

**SLOVA A POCITY: JAK SE PROMÍTÁ TÉMA „NADANÝ ŽÁK“ DO MYSLÍ PEDAGOGŮ (SONDÁŽ)
WORDS AND FEELINGS: HOW THE TOPIC "GIFTED PUPIL" IS REFLECTED IN THE MINDS OF
TEACHERS (SURVEY)**

Jana Marie Havigerová¹, Eva Klimecká²

¹Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, jana.havigerova@uhk.cz

²Centrum výzkumu, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu, Univerzita Tomáše Bati, Zlín, klimecka@utb.cz

Abstrakt

Příspěvek soustředí pozornost na téma nadaný žák se zaměřením na slova a pocity. Cílem práce je analýza asociací pedagogů na téma nadaný žák. Nezkoumáme konkrétní zkušenosti, netestujeme znalosti, nýbrž zkusíme poodhalit, jak přirozeně uvažují a jaké pocity promítají pedagogové k tomuto tématu. Motivací pro tento přístup je naše touha dostat se blíže k jádru vztahu pedagogů různých stupňů k nadaným žákům, neboť od bazálních myšlenek a pocitů se odvíjí další bezděčné i záměrné chování a jednání (nejen) vůči nadaným žákům. Jedná se o sondu, cílem je získat široké spektrum spontánních odpovědí, nikoli verifikovat hypotézy. Výsledky ukázaly, že výrazy, které jsou nejčastěji používány při popisu asociace na téma nadané dítě se nejčastěji vztahují ke schopnostem (talent, potenciál, šikovné), odlišnosti od normy (nadprůměrné, jiné) a intelektu, resp. myšlení (logické, chytré, inteligentní, IQ). Představa nadaného žáka vyvolává různé emoční asociace v různých kontextech, dominují odpovědi spojené s kompetencemi pedagogů (Dokážu ho rozvíjet?), negativními emocemi (obavy a strach, opět spojované zejména s tím, zda pedagog dokáže nadanému žákovi poskytnout adekvátní péči), kladnými emocemi (těším se, radost) i ambivalentními emocemi (zvědavost, je to výzva). Nejčastější konkrétní pojmenovanou emoci je strach. V konkrétních emočních škálách se však ukazuje, že pedagogové spojují představu příchodu nadaného žáka do třídy převážně s pozitivními póly emočních škál (spíše radost, štěstí, klid, uspokojení, vděčnost. Protože máme data od pedagogů všech stupňů, ukazujeme některé nalezené rozdíly mezi nimi. Protože se v odpovědích ve výzkumu, stejně jako reakcích našich studentů učitelství v pregraduálním vzdělávání, se opakovaně objevuje jako klíčové téma strachu, nabízíme v závěru studie také některé praktická doporučení, jak s vlastním strachem a obavami nakládat.

Klíčová slova: nadaný žák, pedagogové, verbální asociace, emoce, strach

Abstract

This paper focuses on the theme of the gifted learner with a focus on words and feelings. The aim of the paper is to analyze the educators' associations on the topic of the gifted pupil. We do not examine specific experiences, we do not test knowledge, but we try to reveal how educators naturally think and what feelings they project on this topic. The motivation for this approach is our desire to get closer to the core of the relationship of educators at different levels to gifted learners, as other unconscious and deliberate behaviours and actions (not only) towards gifted learners derive from these basal thoughts and feelings. This is a probe, the aim is to obtain a wide range of spontaneous responses, not to verify hypotheses. The results showed that the terms most frequently used to describe the association of gifted children most often refer to ability (talent, potential, skillful), difference from the norm (above average, different), and intellect or thinking (logical, smart, iq). The idea of a gifted pupil evokes different emotional associations in different contexts, dominated by responses related to teachers' competence (Can I develop him/her?), negative emotions (worry and fear, again mainly associated with whether the teacher can provide adequate care for the gifted pupil), positive emotions (looking forward, joy) and ambivalent emotions (curiosity, it's a challenge). The most common specific emotion named is fear. However, in the specific emotional scales, it appears that educators associate the idea of a gifted student coming into the classroom predominantly with the positive poles of the emotional scales (more likely to be joy, happiness, cl).

Key words: gifted student, educators, verbal associations, emotions, fear

Úvod

Jazyk je nejenom prostředkem komunikace, ale také mocným nástrojem, který ovlivňuje naše myšlení a přístup k různým jevům a situacím. Způsob, jakým o určitém jevu mluvíme, má zásadní dopad na to, jak tuto věc vnímáme, jak se k ní stavíme a jak s ní pracujeme. Centrem naší pozornosti je nadání a nadaný žák. Také pro toto téma platí, že způsob, jakým o nadaném žáku mluvíme, se promítá také do toho jak nadání a nadané žáky vnímáme, jak se k nim stavíme a jak s nimi pracujeme. V této studii sledujeme, jaké myšlenkové asociace, jaké pojmy a jaké emoce spojují učitelé s pojmem nadaný žák a s představou, že jim má nadaný žák přijít do třídy a diskutujeme možné souvislosti.

Nadání, nadané dítě

Pedagogika a psychologie se řadí mezi tzv. měkké vědy, pro které je mj. charakteristické, že nemají striktně vymezené pojmy a definice, jednotlivé pojmy se definují různě, různé pojmy se částečně překrývají. Nejinak je tomu u pojmu nadání – obsah pojmu je závislý na době a kontextu. Zjednodušeně můžeme shrnout, že vývoj pojetí nadání postupoval zhruba od pojetí nadání jako mimořádné danosti pro tvorbu mimořádných tvůrčích a duchovních děl (pojetí převládající na přelomu 18. a 19. století zhruba před 200 lety, v němž se velmi často ztotožňovalo nadání, označované jako genialita, a šílenství Brouk, 1937), přes tradiční propojení nadání a inteligence (Terman, 1925), který ztotožňoval nadání s obecným intelektovým faktorem a záhy na to přímé propojení nadání s inteligenčními testy a inteligenčním kvocientem (nadání bývá definováno jako skóre inteligenčního testu, které je o více než dvě standardní odchylky nad průměrem Kaufman a Kaufman, 1993). Přibližně od 70. let 20. století byly navrhovány definice a modely, které překračovaly dřívější unidimenzionální pojetí a zdůrazňovaly multidimenzionální strukturu (Treffinger & Renzulli, 1986; Mönks, & Ypenburg, 2002), přičemž stále větší důraz je kladen na kreativní složku, resp. kreativitu jako významný souběžný fenomén (Thomson & Jaque, 2017) a vliv intrapersonálních a environmentálních podmínek (Gagné, 2001). Podrobnější přehled definic poskytuje řada učebnic a monografií (Havigerová, 2011; Hříbková, 2009; Laznibatová, 2012), nebudeme je v této studii všechny opakovat. Co je podstatné pro naši studii, že neexistuje jediná správná definice nadání. Každý vědec, výzkumník nebo pedagog může stanovit svoji vlastní výchozí definici, z níž se pak dále odvíjí zaměření na určité jevy a potlačení nebo nereflektování jiných jevů, které jiní výzkumníci mohou považovat za významné, nebo které se v reálném životě a vzdělávání nadaných ukazují jako důležité. Očekáváme, že různorodost laického i odborného vymezení nadání se promítne i do různorodosti odpovědí respondentů v naší studii, například v tom, jaké mají asociace nebo jaké emoce s představou nadaného žáka spojují.

Emoce

Emoce jsou komplexní stav pocitů, které mají za následek fyzické a psychické změny, jež posléze ovlivňují myšlení a chování (Myers, 2004). Proč je důležité, aby učitel poznával své vlastní emoce? Výzkumy ukazují, že emoce jsou důležitým aspektem výuky a identity učitele. Sutton, Mudrey-Camino a Knight (2009) zjistili, že učitelé regulují své emoce, aby byli efektivnější při řízení svých tříd a vztahů se studenty. Durr, Chang a Carson (2014) tvrdí, že emoce učitele ovlivňují chování učitele, vztahy mezi žákem, učitelem, a nakonec i výsledky žáků. Zembylas (2003) uvádí, že emoce hrají klíčovou roli při vytváření identity učitele a mohou se stát místy odporu a sebetransformace. Mezinárodní příručka emocí ve vzdělávání (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014) obsahuje kapitolu o emocích

učitelů, která zdůrazňuje důležitost porozumění a měření emocí ve vzdělávacích kontextech. Celkově práce naznačují, že by učitelé měli sledovat své vlastní emoce, protože mohou ovlivnit jejich pedagogickou praxi, vztahy žáky či studenty a celkovou pohodu. Pokud učitel nezná své emoce nebo je ignoruje, může tím nejen snížit efektivitu vzdělávání, ale také přímo negativně (až destruktivně) působit na (nadaného) žáka.

V naší studii sledujeme, jaké emoce pedagogové spojují s představou nadaného žáka. Připomeňme, že máme různé druhy emocí, z nichž každá má jiné motivační vlastnosti a slouží jiným adaptivním funkcím (Stuchlíková, 2007). Nejobecnější dělení je na základní a komplexní. Základní emoce a jejich projevy jsou biologicky podmíněné a adaptivní, mají tendenci probíhat automaticky (Beall & Tracy, 2017). Už Charles Darwin si povšimnul, že základní emoce jsou spojeny s rozpoznatelnými výrazy obličeje a další výzkumy potvrzují, že výrazy obličeje vyvolané základními emocemi jsou univerzální (Yan et al 2016). Na základě této teorie se odvinul výzkum Paula Ekmana, který v roce 1975 identifikoval šest základních emocí, které lze interpretovat prostřednictvím výrazu tváře; patří mezi ně štěstí (radost), smutek, strach, hněv, překvapení a znechucení (Ekman, 1975). Komplexní emoce jsou vývojově mladší, patří mezi ně zejména sociální emoce, které: „vznikají jako důsledek srovnávání s jinými lidmi (hrdost, závist) a se sociálními normami společnosti i osobními morálními hodnotami (stud, vina, rozpaky), ale také jako důsledek přímého ohrožení já (nenávisť, ponížení, žárlivost) nebo výsledkem empatie (soucit, lítost). Patří sem také emoce spojené s attachmentem a intimitou (důvěra, jistota, spokojenost atd.) nebo s poskytnutím pomoci jako je vděčnost, anebo urovnáním konfliktu (usmíření).“ (Výrost & Slaměník, 2001, s. 73). Z těchto široce akceptovaných klasifikací vycházíme také v naší studii.

Výzkumy zaměřené na pedagogy a téma nadaný žák

Literatura zabývající se pedagogy v souvislosti s problematikou nadání a nadaných žáků se doposud soustředila zejména na tři hlavní proudy. První skupina prací soustředí pozornost na správnou informovanost pedagogů o tématu a případně analyzuje, do jaké míry podléhají mýtům (dnes bychom moderně mohli říci desinformacím) o nadání. Například Heyder et al (2018), kteří docházejí k alarmujícímu zjištění, že stále přibližně jedna třetina učitelů považuje mýty o nadání za věrohodné informace, třetina nemá názor a pouze třetina dokáže rozlišit fakta od mýtů. Druhý proud publikací zaměřuje pozornost na rozpoznání a identifikaci nadaných. Například studie García-Cepero & McCoach (2009) analyzuje implicitní teorie inteligence pedagogů a jejich přesvědčení o identifikaci nadaných studentů a zjišťuje, že ti, kteří oceňují kreativitu, mají tendenci upřednostňovat více metod identifikace, zatímco ti, kteří upřednostňují IQ testy, mají tendenci vnímat analytické schopnosti jako součást inteligence. Třetí nejsilnější proud soustředí pozornost na aplikační rovinu a zaměřuje se zejména na vzdělávací programy pro nadané. Například Rash & Miller (2000) zkoumá postupy

učitelů nadaných a zjišťuje, že existuje řada kurikulárních a vyučovacích modelů pro uspokojení potřeb nadaných žáků, ale stále je nedostatečná opora modelů ve výzkumu.

Mezi studii jsme nenalezli žádnou, která by se zabývala tím, jaké asociace, jaká slova a jaké emoce mají pedagogové v souvislosti s tématem nadaný žák. Na tyto souvislosti cílí naše originální studie.

Cíl

Cílem studie je získat široký vhled do myšlenek a emocí učitelů generovaných v souvislosti s podněty na téma nadaný žák a analyzovat případné rozdíly v myšlenkách a emocích vyučujících na různých stupních vzdělávání (od předškolního vzdělávání po vysoké školství).

Metoda

Výzkum má explorativní charakter, cílem je získat na jedné straně široké rozpětí odpovědí, na druhé straně mít možnost porovnat mezi sebou různé vzdělávací stupně, proto byl jako výzkumný nástroj zvolen dotazník s významnou částí tvořenou otevřenými položkami. Dotazník vlastní konstrukce obsahuje úvod (seznámení s cíli, vyjádření souhlasu s anonymní účastí), a pět core částí (1) myšlenkové asociace na podnět „nadané dítě“, (2) emoční asociace spojené s představou příchodu nadaného dítěte do třídy, (3) projekce emocí na příchod nadaného dítěte do třídy dle Ekmanových dyád, (4) projekce pocitů nadaného žáka ve třídě respondenta, (5) synonyma pro nadané žáky (sbírka označení pro další výzkum) a závěr s poděkováním za spolupráci.

Dotazník se nachází na adrese <https://forms.office.com/e/w3Aq7AAw2X> a je nadále k dispozici pro vyplnění. Čtenáře z řad učitelstva tímto povzbuzujeme k účasti na průběžném sběru dat – pokud máte zájem dotazník vyplnit, doporučujeme učinit tak nyní, aby Vaše odpovědi byly autentické a nepromítly se do nich informace z tohoto článku). Pro snadnost stačí načíst QR kód odkazu. Vyplnění by mělo zabrat nejvýše 10 minut.



Procedura a výzkumný soubor

V souladu se záměrem získat široké spektrum odpovědí byl dotazník distribuován třemi cestami, a to osobní emailovou pozvánkou k účasti studentům učitelských oborů a vyučujícím na PdF UHK, emailovou pozvánkou k účasti na email list sítě podpory nadání východočeské

NPI a vyvěšen na webové stránce první autorky. Motivy pro volbu těchto cílových skupin byly omezené zdroje, praktická proveditelnost, přístupnost a předchozí zkušenost. Dotazník vyplnilo v první vlně sběru dat během dvou týdnů a do této studie jsou zpracovány odpovědi od N=128 respondentů všech vzdělávacích stupňů (učitelů MŠ=15, 1.st=40, 2.st=32, SŠ=33, VŠ=8). Konvenční nepravděpodobnostní výběr (convenience sample) a malý nerovnoměrný vzorek je pro sondáž relevantní.

Výsledky a interpretace

Výsledky budou prezentovány postupně, v souladu s jednotlivými oddíly dotazníku.

1) Myšlenkové asociace na podnět „nadané dítě“.

Získávány byly bezprostřední slovní reakce. Wordcloud reprezentuje pojmy nejčastěji použité ve slovních odpovědích, velikost pojmu odpovídá frekvenci.

Obrázek č. 1. Co vám vyvstane na mysl, když se řekne „nadané dítě“ (wordcloud)



Výrazy, které jsou nejčastěji používány pro popis asociací dle wordcloudu odkazují na slovníkové synonymum talent, na potenciál a schopnosti, na nadprůměrné či výjimečné projevy, kterými vynikají nad své vrstevníky, s tím souvisí i laický pojem „šikovný“, a reflexe odlišnosti (pojem „jiné“), dále reakce na kognitivní schopnosti spojené s pojmy logické, chytré a IQ. V asociacích se objevují také emočně laděné pojmy jako radost a problém.

Pro zajímavost výběr z odpovědí: „Velmi chytré dítě, ale dost možná i problematické.“, „Je jich stále méně a dnes se za nadané dítě považuje každé, které má dobrý prospěch.“, „Nadání ve specifické činnosti, která ale zpravidla bývá ve škole celkem k ničemu.“, „Dítě, které má samo od sebe zájem o nějakou oblast vzdělávání.“, „Často chaotický přístup žáka a absence pečlivosti, přílišný spěch, nestandardní postupy.“, „Dar od Boha.“, „Každé dítě je nadané, jen je potřeba jeho nadání odhalit.“

V tabulce 1 jsou uvedeny slovní výrazy, které se nejčastěji vyskytly v asociacích rozděleny podle stupně, kde pedagog vyučuje.

Tabulka č. 1. Výrazy nejčastěji použité pro asociace na podnět "nadané dítě" dle vzdělávacího stupně učitele

MŠ	1.st	2.st	SŠ	VŠ
dítě	zvědavost	dítě	dítě	dítě
může	vyniká	zájem	oblast	IQ
jiný	myšlení	cíl	nadprůměrné	chytré
přístup	problémy	prospěch	schopnosti	oblasti

Výsledná data lze interpretovat tak, že učitelé MŠ nejvíce spojují „nadané dítě“ s myšlenkami na praktické činnosti (je to dítě, které vyžaduje jiný přístup), elementaristé s odlišnostmi v oblasti myšlení (vyniká v oblasti myšlení), ale současně silně reflektují problémy, druhostupňoví učitelé akcentují oblast motivace (jde o děti, které mají nějaký výrazný zájem, cíl či cílevědomost a zvažují prospěch dítěte), středoškolské učitelé reflektují zejména výkonovou složku (jde o děti, které mají v nějaké oblasti nadprůměrné schopnosti) a vysokoškolské kolegové používali zejména oblasti spojené s tradičním pojetím nadání ve smyslu inteligence.

2) Emoční asociace spojené s představou příchodu nadaného dítěte do třídy “.

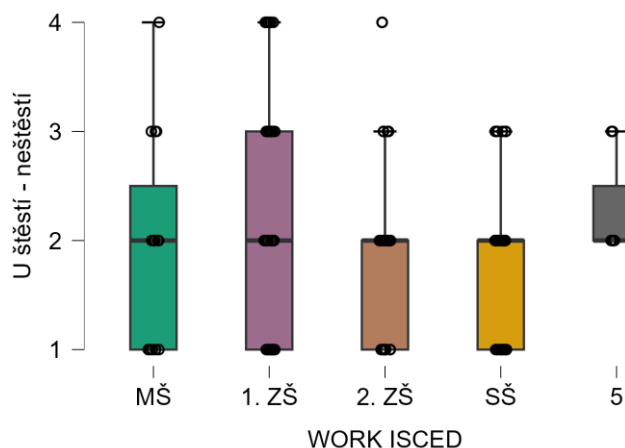
Získávány byly bezprostřední slovní reakce. Wordcloud reprezentuje pojmy nejčastěji použité ve slovních odpovědích, velikost pojmu odpovídá frekvenci.

Výsledná data ukazují, že zcela nejčastěji je s příchodem nadaného žáka spojován ambivalentní pocit, že to je „výzva“. Velmi podobné spektrum emocí je v odpovědích pedagogů z předškolního, elementárního a středního vzdělávání, kteří pociťují radost, strach a obavy. Pozornosti by neměl uniknout výraz, který se u učitelů mateřských škol dostal do *top four* a to „závist“ (vyskytl se i v odpovědích učitelů jiných stupňů, ale ne tak často). Druhostupňoví pedagogové mají jako nejčastější pocit radost, což může být dáno tím, že v této skupině respondentů jsou významně zastoupeni vyučující z víceletých gymnázií. Zcela odlišné spektrum emocí vykazují kolegové vysokoškolští pedagogové, kteří udávají emoce spojené se strachem a nejistotou a rovněž výkonovým zaměřením (zodpovědnost, nervozita, zájem) a mezi nejméně frekventovanější pojmy se dostal i výraz „panika“.

3) Projekce emocí učitele na příchod nadaného dítěte do třídy dle bipolárních emočních škál.

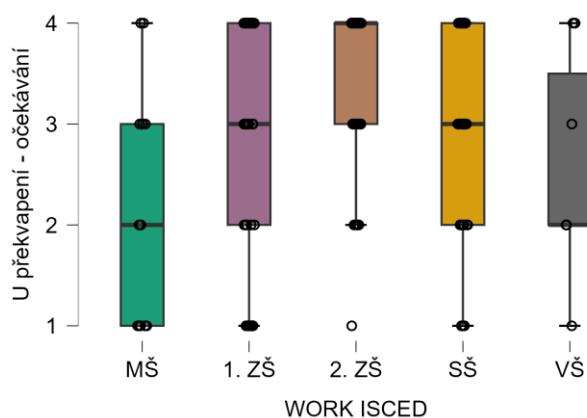
Respondentů jsme se ptali, jaké emoce podle nich převažují obecně u učitelů, když se dozvědí, že jim má do třídy nastoupit nadaný žák. Odpovědi zaznamenávali do bipolárních škál na čtyřech stupních, tedy bez možnosti únikové neutrální možnosti. Byl proveden výpočet Kruskal-Wallisova testu, tedy testu vhodného pro neparametrické porovnání 5 ISCED skupin. Pokud byl zjištěn statisticky průkazný rozdíl mezi skupinami, byl proveden Tukeyův post hoc test, aby bylo zjištěno, mezi kterými konkrétními dvojicemi byl rozdíl průkazný. Pro snazší interpretaci jsou vybrané výsledky vizualizovány jako graf.

Na škále **štěstí-neštěstí** byl zjištěn statisticky průkazný rozdíl mezi skupinami ($U=8.451$, $df=3$, $p=0.038$). Všechny skupiny spíše předpokládají štěstí, avšak *středoškolští učitelé nejvíce předpokládají, že učitelé jsou při představě příchodu nadaného žáka do třídy šťastnější* (ostatní stupně více připouštějí i variantu nešťastný). Nejmarkantnější a statisticky průkazný je tento rozdíl mezi středoškolskými a prvostupňovými učiteli (mean difference = 0.942, $p_{tukey}=0.030$).



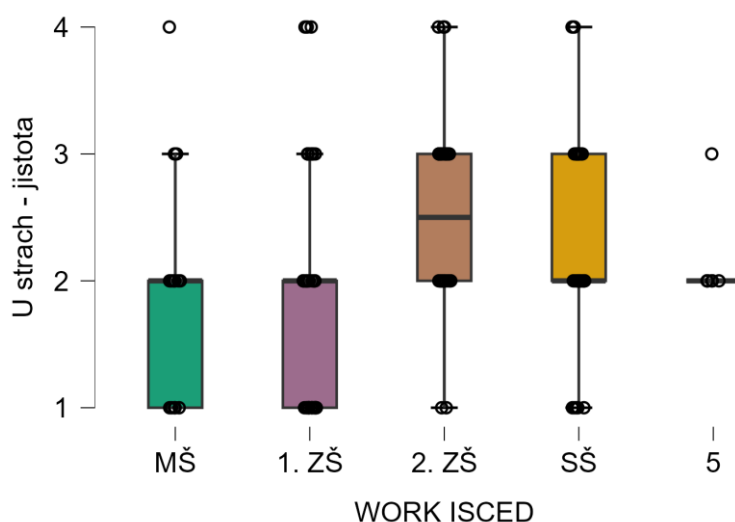
Graf č. 1. Škála štěstí-neštěstí

Na škále **překvapení-očekávání** byl zjištěn statisticky průkazný rozdíl mezi skupinami ($U=8.945$, $df=3$, $p=0.030$). Z grafu je patrné, že učitelé mateřských škol nejvíce předpokládají, že učitelé při představě příchodu nadaného žáka do třídy prožívají spíše překvapení, zatímco u všech čtyř ostatních skupin převládá spíše očekávání (nejvýrazněji u druhostupňových učitelů).



Graf č. 2. Škála překvapení-očekávání

Na škále **strach-jistota** byl zjištěn statisticky průkazný rozdíl mezi skupinami ($U=10.412$, $df=3$, $p=0.015$). Z grafu je patrné, že učitelé mateřských škol a prvního stupně předpokládají, že obecně učitelé při představě příchodu nadaného žáka do třídy prožívají spíše strach, učitelé vyšších stupňů volí odpovědi blíže středu.

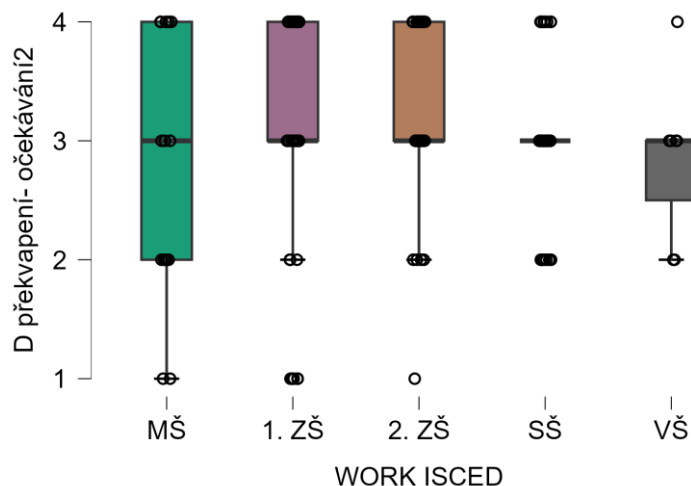


Graf č. 3. Škála strach-jistota

Na škálách **radost-smutek**, **klid-rozčilení**, **uspokojení-znechucení**, **závist-vděčnost** nebyl zjištěn statisticky průkazný rozdíl mezi skupinami. *Většina vyučujících ze všech skupin předpokládá, že při představě příchodu nadaného žáka do třídy prožívají učitelé **spíše radost** nežli smutek, **spíše klid**, nežli rozčilení (nejvíce volili klid druhostupňoví učitelé), **spíše uspokojení**, nežli znechucení, **spíše vděčnost**, nežli závist (nejvíce přitom zmiňovali závist vysokoškolští učitelé).*

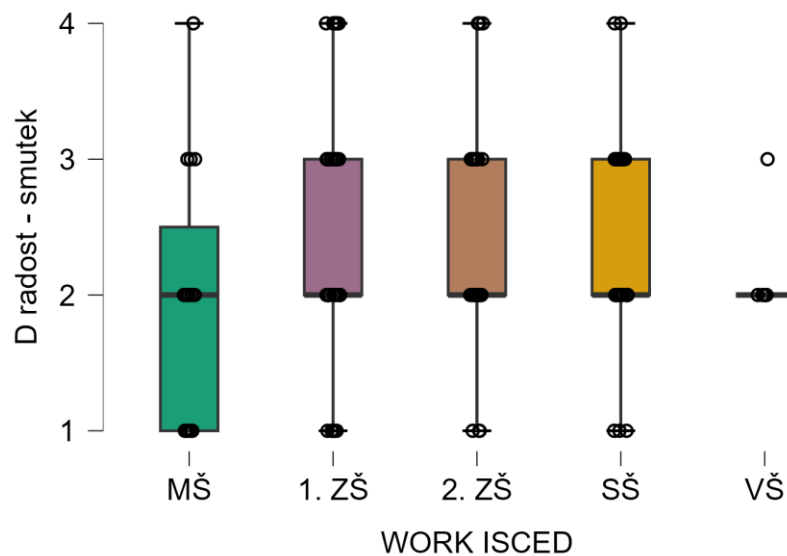
Projekce pocitů nadaného žáka ve třídě respondenta byly testovány analogicky. Výsledky ukazují, že na většině škál není statisticky průkazný rozdíl mezi skupinami: u všech sledovaných skupin výsledky ukazují, že učitelé předpokládají u nadaného žáka před vstupem do jejich třídy **spíše zájem** (byť u prvostupňových je vizuálně znatelný posun k pólu nezájem), neutrální polohu na škále štěstí-neštěstí (přičemž mateřinky však přeci **spíše štěstí**, u prvostupňových se zase častěji než u ostatních objevuje neštěstí), strach-jistota (u mateřinek však přeci **spíše převládá strach**), a bez vizuálních rozdílů všichni udávají převážně neutrální polohu na škálách klid-rozčilení, závist-vděčnost, uspokojení-znechucení.

Na škále **překvapení-očekávání** je statisticky průkazný rozdíl ($U=14.146$, $df=3$, $p=0.003$). Přičemž *učitelé mateřských škol nejvíce připouštějí, že dítě prožívá překvapení.*



Graf č. 4. Škála překvapení-očekávání

Na škále **radost-smutek** je statisticky průkazný rozdíl ($U=7.674$, $df=3$, $p=0.053$).
Přičemž učitelé mateřských škol nejvíce připouštějí, že dítě prožívá radost.



Graf č. 5. Škála radost-smutek

4) Synonyma pro nadané žáky (sbírka označení pro další výzkum).

V této části měli respondenti uvést, s jakými všemi označeními pro nadané se setkali (nezávisle na tom, jak označení hodnotí či zda jej sami používají). Nejčastější výrazy ukazuje tabulka zvlášť pro každý vzdělávací stupeň (viz Tab. 3).

Tabulka č. 3. Výrazy nejčastěji udávané jako synonyma pro označení "nadaný žák" dle vzdělávacího stupně

MŠ	1. st	2. st	SŠ	VŠ
všeználek	šprt	šprt	chytrolín	mind
šprt	mimoň	chytrák	šprt	šprt
génus	chytrák	talentovaný	talentovaný	intouš
talentovaný	mind	genius	borec	autík
einstein	talentovaný	einstein	génus	premiant

Obrázek 3 ukazuje nejčtenější výrazy, které učitelé napříč vzdělávacími stupni znají pro označení nadaného žáka.

Obrázek č. 3. Jaké jiné výrazy pro označení nadaného žáka znáte: wordcloud



Celkem se ve výzkumu objevilo téměř 100 unikátních výrazů pro označení nadaného žáka. Pro dokreslení uvedme, že se mezi nimi objevily i výrazy jako například intouš, intouš, nadanec, pan Snažil, aktivka, chytroprd, štika, koumák, Prófa, kalkulátor, šťastlivec, zářenka, drak, Forest gump, rychlík, pošuk, podivín, skokan, potíživista, chaotik, ztracenec, chudák, auťík, šťoural, snažil, paketa, šikula, jednička, hlava mazaná, hlavička, detailista, machýrek, protekčňák. Odpovědi nebyly nijak komentovány, i když někteří respondenti ve volném okně pro zpětnou vazbu ventilovali, že některé výrazy uvedli jen pro doplnění, ale sami by je nikdy nepoužili.

Diskuse

V této studii jsou prezentovány výsledky sondy mezi učiteli všech stupňů o tom, jaké myšlenky, jaké pocity a jaké pojmy mají spojeny s nadáním a nadanými žáky. Připomínáme, že se jedná o sondu, nikoli rozsáhlý průzkum, nebylo cílem získat rozsáhlá data, která by umožňovala zobecňovat výsledky.

Výsledky ukázaly, že *mezi pedagogy je nadání (nadané dítě) nejsilněji asociováno s výkonovou složkou*, ať už ve formě hypoteticky možného (potenciál) nebo již projevovaného (schopnosti) podávání nadprůměrných či výjimečných výkonů v určité oblasti lidského konání. Můžeme předpokládat, že učitel, který má tento druh asociací, se bude při vyhledávání, pedagogické diagnostice i péči o nadané soustředit na výkonovou složku. Z pedagogické praxe v našem okolí známe vyučující, kteří spojují péči o žáky se soutěžením, soustředí pozornost na získávání ocenění a umístění v různých kompetitivních akcích ve svém oboru (např. posílají žáky na různé olympiády atp.). Je možné, že v důsledku tohoto primárního zaměření budou tito učitelé naopak opomíjet psychosociální potřeby nadaných.

Značně je *nadání (nadané dítě) asociováno s kognitivní složkou, zejména s inteligencí* či intelektem, což se ukázalo jak v prvotních asociacích, tak také můžeme sledovat odraz v mnoha výrazech, které učitelé znají ze svého okolí (einstein, iquáč, inťoš, inťouš, auťík, chytroprd, koumák, šťoural, hlava mazaná, hlavička atp.). Tento směr asociací je dán i historickými souvislostmi (popularizace a boom testování IQ, zejména v USA, medializace až *zkultování* některých mimořádně nadaných osobností, obvykle ve spojitosti s hlubokým lidským příběhem, v němž hrálo roli mimořádné intelektové nadání, zpravidla v kontrastu s fyzickými non-konformitami, viz např. Einstein a nedostatečná péče o zevnějšek, Tesla a asketismus, Hawking a vážné neurodegenerativní tělesné změny atp.). Akcent inteligence (chytrosti) může mít také souvislost i s misinformacemi o diagnostice nadání, která se v terénu často ztotožňuje pouze s výsledkem testu inteligence. Zejména pokud učitelé zastávají fixní pojetí inteligence, mohou učitelé z této skupiny při vyhledávání, pedagogické diagnostice a péči o nadané devalvovat potřebu systematické práce a rozvoje nadaného (viz mýtus „chytřej už se narodil, nepotřebuje další péči“, Heyder, et al., 2018) a ignorovat osobnostní a psychosociální potřeby nadaných.

Z výsledků sondy se jeví, že *jsou poměrně výrazné rozdíly v základním nastavení pedagogů v závislosti na vzdělávacím stupni*. Učitelé MŠ nejvíce spojují „nadané dítě“ s myšlenkami na praktické činnosti (je to dítě, které vyžaduje jiný přístup), elementaristé s odlišnostmi v oblasti myšlení (vyniká v oblasti myšlení), ale současně silně reflektují problémy, druhostupňoví učitelé akcentují oblast motivace (jde o děti, které mají nějaký výrazný zájem, cíl či cílevědomost a zvažují prospěch dítěte), středoškolské učitelé reflektují

zejména výkonovou složku (jde o děti, které mají v nějaké oblasti nadprůměrné schopnosti) a vysokoškolští kolegové používali zejména oblasti pojené s tradičním pojetím nadání ve smyslu inteligence.

Ve vztahu k emočním reakcím nacházíme výrazně větší shodu – *napříč vzdělávacími stupni se v emočních asociacích objevuje téma obav a strachu*. Čeho se tedy pedagogové v souvislosti s příchodem nadaného žáka vlastně bojí? Společným jmenovatelem všech obav je prožitek absence, nedostatku něčeho (znaností, kompetencí, času, sil atp.). **Nejčastěji se v odpovědích opakovaly tyto čtyři typické skupiny obav:**

- Obava, že nebudou schopni uspokojit potřeby nadaného dítěte - „Nevím, co a jak.“
- Obava, že neuspokojí vysoké nároky nadaných na své učitele - „Nejsem pro něj dost chytrý.“
- Obava, že nadaný se bude nudit a bude se chovat nekonvenčně - „Neumím reagovat pohotově.“
- Obava, že se budou muset učit nové metody a formy vzdělávání - „Už nemám na to znovu se učit něco nového.“

Strach přitom není v pedagogické profesi (obecně v pomáhajících profesích, v životě) nic neobvyklého. Pedagogové se bojí různých věcí. Například Laes (2019) popisuje fenoménu strachu učitelů ze svých žáků, který byl typický v antickém světě a byl normalizován ve starověkém školství. McEwan-Adkins (2019) popisuje, jaké typy rodičů mohou v pedagogích vyvolávat strach a jak s tím nakládat. Azarfam a Jabbari (2012) zjistili, že učitelé mohou pociťovat technofobii nebo počítačovou úzkost a jak je strach ovlivňuje v zavádění a využívání techniky do výuky. Někteří učitelé se mohou obávat, že nebudou schopni vytvořit přísnou akademickou komunitu, zejména pokud pocházejí nebo pracují s minoritními skupinami (Adkins-Coleman, 2010). Dunn (2018) dokonce zjistil, že učitelé mohou opustit profesi kvůli neoliberalní vzdělávací politice, pokud mají obavy, že tato ohrožuje podmínky učení a pracovní podmínky. Ve výčtu studií, zabývajících se obavami a srachy pedagogů bychom mohli pokračovat, úplný přehled však není cílem našeho příspěvku. Chceme jen demonstrovat, že strach a obavy v populaci pedagogů jsou běžnou součástí profese, přirozeně sem patří. V naší studii jsme upřesnili strachy a obavy spojené s představou nadaného žáka, kterými se žádná jiná studie zatím nezabývala.

Doporučení pro praxi

Každá definice, každé vymezení je vždy nějakým způsobem zkreslující a omezující, dokonalá definice však neexistuje, stejně jako neexistuje univerzální prototyp nadaného žáka. Doporučujeme pedagogům sledovat nové informace, být v kontaktu s novými publikacemi a teoriemi a používat kritické myšlení. Různorodost definic i samotných projevů nadání může pomoci rozšířit obzory a nahlížet otevřeněji i na žáky, kteří nepatří do kategorie „nadaný žák“.

Jak pedagogům pomoci s negativními emocemi? Úplně prvním krokem učitele, možná tím úplně nejdůležitějším, je uvědomění si vlastní emoce, přiznání si, že mám obavy, že cítím strach, emoce nepotlačovat, nezastírat, ale otevřeně se jim věnovat (Smith, 2007). Je vhodné si rovněž uvědomit, že naše emoce a chování jsou ovlivněny našimi myšlenkami, reagují na to, jak vnímáme a vyhodnocujeme skutečnost, nikoli tím, jaká skutečnost objektivně je, proto je důležité sledovat také myšlenky, které se za emocemi skrývají, které se s nimi pojí (Fleming, 2019). Další kroky mohou být různé. My doporučujeme využít Pentagram pro postupnou pohodu Alberta Ellise (což byl jeden z nejvýznamnějších psychologů 20. století, behaviorální terapeut, kognitivní vědec, sexuální pedagog a spisovatel literatury faktu, zakladatel racionálně-emotivní behaviorální terapie, Ellis & Joffe-Ellis, 2011):

1. Identifikujte svůj strach: Nejdůležitější krok je uvědomit si, co váš strach způsobuje a proč se bojíte.
2. Zvažte své myšlenky: Zkontrolujte své myšlenky a uvědomte si, zda jsou racionální nebo iracionální.
3. Přemýšlejte o konkrétních krocích: Přemýšlejte o tom, co konkrétního můžete udělat, abyste se se svým strachem vyrovnali. Stačí drobnosti, malé postupné krůčky.
4. Přijměte nejistotu: Uvědomte si, že nejistota je součástí života a že se nemusíte bát toho, co neznáte.
5. Využívejte relaxační techniky: Relaxační techniky jako dýchání, meditace nebo jóga mohou pomoci snížit úroveň stresu a napětí spojeného se strachem z neznámého.
6. Jako šestý bod dodáváme – *nezůstávejte* se svými obavami, se svými myšlenkami *sami*.

Otázka, která tíží pedagogy nejčastěji, *jak nejlépe pomoci?* Neexistuje žádná univerzální metoda nebo technika, jak vzdělávat nadané žáky, tak aby byly plnohodnotně uspokojovány jejich potřeby. Přesto si troufáme poskytnout univerzální radu, která přímo souvisí s šestým bodem zmíněným výše (nezůstávejte na to sami). A protože naše univerzální rada je v češtině spojena s výrazem „klást“, nazýváme ji soukromě „slepičí rada“: *nemyslete za druhé, nedomýšlejte „coby kdyby“, nýbrž kladte otázky, nejlépe přímo u zdroje.* V naší síti nadání máme opakovanou zkušenost – nadaní sami jsou schopni navrhnout přílehlavá řešení. Často unikátní, která by i nejlépe vzdělaným pedagogům nepřišla na mysl. „kouzlo“ spočívá v tom, dobře klást otázky, dobře se ptát. Kdo je nejistý, může využít třeba otázky z výkonového koučinku: Jaké jsou tvé cíle a co chceš dosáhnout?

Co ti brání dosáhnout tvých cílů? Jaký je aktuální stav, jak se cítíš nyní ohledně svých úspěchů a neúspěchů? Jakým způsobem bys mohl zlepšit svůj výkon? Co bys potřeboval, abys dosáhl svých cílů? Jaké konkrétní kroky bys mohli učinit, abys dosáhl svých cílů?

Jaký druh podpory bys potřeboval, abys dosáhl svých cílů? Jak bys mohl ověřit svůj pokrok a dosahované výsledky? Zaměníte-li téma dosažení výkonu za vlastní obavy, mohou Vám otázky výkonového koučinku pomoci naleznout odpovědi i pro sebe sama a své zvládnání strachu. To by však bylo téma na samostatný článek.

V neposlední řadě chceme upozornit, že je důležité nejen to, jaké myšlenky máme, ale také jakými pojmy operujeme. Seznam výrazů, které pedagogové zaznamenali ve svém okolí pro označení nadaných žáků je velmi široký (téměř 100 unikátních výrazů zaznělo jen v naší sondě) a obsahuje pojmy, které mohou evokovat velmi různorodé emoce. Zcela jinak vyzní, pokud přemýšlíme o nadaném žákovi ve spojitosti s pojmy jako premiant, génius, malý einstein či borec; zcela jinak vyzní, pokud pro tytéž myšlenky zastoupí nadaného žáka pojem jako nadanec, šťoural, machýrek či šprťák. Ideální je těmto emočně laděným pojmům nedat prostor a přemýšlet o nadaném žákovi prostě pod jeho jménem, tak, jak ho běžně oslovujeme. I tato drobnost může zcela změnit naše osobní i vzájemné nastavení, protože, jak praví klasik, *nomen est omen*, na označení záleží.

Závěr

Studie prezentuje výsledky sondy, ve které jsme se snažili proniknout trochu hlouběji do myslí pedagogů a pokusili se odhalit, jaké myšlenkové i emoční asociace mají pedagogové spojeny s představou nadaného žáka. Z poznatků i popsanych souvislostí, které jsme navrhli, je důležité zdůraznit, že myšlenky, emoce a chování jsou spojené nádoby. Způsob, jakým o nadaných uvažujeme, nemusí odrážet realitu, nýbrž jen naši představu o tom, jaká realita je nebo by mohla být. Abychom jako pedagogové mohli nadaným žákům poskytnout optimální vzdělávací podmínky, kognitivní i socioemoční, je důležité odhalit vlastní emoce, porozumět jim, zpracovat negativní emoce a ptát se, zejména samotných nadaných žáků, co a jak lze pro ně učinit, neboť odpovědi jsou mnohdy skryty v nás samotných. Proto na závěr povzbuzujeme, mluvmе spolu navzájem, neboť jak praví klasik: „Monolog náš svět zmenšuje, dialog ho zvětšuje.“ (André Maurois).

Literatura

- Adkins-Coleman, T.A. (2010). "I'm Not Afraid to Come into Your World": Case Studies of Teachers Facilitating Engagement in Urban High School English Classrooms. *The Journal of Negro Education*, 79(1), 41–53. <http://www.jstor.org/stable/25676108>.
- Azarfam, A.A.Y., & Jabbari, Y. (2012). Dealing with Teachers' Technophobia in Classroom. *Advances in Asian Social Science*, 2(2). ISSN 2167-6429.
- Beall, A.T., & Tracy, J.L. (2017). Emotivational psychology: How distinct emotions facilitate fundamental motives. *Social and Personality Psychology Compass*, 11(2), 1–17. DOI: 10.1111/spc3.12303.
- Brouk, B. (1937). *Patologie životní zdatnosti*. Alois Srdce. Dostupné z: https://archive.org/details/brouk_1937_patologie/page/13/mode/2up.
- Dunn, A. H. (2018). Leaving a Profession after It's Left You: Teachers' Public Resignation Letters as Resistance Amidst Neoliberalism. *Teachers College Record*, 120(9), 1-34. <https://doi.org/10.1177/016146811812000906>
- Durr, T., Chang, M-L., & Carson, R.L. (2014). Curbing Teacher Burnout: The Transactional Factors of Teacher Efficacy and Emotion Management. In: Richardson, P.W., Karabenick, S.A., & Watt, H.M.G. *Teacher Motivation*. Routledge.
- Ekman, P. (1975). *Unmasking the Face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. Prentice-Hall.

Ellis, A., & Joffe-Ellis, D. (2011). *Rational Emotive Behavior Therapy (Theories of Psychotherapy)*. American Psychological Association.

Fleming, S. (2019). *Cognitive Psychology*. EDTECH.

Gagné, F. (2001). Gifted and Talented Individuals: Developmental and Educational Overview. In Smelser, N.J. and Baltes, P.B.: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier Science Ltd.

García-Cepero, M.C., & McCoach, D.B. (2009). Educators' Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students. *Universitas Psychologica*, 8(2), 295–310.

Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Grada.

Heyder, A., Bergold, S., & Steinmayr, R. (2018). Teachers' knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates. *Psychology Learning & Teaching*, 17(1), 27–44. DOI: 10.1177/1475725717725493.

Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Grada. 9788024719986.

Kaufman, A. S., & Kaufman, N.L. (1993). *Kaufman Adolescent and Adult Intelligence Test*. American Guidance Service.

Laes, Ch. (2019). Teachers Afraid of Their Pupils: Prudentius' Peristephanon 9 in a Sociocultural Perspective. *Mouseion*, 16(1), s.1–6. DOI: 10.3138/mous.16.

Laznibatová, J. (2012). *Nadané dieťa: Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Iris. ISBN 978808901853X.

McEwan-Adkins, E.K. (2019). *How to Deal With Parents Who Are Angry, Troubled, Afraid, or Just Seem Crazy: Teacher's guide*. Solution Tree Press.

Mönks, F. J. a Ypenburg, I.H. (2002). *Nadané dítě*. Grada.

Myers, D. G. (2004) *Theories of Emotion*. 7th ed. Worth Publishers.

- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International Handbook of Emotions in Education* (1st ed.). Routledge. DOI: 10.4324/9780203148211.
- Rash, P.K., & Miller, A.D. (2000). A survey of practices of teachers of the gifted. *Roeper Review*, 22(3), 192–194. DOI: 10.1080/02783190009554032.
- Smith, T. J. (2007). *Teaching the children we fear: stories from the front*. Hampton Press.
- Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Portál.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137. <http://www.jstor.org/stable/40344603>
- Terman L. M. (1925) *Mental and physical traits of a thousand gifted children: Genetic study of genius, Vol. 1*. Stanford University Press.
- Thomson, P., & Jaque, S. V. (2017). *Explorations in Creativity Research*. Academic Press.
- Treffinger, D.J., & Renzulli, J.S. (1986). Giftedness as Potential for Creative Productivity: Transcending IQ Scores. *Roeper Review*, 8, 150–154.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie II*. Grada.
- Yan, X., Andrews, T. J., & Young, A. W. (2016). Cultural similarities and differences in perceiving and recognizing facial expressions of basic emotions. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 42(3), 423–440. DOI: 10.1037/xhp0000114.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238. DOI: 10.1080/13540600309378.

¹Jana Marie Havigerová je psycholožka působící na Ústavu primární, preprimární a speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové a Ústavu preventivního lékařství Lékařské fakulty Hradec Králové Univerzity Karlovy. Předmětem jejího akademického zájmu je oblast komunikace, se zaměřením na počítačnou psycholinguistiku. V oblasti nadání se zabývá problematikou identifikace nadání zejména v předškolním věku. V současné době zaměřuje pozornost na možnost predikce emočních poruch z textových dat (nejen) nadaných.

²Eva Klimecká působí na Centru výzkumu Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Odborně se věnuje problematice nadání, je autorkou několika domácích, ale zejména zahraničních publikací (viz Web of Science Researcher ID GSJ-0201-2022 a AAS-1923-2020). Od roku 2017 externě spolupracuje s Národním pedagogickým institutem ČR na pozici Krajský koordinátor podpory nadání ve Zlínském kraji.