výuky a další jevy související s implementací kurikula. Doplňkovým zdrojem dat byly rozhovory s učitelkami v délce trvání asi 10-15 minut za účelem specifikace kontextu identifikované situace. Veškerá data byla zapisována formou tužka-papír, vyjma některých nahrávaných rozhovorů s učiteli.

**Prostředí výzkumu.** Výzkum probíhal v běžných výkonnostně smíšených třídách základních škol. Školy vnímáme jako formálně inkluzivní jakožto opak k segregovanému vzdělávání nadaných (reálná inkluzivita nebyla mapována). Jednalo se o osm městských škol z Brněnska, Zlínska, Ostravska a Prahy. Sledovali jsme 1. i 2. stupeň ZŠ. Zaměřili jsme se na akademické předměty (ne „výchovy“), neboť jsme v nich předpokládali četnější výskyt kurikula pro intelektově nadané žáky.

**Vstup do výzkumného terénu.** Navštívené školy byly vytipovány přes webové stránky škol a facebookové skupiny, kde se běžně nacházejí informace o „existenci nadaných žáků“. Ředitelé škol byli kontaktováni s žádostí provádět výzkum zabývající se projevy žáků se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami včetně nadaných, přičemž nebyl specifický cíl prezentován. Ten byl odhalen až učitelům v posledních fázích výzkumu, kdy jsme chtěli identifikovat kontext pedagogických situací a s některými z nich realizovat nahrávaný rozhovor. Na základě našich dřívějších vstupů do terénu jsme si totiž všimli, že je nutné vstupovat do školy co nejpřirozeněji a, pokud možno, neformálně (tj. nejsme zaměřeni na nadané; všímáme si hlavně práce žáků a nehodnotíme učitele; chceme vidět jakéhokoliv učitele - nejenom experta; zápis dat výhradně tužka-papír; nebyly rozhovory s žáky; jsme sice výzkumníci, ale v první řadě lidé, rodiče atd.). Pokud tomu bylo jinak („přišli jsme se podívat, jak pracujete s nadanými“), vždy nastávaly situace, při nichž nás ředitel školy zavedl k „nejlepšímu“ z učitelů pro nadané, který začal „na naše přání“ intenzivně modifikovat realitu a favorizovat nadané. Stejně tak konali i ostatní učitelé, kterým byl sdělen náš záměr. Neformálními vstupy do terénu se nám podařilo sesbírat množství cenných a podle nás reálných dat, i když na úkor nevýhod (chybějící náhled od žáků, omezené zaznamenávání dat).

**Schéma pro identifikaci pedagogických situací.** Nejdříve byl pozorováním identifikován jev či jevy, které by mohly vést k elitářství (viz otázky výše). Dále byl v opakovaně se vynořujících situacích hledán doplňující kontext, který by podpořil či vyvrátil předpoklad o elitářství. Zde se vedle pozorování nabízely rozhovory s učitelem za účelem vyjasnění kontextu situace (Proč strategii zařazuje? Jak strategii zařazuje v jiných hodinách, jak aktivita pokračuje? Jak ji hodnotí? Děje se tak opakovaně?). Výzkumníci mohli ve výuce následovat jednu školní třídu s nadaným



žákem nebo následovat jednoho učitele v různých školních třídách s nadanými žáky. Pokud to bylo možné, výzkumníci se opakovaně vraceli do jednoho výzkumného terénu.

**Výzkumný tým.** Situace byly identifikovány třemi výzkumníci: akademickou pracovníci - autorkou studie (aprobace učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk, hudební výchova a pedagogika; pět let praxe na ZŠ; celková délka praxe ve školství 16 let, výuka školní didaktiky na VŠ; tvůrčí činnost výhradně v rámci problematiky nadání) a dvěma učitelkami (aprobace 1. stupeň ZŠ a přírodní vědy na 2. stupni ZŠ; délka praxe 27 a 13 let; lektorování seminářů pro učitele, dříve externí výuka didaktiky na VŠ).

**Analýza dat.** Konkrétní situace byly identifikovány přímo v terénu pomocí pozorování, případně rozhovorů. V každé vyučovací hodině byla přítomna jedna výzkumnice, rozhovory byly rovněž vedeny jednou osobou. Na setkáních týmu docházelo k prezentacím identifikovaných situací a diskusím, zda je zařadit mezi pedagogické situace vedoucí k elitářství.

V další fázi autorka studie situace analyzovala, a to ve vztahu k teoretickým východiskům. Byly využity vybrané prvky zakotvené teorie (Corbin & Strauss, 2008). S cílem vstupního seznámení se s obsahem situací bylo aplikováno otevřené kódování. Jednalo se o opakované „rozkouskovávání“ situací, tematické rozkrývání, pojmenovávání témat a přiřazování kódů k tématům (příklady kódů: neúčelná selekce, revolta spolužáků, učitel opakovaně chválí jen nadaného, privilegium jen pro nadaného, odměňuje jen nadané, spolužáci nesmí dělat úkol pro nadané atd.). Pomocí seskupování těchto pojmů do vyšších řádů byly naznačeny základní kategorie, jejich vlastnosti a souvislosti.

Navazující technikou bylo axiální kódování, tedy spíše parciální užití axiálního kódování. Vzhledem k charakteru dat nebyl pro účely odкрыtí vazeb aplikován zažítý paradigmatický model (Corbin & Strauss, 2008), nýbrž vlastní jevy, které blíže specifikovaly kontext pedagogické situace (např. O co se jedná? Proč to učitel dělá? Jak to učitel dělá? Jaký to má vliv na žáky? V čem spočívá problém elitářství?). Kategorie vzniklé otevřeným kódováním byly v rámci navazujícího kódování uspořádány novým způsobem, a to prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. Uvnitř kategorií byla navíc určena hierarchie vztahů mezi hlavními a dílčími kategoriemi.

V dalších krocích bylo realizováno opětovné setkání týmu s diskusí nad kategoriemi, které vzešly z axiálního kódování. Zde vyvstala potřeba opakovaného návratu do výzkumného terénu s cílem dosbírat potřebná data a saturovat některé kategorie. V této fázi jsme se opět vrátili k otevřenému kódování, které dále rozšířilo kontext výzkumu. Při opakovaných reorganizacích kategorií docházelo k syčení kategorií. Došlo rovněž k hlubší hierarchizaci kategorií na hlavní kategorie a k nim se řadící dílčí kategorie. Ve finální verzi byly kategorie nazvány jako hlavní a dílčí pedagogické situace (tabulka 1).

**Rozsah sběru dat.** Tři výzkumníci strávili celkem 70 hodin ve výzkumném terénu v rámci devatenácti pracovních dnů. Navštívili dohromady osm škol, kde sledovali 24 nadaných žáků (18 chlapců a 6 dívek) a 15 učitelů (ve všech případech ženy).

- 10 S jedenácti učiteli pak vedli rozhovory. Většinou byl ve výuce přítomen jeden nadaný žák, v jednom případě to bylo šest žáků.

**Etika výzkumu.** S obecnými osobními údaji účastníků (jméno, třída, škola) výzkumu bylo nakládáno v souladu s GDPR (změněná jména žáků a jevů, identifikujících školy; uchovávání dat výhradně u autorky v zaheslovaném souboru atd.). Jiné osobní a citlivé údaje nebyly zjišťovány. Pozorování výuky bez přímého záznamu mělo povahu běžného náslechu, učitel ústně souhlasil s naším pobytem ve třídě. Souhlasy učitelů s rozhovory jsou umístěny v nahrávkách. Výzkum nevedl k elitářství nadaných žáků.

### 3 Výsledky

Výsledky analýzy jsou prezentovány v tabulce 1. Popisujeme čtyři hlavní typy situací (1. sloupec), které byly dále děleny na osm dílčích situací (2. sloupec).

V průběhu posledních fází analýzy dat jsme zjistili, že je strategické operacionalizovat následující pojmy, které se ukázaly jako silný ukazatel elitářství, a to vnímání aktivity běžnými žáky (3. sloupec) a rozvoj kognice nadaného žáka a účelnost aktivity (4. sloupec). V prvním případě jsme užili protipól neatraktivní/atraktivní aktivita. Situace vnímaná spolužáky jako „atraktivní“ má formu odměny či privilegia pro nadaného (nadaný v nadřazené pozici, relaxace nadaného, možnost účastnit se akce atd.) a z pohledu spolužáků v ní absentuje fair play. Zde byly evidovány silné verbální emoční výjevy spolužáků. Situace pro spolužáky „neatraktivní“ vycházely z předchozí náročné aktivity nadaného (nadaný má víc práce a musí při ní „hodně myslet“), a jelikož jsme, v nadsázce řečeno, od přírody líní, nebyly u spolužáků evidovány žádné protesty.

Dalším výrazným rysem elitářství bylo, že učitel nadané separoval, a my bychom očekávali, že to bude za účelem rozvoje jejich nadání, což tak většinou nebylo. Dělíme tedy aktivity na účelné/neúčelné, rozvíjející/nerozvíjející. Zde vycházíme z faktu, že nadaní žáci jsou rozvíjeni spíše vyššími kognitivními cíli, charakteristickými náročnějšími myšlenkovými operacemi, jakými jsou analýza, syntéza či hodnocení. Pokud tedy aktivity vycházely spíše z nižších kognitivních cílů (rozdávání pomůcek, repetice algoritmu, kontrola prací žáků, relaxace a další předem neplánované akce učitele - vymalovávat si, hrát si atd.), popsali jsme je jako „nerozvíjející“. Uvědomujeme si, že i „nerozvíjející“ aktivity u žáků budou „něco“ rozvíjet (jde o rozvoj všech složek osobnosti), ale kognitivní stránka to spíše nebude. Účelnost situace poté vyjadřuje náš celkový dojem, zda opravdu bylo nutné žáky separovat a preferovat, a to s ohledem na reálný přínos aktivity pro nadané. Poslední sloupec shrnuje klíčové problémy situace ve vztahu k elitářství. Výše zmíněnou kategorizací může vznikat zjednodušení výzkumné reality, avšak nám napomáhá ve vyvozování závěrů výzkumu.

Neprezentujeme celé pedagogické situace, nýbrž jejich fáze korespondující s následujícími pomocnými otázkami: Co to je?; resp. O co v pedagogické situaci jde?;

Tabulka 1 Pedagogické situace vedoucí k elitářství nadaných žáků

Pedagogická situace (hlavní)	Pedagogická situace (dílčí)	Vnímání aktivity běžnými žáky + reakce	Rozvoj kognice u NŽ, účelnost aktivity	Popis problému vzhledem k elitářství
Extrakurikulární aktivity (ve výuce)	příprava na soutěže; pedagogická intervence; korespondenční kurzy	aktivita - spíše neatraktivní; odměna: atraktivní (negativní reakce)	rozvíjející - neúčelná selekce (není potřebné)	výhradně pro NŽ; výrazná selekce NŽ; přímé elitářství (v instrukci učitele); nadřazená pozice NŽ
Nadaný žák jako asistent ve výuce	organizace výuky či jednoduché aktivity	spíše atraktivní (negativní reakce)	nerozvíjející - neúčelné (nerozvíjí soc. oblast)	spíše pro NŽ; výrazná selekce NŽ; přímé elitářství (v instrukci učitele)
	příprava a prezentace projektu	spíše neatraktivní	rozvíjející	výhradně pro NŽ; výrazná selekce NŽ; přímé elitářství (v instrukci učitele); nadřazená pozice NŽ
Doplňující a rozvíjející úkoly	supervizor učitele	velmi atraktivní (výrazně negativní reakce)	rozvíjející i nerozvíjející - neúčelné	výhradně pro NŽ; výrazná selekce NŽ; přímé elitářství (v instrukci učitele); nadřazená pozice NŽ
	jednoduché úkoly navíc (kvantita)	spíše neatraktivní	nerozvíjející	spíše pro NŽ; výrazná selekce NŽ; přímé elitářství (v instrukci učitele); nadřazená pozice NŽ
Skupinová práce	relaxační (intelektové) aktivity	velmi atraktivní (výrazně negativní reakce)	nerozvíjející	výhradně pro NŽ; výrazná selekce NŽ; přímé elitářství (v instrukci učitele)
	tvorba skupinové práce (vznik skupin)	velmi atraktivní (výrazně negativní reakce)	nerozvíjející	výhradně pro NŽ; výrazná selekce NŽ; přímé elitářství (v instrukci učitele)
	úkoly ve skupinové práci	neatraktivní	rozvíjející	výhradně pro NŽ; výrazná selekce NŽ; nepřímé elitářství

Pozn.: U = učitel, NŽ = nadaný žák a S = spolužák nadaného žáka

Proč to učitel dělá?; Jak to učitel dělá?; Jaký to má vliv na žáky? Závěrem kategorie stručně shrneme, v čem spočívá problém elitářství.

### 3.1 Extrakurikulární aktivity (ve výuce)

Extrakurikulární aktivity vnímáme v souladu s Oberleovou et al. (2019) jako aktivity primárně probíhající v rámci volného času, příp. ve výuce mimo běžné školní kurikulum. Tyto aktivity v našem případě byly uplatňovány v rámci běžné výuky výhradně pro nadané. Jednalo se o přípravu nadaných žáků na soutěže, realizaci aktivit pro „nadané z kroužku“ (tj. pedagogická intervence v rozsahu až tří hodin týdně pro na-

## 12 dané žáky s přiznaným podpůrným opatřením, viz MŠMT, 2016) a řešení úkolů v rámci tzv. korespondenčních kurzů.

Extrakurikulární aktivity jsou pro učitele vhodný nástroj rozvoje nadání. Zadávají je jako paralelu k úkolům, které považují pro nadaného za nerozvíjející.

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 neřít 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. (U)

Instrukce učitele za účelem předání pokynů k organizaci práce jsou velmi výrazné. Mnohdy se neubrání přímému elitářství formou oslovování nadaných žáků jako „blokaři“ (vybrané předměty absolvují s ostatními nadanými v tzv. blocích), „žáci z kroužku“ (pedagogická intervence nadaných), „naši nadaní“, „ÍQáčci“, příp. „MINDi“ (Mlmořádně Nadané Děti), jak ukazují následující výroky učitelů: „Takže blokaři jdou ke stolečku, berou si pracovní listy, logickou olympiádu máme už za měsíc, pozor na to.“ - „Upozorňuji žáky z kroužku, že i tento týden odpadá intervence, takže to musíme stihnout ve výuce...“ Dozvuky situací jsou patrné i v jiných hodinách:

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

Učitelka v úvodu hodiny chemie (8. ročník, 1 NŽ) chválí žáka (NŽ), který se včera účastnil korespondenční soutěže z chemie. Vyzdvihuje jeho snahu a popisuje jeho údajnou únavu, přičemž NŽ souhlasně pokyvuje hlavou. Je mu učitelkou nabídnuto, aby pracoval sám v zadní části třídy, kde jsou sedací vaky. NŽ nepracuje na žádném úkolu, hraje na tabletu hry. Učitelka s ostatními žáky opakuje učivo. Ti evidují hry na tabletu a vyjadřují nesouhlas.

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.“

S: „Paní učitelko, a jakože to ti z podpory [pozn. nadaný z hodin pedagogické intervence] zase nemusí dělat?“

U: „Ti z podpory dělají něco jiného, protože tady toto... už nepotřebují s námi opakovat.“

Další příklady, které mohou ilustrovat opětovné vynoření situace, svědčí o určitém napětí v sociálních vztazích.

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

S: „Že by se z ÍQáčka stával Tykváček?“ [Reakce spolužáka na špatnou odpověď NŽ.]

U: „A tebe by to taky zajímalo jako naše nadané? Podle tvého chování v hodinách jsem měl pocit, že tě takové věci absolutně nezajímají...“ [Reakce učitele na stížnost žáka, který vyslechl informaci o tom, jak zajímavý byl korespondenční kurz, kterého se zúčastnili pouze nadaní žáci.]

Z hlediska elitářství vnímáme jako sporné to, že obohacující aktivity směřují výhradně nadanému, který je v nich selektován. Zcela přímočaře nadané dostávají do preferované pozice, čehož důsledkem jsou např. obtíže v sociálních vztazích.

### 3.2 Nadaný žák jako asistent učitele

V rámci situace jsme identifikovali tři dílčí podtypy. První, organizace výuky či jednoduché aktivity, spočívá v tom, že nadaný supluje roli asistenta učitele, plní jednoduché kognitivní úkony (zápis na tabuli dle diktátu, kontrola prací žáků), anebo úkoly organizačního charakteru (sbírá sešity, maže tabuli). Účelnost užití strategie je učitelem vysvětlena jako metoda rozvoje prosociálních dovedností, i když toto odůvodnění může více hrát ve prospěch prevence před nevhodným chováním žáka z důsledku nerespektování vzdělávacích potřeb.

Nadaní mají celkově problémy s emoční a sociální inteligencí, u těchto dětí by se v první řadě měly rozvíjet prosociální dovednosti, aby věděly, jak to v normální společnosti funguje. Silnější by se prostě měli starat o slabší. Navíc to toho žákka baví, a to jste viděla podle toho, že tyto úkoly rád přijímá a nezlobí v hodině. (U)

Strategie není učitelem primárně vnímána jako elitářství, až aplikace přístupu může vést k výraznému preferování.

V hodině českého jazyka (7. ročník, 1 NŽ) mají žáci za úkol procvičovat synonyma, antonyma, homonyma. Učitel vyzve žáka (NŽ), aby šel k tabuli a zapisoval slova, která řeknou spolužáci, a to do tří sloupců (podle typů slov). Poté žáci pracují ve dvojicích, NŽ rozdává zadání.

U: „Nyní můj šikovný pomocník rozdá papír, kde jsou synonyma, antonyma a homonyma, a na vás je, abyste je rozdělili do sloupců, každá dvojice dostává jiná slova. Takže od souseda nic neopíšete, jediný, kdo vám může poradit, je Tom (NŽ) nebo já.“

NŽ na úkol nepracuje, dohlíží a radí ostatním. Po společné kontrole NŽ papíry sbírá.

V některých hodinách se nám prezentovaly negativní důsledky preferované pozice nadaného žáka, jako je např. negativní reakce spolužáků na privilegovanost či nevhodné sebepojetí nadaného žáka.

NŽ dostává za úkol rozdat opravené písemné práce z matematiky. Činí tak způsobem, že řekne jméno a příjmení, vyžaduje naprostý klid a přihlášení o písemku zvednutím ruky. Některé děti jeho podmínky nerespektují.

NŽ: „Tak utišíme se, ty jsi kdo? Nahlas řekni své jméno a příjmení.“ Písemku dává spolužačce s komentářem: „Ty jsi hnusná šprtka.“

S: „Tak v první řadě ty jsi tady šprt, ty šprte.“

S: „Paní učitelko, oni si tady nadávají do šprtů...“

Na konci hodiny fyziky (8. ročník) žádá učitelka dobrovolníka, aby zjistil teplotu na teploměru a zapsal ji do tabulek. Nikdo se nehlásí.

S: „Ať si vám to jde změřit tady Ferda (NŽ).“

14 Vzhledem k elitářství bylo nutné sledovat, zda role z předchozího příkladu náleží výhradně nadanému žákovi. Učitelka: „Tak samozřejmě mi ve výuce pomáhají všechny děti, snažím se všechny zapojovat stejně... máme rozpis služby, musíme všichni spolupracovat, jsme jeden tým.“ V průběhu pozorování se nám však prezentovaly jevy, ze kterých byla vidět určitá automaticnost v užití postupu výhradně pro nadaného žáka, jako např. učitel oslovuje pouze nadaného žáka, nadaný žák bez vyzvání plní role asistenta, ostatní žáci se nehlásí o tuto roli.

Druhý typ situace jsme nazvali „příprava a prezentace projektu“. Zde nadaný žák přebírá roli učitele na vymezený časový úsek, kdy má za úkol prezentovat výsledky práce, kterou předem individuálně řešil v rámci výuky či mimo ni. Téma úkolu bývá obvykle tématem výuky, čímž ji vhodně obohacuje. Z hlediska elitářství považujeme za problematické, že aktivity náleží výhradně nadaným žákům (v lepším případě i neformálně nadaným žákům) a jsou pouze jim zadávány pravidelně.

Individuální projekty a jejich prezentace... považuji za velmi přínosné pro toho žáka, na těchto aktivitách vlastně stojí jeho IVP. Ti, co to mají v IVP, po těch to teda vyžadují. Mám tam i jednu šikovnou dívku, ona teda není jakože nadaná, ale i té to občas dám. (U)

K elitářství nadaných žáků vede i před ostatními žáky výrazně prezentovaná instruktáž k zadávání a hodnocení úkolu, přičemž ostatním toto není určeno. Učitelka: „Děkujeme za perfektně připravený projekt... ano, určitě to stojí za potlesk... A další projekt bych ti zadala dnes po vyučování... asi za 14 dní by se nám to hodilo do vyučování.“

Třetí typ pedagogické situace, „supervizor učitele“, v sobě zahrnuje předchozí dva typy situací, prezentuje však vygradovanou situaci. Nadaný žák vykonává jednoduché i složitější kognitivní a organizační úkony, jeho pozice ve třídě má charakter „supervizora“, tj. má v situaci nadřazenou pozici či vystupuje vůči učitelce v partnerském dialogu, přičemž ostatní tuto roli nemají. Nadaný žák bez vyzvání učitelkou vyhledává informace, sekunduje jeho výkladu (skáče mu do řeči) či jinak organizuje chod výuky.

V situaci se uplatňují nechtěné důsledky preferování nadaných. Nadaný žák nekoordinovaně vstupuje do výuky, čímž vyrušuje nejenom učitelku, ale i spolužáky. Učitelka se snaží s tímto „rušivým elementem“ vypořádat tak, že žákovi přidá další (nerozvíjející) činnosti jakožto svému asistentovi, čímž nevhodnou situaci posiluje.

V hodině českého jazyka (3. ročník, 1 NŽ) žáci pracují ve skupině, kde kontrolují samostatnou práci. Učitelka předává instrukce, jak pracovat ve skupině, žáci si mohou vybrat určité role. Nadaný žák instrukce nerespektuje. Ihned vykoná úkoly za všechny v jeho skupině, bez svolení odbíhá k dalším skupinám, kde chce za ostatní žáky vyřešit úkoly. Učitelka aktivizuje nadaného žáka pracovním listem. Zde však chlapec objeví informaci, kterou chce dále vyhledat na internetu, odbíhá od počítače ke knihám.

U: „Honzo (NŽ), není možné, abys tady tak běhal po třídě, pojď mi smazat tabuli.“

Na druhou stranu je role supervizora uplatňována učitelem cíleně - nadaný žák tyto úkoly plní rychle, správně a svědomitě, má o ně zájem, zdá se, že motivuje ostatní a je dobrým prostředníkem při interpretaci učiva pro ostatní žáky.

V hodině fyziky (8. ročník, 2 NŽ) učitelka vede výklad o využití energie slunečního záření. Nadaný chlapec bez svolení opakovaně vstupuje do výkladu učitelky, hovoří o zajímavostech ve vztahu k tématu či klade otázky. Učitelka odpověď často neví, nadaný chlapec se zvedá a spěchá k počítači na učitelčině stole, aby informaci ihned vyhledal a prezentoval.

U: „Už jak to tady řekl Vojta a jak jste slyšeli na přednášce... - Vojto, vysvětli jim to, od tebe to lépe pochopí.“

V rámci kategorie evidujeme následující sporné body ve vztahu k elitářství: aktivity náleží spíše nadanému (u jednoduchých aktivit) anebo výhradně nadanému (u náročnějších aktivit); nadaní jsou separováni a dostávají do nadřazené role; opakováním situace se etabluje neměnná elitní skupina, u níž dochází k podpoře negativních důsledků elitářství (problematické sociální vztahy, nevhodné sebepojetí atd.).

### 3.3 Doplnující úkoly

Strategie je určena žákům, kteří jsou dříve hotovi s hlavním úkolem, na kterém pracovali společně s ostatními. Identifikovali jsme dva základní typy situací.

V prvním typu, „jednoduché úkoly navíc“, se jednalo o navýšení četnosti úkolů v rámci probíraného tématu či nabídku úkolů v pracovním listu bez návaznosti na cíl a téma hodiny. Účelnost zadávání doplňujících úkolů je jasná, aktivizovat nadaného žáka.

Oni totiž rychleji píšou a myslí. Tak maj' pak jiný úkoly, který se nehodnotí a který ostatní nedostanou. (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, ale třeba ta holčička, co seděla vpředu, ta je sice taky nadaná, ale ta fyzika jí nebere, takže tu do těch úkolů nenutím. (U)

Úkoly jsou určeny výhradně nadaným žákům. V jiných případech jsou teoreticky určeny všem žákům, v reálu na nich pracuje vždy stejná skupina „nadaných a šikovnějších“ žáků, která má potenciál zadání rychle zvládnout.

Neomezují to na to, že tyto úkoly navíc jsou jen pro ty nadané, pokud by to měl někdo dřív hotově 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)

Druhý typ situace, „relaxační intelektové aktivity“, je určen výhradně pro nadané žáky. Pokud jsou s úkolem dříve hotovi, čtou si odbornou literaturu či beletrii a čekají na ostatní.

V hodině fyziky (6. ročník, 2 NŽ) žáci opakují téma o fyzikální veličině objemu. Učitel má v úvodu hodiny výklad, dále zadává úkoly k procvičení. Po krátké době jsou oba NŽ hotovi, bez ptaní učitele si automaticky berou ze svých tašek knihu (dívčí román, encyklopedie dinosaurů). Úkol mají splněný i další čtyři žáci, ale ti čekají na zvonění.

Nadaní žáci jsou na aktivitu navyklí, přistupují k ní bez instrukce učitelem. Existují však určitá pravidla.

Nadaný musí mít ten hlavní úkol hotový. Pokud probíhá kontrola toho hlavního úkolu, musí se automaticky připojit ke třídě. A předem si domluvíme, co je to za úkol, tak třeba ten chlapec vpředu si píše vlastní příběh, jde si najít v počítači nějaké procvičování mluvnice, odvíjí se to taky od jejich zájmů. (U)

Tato pravidla jsou evidována i ostatními dětmi. Strategie proto může stavět nadané do náročné situace před vrstevníky.

Nadaný žák je dříve hotov s úkolem a jde automaticky k PC 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 číst. 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.“

S: „Paní učitelko, Vojta zase nedělá to, co má.“

U: „Vojtěchu, ty čteš, nebo nečteš pod tou lavicí?“

NŽ.: „Já už to mám hotové. Já si čtu v chemii dopředu.“

U: „No dobrá, tobě to budeme i věřit.“

Zde evidujeme následující sporné body. V rámci obou typů doplňujících úkolů se ve třídě postupně tvoří a upevňuje stálá skupina žáků (zejména nadaných, může být i jednotlivec), kteří jsou pravidelně vyčleňováni z kolektivu, zdůrazňováni či preferováni. Rigidním opakováním této strategie se rozdíl mezi oběma skupinami žáků uvnitř třídy dále prohlubují, čímž dochází k zdůrazňování problémů v sociálních vztazích.

### 3.4 Skupinová práce

Zde jsme identifikovali dva typy situací. První se týkala tvorby skupinové práce. Učitel uplatňuje strategii s cílem zvýšit produktivitu skupin s účastí alespoň jednoho nadaného žáka: „Velmi se osvědčuje skupinová práce, ve které je jeden nadaný nebo šikovný žák. Skupinky jsou vyrovnané, děti to motivuje k výkonu.“

Před učitelem pak stojí otázka, jak dostat alespoň jednoho nadaného do skupiny. Obvykle volí taktiku, kdy hned v úvodu aktivity určí nadanému žákovi roli kapitána: „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.“



Učitelova instruktáž organizace aktivity je výrazná, čímž je nadbytečně upozorňováno na odlišnost nadaných. Kapitánovi jsou poté přidělena privilegia, např. nominuje zbylé členy skupiny, organizuje žákům úkoly, určuje tempo práce.

V úvodu hodiny českého jazyka (5. ročník, 6 NŽ) se žáci dělí do skupin, mají za úkol sestavení příběhu *O semínku*. Učitelka vybírá všech 6 NŽ, kteří si stoupají před tabuli.  
U: „Vybíráte si ve třídě spolužáky, kteří vám budou pomáhat dělat na úkolu.“

Nadaní žáci zvažují složení skupin, a to ve vztahu k produktivitě skupiny (jde ve směs o soutěživé aktivity) a oblíbenosti žáků. V některých případech je potřeba účelného složení skupiny zdůrazňována i učitelem: „Pečlivě vybírejte, koho budete mít ve skupině. V těchto stejných skupinách budete pracovat i na soustředění.“

Logicky následují eticky obtížné situace, kdy ve třídě zbudou žáci, jejichž účast není ve skupinách žádoucí. Učitel v tomto okamžiku nominace do skupin zastavuje, nechává zbylé žáky vybrat si skupinu samostatně, nicméně se problému nevyhýbá.

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

Jindy učitel volí taktiku, že do role kapitánů volí žáky (navenek) náhodně, snahou je opět vyrovnání sil ve skupině. Zde sice nadaný žák není kapitánem, jeho privilegia mu zůstávají. Negativní reakce žáků na sebe nenechají dlouho čekat.

V hodině matematiky (5. ročník) učitel určuje kapitány, kteří (s pomocí učitele) dělí žáky do skupin po devíti, devíti a šesti. Žák hlasitě namítá, že počet šesti žáků v jedné skupině je nespravedlivý.  
U: „Tady je jich devět a devět, jsou tam děti integrované, a vy máte Kubu (NŽ), proto je vás méně. Nespravedlivé je spíš to, že vy tam máte Kubu a oni ne, nemyslíš?  
Kapitáni dvou skupin mají za úkol nominovat členy.  
U: „Fíla (NŽ) teď půjde bokem a přiřadíme tě až nakonec, uvidíme, jak skupinky budou vypadat, aby to bylo rovnoměrné.“

Druhá situace se týká úkolů ve skupinové práci. Učitel volí výkonnostně smíšené seskupení, v němž je alespoň jeden „nadaný či šikovnější žák“. Instrukce k úkolu primárně nepodporují elitářství nadaných žáků. Jednotlivým žákům ve skupinách nejsou předány jejich specifické role, které by je aktivizovaly. Role kapitána se přirozeně zhostí nadaný žák, který vykonává práci za celou skupinu, k čemuž je motivován za účelem získání odměny. Ostatní žáci jsou spíše pasivní.

Žáci v hodině výchovy ke zdraví (5. ročník) mají za úkol pracovat ve skupině. Všichni dostávají jedno společné zadání. U: „Doufám, že to tady za všechny jako obvykle neodedře Kamil (NŽ). A ve skupině, která bude první, získávají všichni velkou jedničku, tak se snažte, spoléháme hlavně tady na naše výtečníky, které máte všichni ve skupině...“

18 Obvykle převažují výkonové a soutěživé aktivity v rámci nižších výukových cílů, vyžadující rychlost myšlení. Učitelka: „Ve třídě sbíráme naše mimoně [pozn. kolečko z papíru se smajlíkem]. Ty mimoně získávají třeba za to, že mají rychle a správně úkol... A pokud třeba něco neudělají, nebo zapomenou, tak zase toho mimoně mi vrátí.“ Opakovanou aplikací výukové strategie dochází k preferování nadaných (a šikovnějších) žáků, kteří jako jediní mohou být v aktivitě úspěšnými. Například žáci soutěží o jedničku do žákovské knížky pro toho, kdo nejdřív vyplní křížovku. Před třídou učitelka dodává: „No, Tomáši (NŽ), čekala jsem, že budeš první jako vždy, co ti dnes nešlo?“

Za problémové považujeme opět směřování zájmu na nadané či šikovnější žáky, přičemž nadužívaností strategie dochází k etablování neměnné skupiny žáků. Nadaným je směřována preferovaná pozice, a to buď přímočaře (pokyny k tvorbě skupin), či jako důsledek aktivit (žádoucí/nežádoucí účast vybraného žáka). K selekci směřují i typy aktivit, v nichž mohou excelovat pouze motivovaní nadaní žáci. Běžný žák nemůže těmto žákům konkurovat a prakticky nemá možnost být úspěšným. Problém bývá prohlubován rozhodnutím učitele (sumativně) hodnotit výkon žáků.

## 4 Diskuse

Odhaliли jsme několik pedagogických situací, v jejichž rámci se nám prezentovalo elitářství v podobě, jako jsou např. extrakurikulární aktivity ve výuce, nadaný žák jako asistent ve výuce, doplňující a rozvíjející úkoly či skupinová práce. Tyto situace je však nutné hodnotit v rámci specifického kontextu a také v dále definovaných znacích elitářského kurikula. V souvislosti s výše identifikovanými postupy je nashodně zmínit výsledky šetření ČŠI (2016; viz výše), které mezi nejčastější postupy práce s nadanými v základní škole řadí právě tyto aktivity. Otázkou tedy je, jaká je v praxi kvalita těchto postupů ve vztahu k elitářství, přičemž můžeme jen spekulovat o rozměru sledovaného jevu.

Většinu pedagogických situací jsme identifikovali ve vyučovacích hodinách či jejich částech, kdy se učitelé snažili nadanému žákovi dát „něco“ navíc, tudíž modifikovali kurikulum (žák je privilegován či separován a rozvíjen). V jiných, nediferencovaných hodinách jsme identifikovali jen dozvuky těchto situací (důsledky privilegovanosti a separace nadaných jako např. stížnosti spolužáků, nevhodné sebe-pojetí nadaného) či znaky přímého elitářství (např. specifické oslovování žáků a jiné eticky sporné výroky učitele). Zjistili jsme tedy, že elitářství nadaných je většinou podporováno aplikací modifikovaného kurikula pro nadané. Není však možné přijmout závěr, že modifikované kurikulum vede k elitářství, neboť se jednalo o eticky sporný kontext situací.

Učitelé, prezentující elitářství k nadaným, uplatňovali vesměs kurikulum vycházející ze selekce. Selekce se často stávala cílem výuky (ne prostředkem). K našemu překvapení nesplňovaly selektivní aktivity svůj původní účel (rozvíjet), a cílený rozvoj kognitivní stránky intelektově nadaného žáka tak často zůstával upozaděn.

Selekci prováděl buďto učitel svou přímou instruktáží k úkolu, anebo řešená úloha měla sama selektivní povahu (běžný žák nemá možnost nadaným konkurovat, a tudíž být úspěšným).

Dále jsme zjistili, že každá z pedagogických situací se odehrávala na obou stupních ZŠ a ve své podstatě vykazovala u žáků různého věku obdobné rysy. Rovněž jsme si nevšimli, že by některý vyučovací (akademický) předmět více inklinoval k elitářství, vyjma kategorie extrakurikulární aktivity, což je podle nás logický důsledek všeobecné preference přírodovědných oborů před humanitními (větší nabídka soutěží, olympiád a korespondenčních kurzů v rámci přírodních věd). Zdá se tedy, že elitářství je záležitostí učitele a jeho dovednosti vhodně rozvíjet nadané.

Rovněž se ukázalo jako strategické zabývat se nadanými žáky diagnostikovanými, kteří vlivem formalizované péče opravdu byli „v centru dění“. V některých pedagogických situacích (skupinová práce, organizace výuky či jednoduché aktivity, jednoduché úkoly navíc - kvantita) se však elitářství týkalo i jiných „šikovnějších“ žáků bez diagnostiky nadání. Tito byli zpravidla „dobírání“ do selektované skupiny nadaných žáků a rigidním opakováním situace se z nich postupně etablovala elitní skupina, i když ne tak výrazně jako u žáků diagnostikovaných.

V čem vlastně spočívala podstata elitářství v rámci jednotlivých situací? Aktivity náležely výhradně nadaným (ať už diagnostikovaným, či ojedinele i „šikovnějším“) a nikomu jinému. Nadaní byli při řešení aktivit selektováni a tím instalováni do nadřazené role, přičemž opakováním situace se z nich tvořila stabilní elitní skupina, u níž docházelo k podpoře negativních důsledků elitářství (obtížné sociální vztahy, nevhodné sebepojetí nadaného, snižování nadaných spolužáky atd.).

V identifikovaných situacích byly obsaženy určité vlastnosti, které mohou dopomoci k definování znaků pedagogických situací vedoucích k elitářství. Vzájemným propojováním znaků pak dochází k zintenzivňování elitářství (jeden znak sám o sobě k elitářství nemusí směřovat).

**Formalizace nadání.** Zjistili jsme, že většina situací vedoucích k elitářství se týká formálně nadaných žáků, tzn. žáků diagnostikovaných a rozvíjených v podpurných opatřeních. Vzhledem k faktu, že elita je skupina jedinců s jasně definovanými znaky (Pakulski, 2018), je možné tvrdit, že formalizace péče o nadané, navíc legislativně ukotvená, může být jednou ze vstupních podmínek elitářství. Opět však není možné přijmout závěr, že formalizace péče o nadané vede k elitářství.

**Privilegovanost nadaných a její prezentace.** Nadaní žáci jsou u učitelů privilegovanou skupinou. Vlastnosti a dovednosti nadaných jsou ostatním dávány za vzor. Je zajímavé, že se jednalo i o předpoklad maximálního výkonu (žák tyto znaky aktuálně nevykazoval). Jde pravděpodobně o jistou formu pochvaly a motivace ze strany učitele, která ve své nefunkční variantě (Stoeger & Ziegler, 2005) podporuje elitářství nadaných, demotivuje celý kolektiv a podporuje poruchy sociálního klimatu třídy (Matthews & Kitchen, 2007).

Elitářství je navenek prezentováno, tj. je učitelem verbálně projevováno před celou třídou. Vyskytovaly se i nejvýraznější formy přímého elitářství, kdy byli nadaní oslovováni specifickými jmény. Většina zjištěných situací však podle nás vedla

20 k elitářství neuvědomovaně (sekundárně). Primárním a původně dobře míněným záměrem učitele bylo „zaměstnat nadaného žáka“, dát mu něco navíc, případně jej využít jako vzor pro ostatní. Až situace, které následovaly, vygradovaly v elitářství.

Vrátíme-li se k teoretickým východiskům elitářských postojů učitelů, je v této souvislosti možné spekulovat o vztahu pozitivních postojů k nadání a elitářství. I když jsme postojem k nadání nezjišťovali, místy se dalo usuzovat na velmi pozitivní, až obdivný postoj učitelů k nadaným. K rozvoji oboru by podle nás přispěla reorganizace výzkumů postojů, která by zpochybnila zažitou rovnici, v níž učitel s pozitivními postoji k nadání směřuje k podpoře nadaných (a tudíž k eliminaci elitářství). Stejně tak by bylo vhodné uvažovat nad identifikací osobnostních a profesních charakteristik učitelů, které mohou být vnímány jako prediktor k elitářství nadaných žáků (intenzita praxe s nadanými žáky, nadané dítě v rodině učitele, angažovanost v tématu nadání, vyšší socioekonomický status učitele, nesystematizované další vzdělávání pedagogů v oblasti nadání atd.).

Dále, vyjdeme-li z teorie kognitivní disonance (viz oddíl 1.1), musíme připustit i možnost ambivalence postojů. U učitelů se mohlo usuzovat na elitářské postoje pouze v rámci konativní složky postoje, přičemž kognitivní a afektivní složka mohla být v rozporu. Otázkou tedy je, čím jsou učitelé motivováni konat favorizování nadaných žáků. Může takový tlak vyvolat právě formalizace péče o nadané?

**Absence fair play.** Nadaní žáci jsou skupinou, které se dostává určitého privilegia. Privilegia jsou ve vztahu k rozvoji kognitivní složky nadaných odměnou (aktivita rozvíjí nadání), i když připouštíme, že některá z nich jsou z našeho pohledu spíše trestem (úkol spojený s repeticí a algoritmizací). Jiná privilegia paradoxně s kognitivním rozvojem nadání nesouvisí (relaxační aktivity, nadřazená pozice v kolektivu). Problém spočívá v tom, že ve třídě nejsou nastaveny férové vstupní podmínky (i když se k nim učitel odkazuje) a odměna směřuje výhradně nadanému. Spolužáci jev intenzivně mapují. Všimají si spíše atraktivních privilegií spojených s nižší kognitivní aktivitou či odměnou, reagují na ně tradičními copingovými strategiemi, spojovanými s ponižováním nadaných žáků, revoltováním vůči učiteli či podceňováním sama sebe (Delisle, 2001; Geake & Gross, 2008), což opět vede k negativním změnám sociálního klimatu třídy (Matthews & Kitchen, 2007).

**Selekce nadaných a její neúčelnost.** V elitářství dochází k vyčlenění z originální do alternativní (elitní) skupiny (Kolb & Jussim, 1994). I v našem případě aktivity pro nadané žáky vycházely ze selekce (tj. preferování individuální práce či skupinové práce s nadanými). Selekcí byla více cílem výuky než prostředkem k dosažení výukového cíle. Žáci selektovaně pracovali na reprodukčních a relaxačních aktivitách, přičemž učitel nevyužil potenciál právě aplikované konstruktivistické výuky pro modifikaci kurikula celé třídy. Směřování k selekci je podle učitelů i přirozeným prostředkem k zvyšování efektivnosti práce žáka a učitele v krátkodobém horizontu. Zdá se, že diferenciací kurikula pro dvě odlišné skupiny žáků (nadaní a ostatní) je na přípravu i organizaci jednodušší než diferenciací v rámci jedné skupiny. Nehledě k faktu, že nadaní mohou v selekci reálně vykazovat vyšší výkonnost (alespoň po určitou dobu, než se začnou projevovat důsledky elitářství).

**Rigidita a nadužívanost pedagogické strategie.** K elitářství směřují situace, které se opakují. Učitel, pravidelně a rigidně užívající a nadužívající námi identifikované situace, podporuje elitářství nadaných žáků. Rigidita postupně etabluje skupinu žáků, u níž prohlubuje negativní důsledky elitářství. Jakákoli výše zmíněná situace, byla-li by užita občasně, přiměřeně a účelně, by k elitářství rozhodně nesměřovala.

#### 4.1 Limity studie

Limitem výzkumu je výběr výzkumných metod a dat, která byla dále analyzována. Jelikož není možné jasně stanovit počátek elitářství, považujeme výsledky za subjektivní. Objektivitu výzkumu jsme se však snažili podpořit triangulací pomocí tří výzkumníků identifikujících situace v terénu. Nicméně se zde stále projevuje výrazná subjektivita spojená s osobnostmi výzkumníků, jejich odbornou profilací a tím, že se jednalo pouze o ženy. Vzhledem k faktu, že se výzkumníci stali (byť i pasivní) součástí sledovaných situací, připouštíme ovlivnění projevů elitářství tímto faktorem. Rovněž si uvědomujeme, že každému výzkumníkovi byli učitelé „ochotni prezentovat“ jiné projevy elitářství a případné nejpalcivější elitářské přestupky by si učitelé nedovolili před pozorujícími uplatňovat.

Za povšimnutí rovněž stojí genderově nevyrovnaný soubor učitelů - jednalo se opět výhradně o ženy, což mohlo značně ovlivnit typy situací. Naopak v souboru nadaných žáků zřetelně převažovali chlapci a ti, na rozdíl od často skrytého nadání dívek, zřetelněji vyžadují zaměření pozornosti učitele na rozvoj svého nadání (Kerr et al., 2012).

V této studii jsme se zabývali výhradně situacemi vedoucími k elitářství nadaných žáků. Prezentovali jsme pouze situace, které jsme identifikovali v rámci sběru dat a které byly dostatečně saturovány. Uvědomujeme si, že existují další části kurikula a jiné situace, které nám zůstaly skryty.

Výstupy studie rozhodně nechceme tvrdit, že nadaní jsou ve výuce vždy elitou. Shledali jsme případy, kdy byli nadaní přehlíženi či podceňováni, ale také řadu příkladů dobré praxe s nadanými žáky, o čemž důkladněji referujeme v naší další publikaci (Klimecká et al., 2022).

## 5 Závěr

Nadaní žáci rozhodně potřebují nadstandardní péči, díky které mohou rozvíjet své nadání. Tato péče však nesmí být spojována s elitářstvím, případně k elitářství směřovat. Nicméně ve školské praxi evidujeme určité situace, které mohou elitářství podporovat. Jedná se o situace, které nejsou automatickým důsledkem formalizované péče o nadané žáky, nýbrž důsledkem drobných a často i neuvědomovaných odklonů od profesní etiky učitele či nedorozuměním.

Elitářství nadaných žáků může být vnímáno jako znovuobjevený fenomén, který souvisí s rozvojem jejich péče. Předkládaná studie chtěla upozornit na dopad

- 22 aktuálních legislativních a koncepčních změn souvisejících s formalizací edukace nadaných, jež může být praxí nevhodně kódována a může přinášet řadu problémů.

## Poděkování

Článek vznikl s podporou projektu FSR-ST-2020/006 „Příprava a fungování Centra podpory vzdělávání“ (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií).

## Literatura

- Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted students' adjustment and underachievement in university: An exploration from the self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131.
- Arievitch, I. M. (2020). The vision of developmental teaching and learning and Bloom's taxonomy of educational objectives. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25(3), 1-6.
- Bain, S. K., Bliss, S. L., Choate, S. M., & Sager Brown, K. (2007). Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 450-478.
- 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.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (Eds.). (2018). *Towards inclusive schools?* Routledge.
- Clarke, A. E., Friese, C., & Washburn, R. (2015). *Situational analysis in practice: Mapping research with grounded theory*. Left Coast Press.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11(4), 41-56.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. Sage.
- 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.
- ČŠI. (2016). *Tematická zpráva - Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků*. [https://www.csicr.cz/html/TZ\\_Podpora\\_mimoradne\\_nadanych/html5/index.html?&locale=CSY&pn=17](https://www.csicr.cz/html/TZ_Podpora_mimoradne_nadanych/html5/index.html?&locale=CSY&pn=17)
- ČŠI. (2019). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019*. [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(2\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(2))
- Davidson, J. E. (2009). Contemporary models of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *International handbook on giftedness* (s. 81-97). Springer.
- Delisle, J. R. (2001). In praise of elitism. *Gifted Child Today*, 24(1), 14-15.
- Fleury, S., & Garrison, J. (2014). Toward a new philosophical anthropology of education: Fuller considerations of social constructivism. *Interchange*, 45(1-2), 19-41.
- 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* (s. 80-97). Cambridge
- Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Education and Child Psychology*, 30(2), 7-17.
- Gagné, F. (2018). Attitudes toward gifted education: Retrospective and prospective update. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60(1), 403-428.

- Geake, J. G., & Gross, M. U. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- Godor, B. P. (2019). Gifted metaphors: Exploring the metaphors of teachers in gifted education and their impact on teaching the gifted. *Roeper Review*, 41(1), 51-60.
- Gross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children*. Prufrock Press.
- Gubbels, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2014). Cognitive, socioemotional, and attitudinal effects of a triarchic enrichment program for gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(4), 378-397.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- 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.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. Pearson Education.
- Hubbard, E. A. (1996). The IQ caste and gifted education. *Roeper Review*, 18(4), 258-260.
- Hughes, C. (2021). *Education and elitism: Challenges and opportunities*. Routledge.
- Jung, J. Y. (2014). Predictors of attitudes to gifted programs/provisions: Evidence from pre-service educators. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 247-258.
- Jurišević, M., & Žerak, U. (2019). Attitudes towards gifted students and their education in the Slovenian context. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 101-117.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Portál.
- Kerr, B., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 245-247.
- Kerr, B. A., Vuyk, M. A., & Rea, C. (2012). Gendered practices in the education of gifted girls and boys. *Psychology in the Schools*, 49(7), 647-655.
- Kitsantas, A., Bland, L., & Chirinos, D. S. (2017). Gifted students' perceptions of gifted programs: An inquiry into their academic and social-emotional functioning. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 266-288.
- Klimecká, E., Staňková, I., Venterová, L., Havigerová, J. M., & Dostál, P. (2022). *Jak předcházet nálepkování nadaných žáků v inkluzivní škole*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Kolb, K. J., & Jussim, L. (1994). Teacher expectations and underachieving gifted children. *Roeper Review*, 17(1), 26-30.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2011). Classroom observation: Desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 449-463.
- Leavitt, M. (2017). Following a plan: Pursuing a model of giftedness. In M. Leavitt (Ed.), *Your passport to gifted education* (s. 19-32). Springer.
- Lim, L. (2013). Meritocracy, elitism, and egalitarianism: A preliminary and provisional assessment of Singapore's primary education review. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(1), 1-14.
- Lo, C. O., Porath, M., Yu, H. P., Chen, C. M., Tsai, K. F., & Wu, I. C. (2019). Giftedness in the making: A transactional perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 172-184.
- Luftig, R. L., & Nichols, M. L. (1990). Assessing the social status of gifted students by their age peers. *Gifted Child Quarterly*, 34(3), 111-115.
- 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.
- MŠMT. (2016a). *Stručný přehled vybraných podpůrných opatření vhodných pro rozvoj nadání žáků základních škol a gymnázií*. <https://www.msmt.cz/file/39563/download/>
- MŠMT. (2016b). *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=39614>

- 24 Mudrák, J. (2013). Postoje studentů učitelství k nadání. *Svět nadání*, 2(2), 45-52.
- NAGC. (2016). *Gifted children's bill of rights*. <https://www.nagc.org/blog/bill-rights-teachers-gifted-students>
- NUV. (2018). *Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání*. <https://www.nuv.cz/t/nadani/standard-komplexni-diagnostiky-mn>
- Oberle, E., Magee, C., Guhn, M., & Schonert-Reichl, K. (2019). Extracurricular activity profiles and wellbeing in middle childhood: A population-level study. *PLoS One*, 14(7), 1-16.
- Pakulski, J. (2018). The development of elite theory. In: H. Best & J. Higley (Eds.), *The Palgrave handbook of political elites* (s. 9-16). Palgrave Macmillan.
- Park, S., & Oliver, J. S. (2009). The translation of teachers' understanding of gifted students into instructional strategies for teaching science. *Journal of Science Teacher Education*, 20(4), 333-351.
- Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Amosium.
- Perkovic Krijan, I., & Boric, E. (2014). Teachers' attitudes towards gifted students and differences in attitudes regarding the years of teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 165-178.
- Plucker, J. A., & Dilley, A. (2016). Ability grouping and the socioemotional development of gifted students. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (s. 231-241). Waco: Prufrock.
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A., & Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 211-221.
- Poon-McBrayer, K. F. (2004). Equity, elitism, marketisation: Inclusive education in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 24(2), 157-172.
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Robinson, A. (1990). Cooperation or exploitation? The argument against cooperative learning for talented students. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(1), 9-27.
- Rogalla, M. (2012). Natural differentiation to challenge high ability students in the regular classroom. In A. Ziegler, Ch. Fischer, H. Stoeger, & M. Reutlinger (Eds.), *Gifted education as a lifelong challenge* (s. 141-154). LIT Verlag.
- Rowley, J. L. (2008). Teaching strategies to facilitate learning for gifted and talented students. *Australasian Journal of Gifted Education*, 17(2), 36-42.
- Şahin, F., & Levent, F. (2015). Examining the methods and strategies which classroom teachers use in the education of gifted students. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(3), 73-82.
- Sarouphim, K. M. (2011). Gifted and non-gifted Lebanese adolescents: Gender differences in self-concept, self-esteem and depression. *International Education*, 41(1), 26-41.
- Sastre-Riba, S., Fonseca-Pedrero, E., & Ortuño-Sierra, J. (2019). From high intellectual ability to genius: Profiles of perfectionism. *Comunicar*, 27(60), 9-17.
- Sternberg, R. (1996). Neither elitism nor egalitarianism: Gifted education as a third force in American education. *Roeper Review*, 18(4), 261-263.
- Stoeger, H., & Ziegler A. (2005). Praise in gifted education: Analyses on the basis of the actio-tope model of giftedness. *Gifted Education International*, 20(3), 306-329.
- Striley, K. M. (2014). The stigma of excellence and the dialectic of (perceived) superiority and inferiority: Exploring intellectually gifted adolescents' experiences of stigma. *Communication Studies*, 65(2), 139-153.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- 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* (s. 665-680). Prufrock Press.
- Thomson, M. M. (2012). Labelling and self-esteem: Does labelling exceptional students impact their self-esteem? *British Journal of Learning Support*, 27(4), 158-165.



- Tirri, K., & Laine, S. (2017). Ethical challenges in inclusive education: The case of gifted students. *International Perspectives on Inclusive Education*, 9, 239-257.
- Tomlinson, C. A. (2013). Differentiated instruction. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education, considering multiple perspectives* (s. 287-300). Routledge.
- UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>
- VanTassel-Baska, J. (1992). Educational decision making on acceleration and grouping. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 68-72.
- VanTassel-Baska, J., & Baska, A. (2019). *Curriculum planning and instructional design for gifted learners*. Texas: Prufrock Press.
- Wolf, N., & Chessor, D. (2011). The affective characteristics of gifted children: Can peer victimisation make a difference? *Australasian Journal of Gifted Education*, 20(1), 38-52.
- Winzer, M. A. (2009). *From integration to inclusion: A history of special education in the 20th century*. Gallaudet University Press.
- Zeidner, M. (2020). „Don't worry - be happy“: The sad state of happiness research in gifted students. *High Ability Studies*, 31(2), 1-18.

Mgr. Eva Klimecká (roz. Machů), Ph.D., Centrum výzkumu FHS  
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Štefánikova 5670, 760 01 Zlín  
klimecka@utb.cz