

NADANÝ ŽÁK JE JAKO JÁGR MEZI HOKEJISTY ANEB UČITELOVA KONCEPCE NADÁNÍ V ANALÝZE METAFOR

A GIFTED STUDENT IS LIKE A JÁGR AMONG HOCKEY PLAYERS: TEACHERS' CONCEPTION OF GIFTEDNESS IN METAPHOR ANALYSIS

EVA MACHŮ

Abstrakt

Článek se zabývá koncepcemi nadání a jejich vlivem na pedagogickou praxi. Cílem výzkumu je identifikovat koncepte nadání, které jsou ukryty v metaforických pojmech, jež deklarují učitelé základních škol a příslušných ročníků víceletých gymnázií. Pomocí analýzy metafor jsme identifikovali 20 tematických kódů, které jsme zařadili pod koncepte nadání. Výzkumu se zúčastnilo 432 učitelů, od nichž bylo získáno 521 kódů. Zjistili jsme, že téměř polovina kódů popisuje nadané žáky jako vysoce výkonné se skvělými vlastnostmi (výkonové koncepte). Asi třetina učitelů vnímá problémy nadaných v soc. oblasti a uvědomuje si obtížnost pedagogické činnosti s nadanými (sociokulturní koncepte). Menší část učitelů zastává koncepte konzervativní, liberální, nesouhlasí s integrací nadaných žáků a dokonce evidujeme i negativistické postoje k nadání. Vzniklé koncepte jsme v diskusi zařadili pod moderní, které považujeme za rozvojovější, a pod tradiční, jež rozvíjejí nadání jen omezeně. Preference tradičních koncepcí významně převládala.

Klíčová slova

nadaný žák, koncepte nadání, postoje učitelů k nadání, analýza metafor, kvalitativní výzkum

Abstract

This article examines conceptions of giftedness and their influence on pedagogical practices. It aims to identify the conceptions of giftedness hidden in metaphorical terms stated by primary school and multi-year gymnasium teachers. Using metaphor analysis, we identified 20 thematic codes, which were sorted into respective conceptions of giftedness. The survey involved 432 teachers and resulted in 521 codes. We determined that nearly half of the metaphors described gifted pupils as highly efficient and endowed with brilliant characteristics (performance conceptions). About one third of the teachers were aware of the problems that gifted students face in the social

area and the difficulty that accompanies pedagogical work with gifted pupils (socio-cultural conceptions). A smaller proportion of the teachers held conservative or liberal conceptions and did not agree with the integration of gifted students. We even registered negative attitudes towards giftedness among these teachers. The study further divides the conceptions into modern conceptions, which we consider to be developmental, and traditional ones, which develop talents only to a limited extent. The study shows that there is a strong preference for the traditional concepts.

Keywords

gifted student, conceptions of giftedness, teachers' attitudes towards giftedness, metaphor analysis, qualitative research

Koncepce nadání

Nadání jedinci se vyznačují specifickými charakteristikami v oblasti kognitivní, afektivní, sociální a psychomotorické. Vyžadují nadstandardní edukační podporu, díky které mohou plně rozvíjet svůj potenciál. Toto je podmíněno existencí koncepce nadání. Vhodně zvolená koncepce nadání vede k identifikačnímu modelu, který je založen na korektních vědeckých teoriích a je předstupněm zařazení žáka do vhodné edukační nabídky, rozvíjející nadání ve všech složkách osobnosti (Hunsaker, 2012). Preferovaná koncepce nadání je určitým odrazem kvality péče o nadané (Davis, Rimm, & Siegle, 2011).

Podle Portera (1999) existuje nesčetné množství konkrétních koncepcí nadání a více než desítka zcela odlišných typů koncepcí. Účelem textu není citovat jednotlivé příklady, avšak pohybovat se na úrovni obecných typů koncepcí. Všeobecně se ale má za to, že konkrétní koncepce mohou obsahovat informaci o typu a úrovni nadání, projevech nadání, vzdělávacích potřebách, úpravách kurikula, edukačním prostředí a jeho podmínkách.

Snahou autorů je koncepce třídit pro jejich přehlednost. Z členění vybíráme jen některé ve vztahu k našemu šetření, přičemž je přehledné je zmínit v jejich vzájemných protikladech.

- *Koncepce potenciálu vs. výkonu:* Nadání je buď potenciálem pro excelentní činnost, nebo již demonstrováním výkonem. Tzn. že nadání objevujeme, dáváme šanci k jeho projevení, anebo pracujeme pouze s jedinci, kteří prokazují znaky nadání.
- *Koncepce „being vs. becoming“:* Podle „being“ nadání jednoduše existuje, je vrozené a není třeba o něj zvlášť pečovat či jej objevovat, anebo podle „becoming“ se nadaným jedinec postupně stává ve vztahu k podporujícímu prostředí.
- *Koncepce kvalitativní vs. kvantitativní:* Podle kvalitativní koncepce je nadání individuální záležitost, neboť jedinec jde unikátní trajektorií, respektují

se jeho zvláštnosti a je mu nabízen specifický plán rozvoje. U kvantitativních koncepcí je nadaný odlišný od ostatních pouze v předem daných a jasně měřitelných kritériích.

- *Koncepce konzervativní vs. liberální:* Konzervativní koncepce používají k určení nadání pouze jedno kritérium (např. hodnotu IQ) a přesně určují hranici nadání, kterou splňují max. 2 % populace. Nejčastěji se zmiňuje hodnota IQ nad 130. Liberální koncepce identifikují nadání podle více kritérií a zahrnují až 20 % případů (Dai, 2009).
- *Koncepce kognitivních složek vs. sociokulturně orientované koncepce:* Koncepce kognitivních složek se zaměřují na procesy zpracování informací. K identifikaci nadání se používají testy kognitivních dovedností. Sociokulturně orientované modely vycházejí z předpokladu, že se nadání realizuje za vhodného působení individuálních a sociálních faktorů. Při identifikaci se zjišťuje co nejvíce informací o dítěti (celková struktura osobnosti), rozvoj nadání probíhá komplexně (Porter, 1999).
- *Koncepce vzdělávacích forem, integrační vs. segregáční koncepce:* Integrační koncepce preferují integrované vzdělávání, segregáční naopak vzdělávání segregované (Smith, 2006).

V současnosti neexistuje všeobecně uznávaná koncepce nadání. Někteří (Davis, Rimm, & Siegle, 2011) to považují za limit, neboť nejednotnost vede k nemožnosti plošné a systematické podpory nadání. Jiní (Callahan & Herberg-Davis, 2013) tvrdí, že diverzita podporuje cennou flexibilitu v tvorbě identifikačních a vzdělávacích programů pro specifickou, avšak nesourodou skupinu nadaných. Další autoři (Borland, 2005) dokonce otevřeně deklarují, že oficiální koncepce nadání jsou sociálním konstruktem, který v reálu nic rozvojetvorného nepřináší a vede pouze k nechtěnému nálepkování.

Misset a McCormic (2014) k typům definicí dodávají jejich historický původ. První vlna výzkumníků z počátku 20. století používala k měření inteligence inteligenční testy, příp. jiné psychometrické měření. Odtud pocházejí koncepce kvantitativní, výkonové, konzervativní, kognitivní. V druhé vlně od poloviny 20. století začínají být koncepce obohacovány o koncepce nadání J. Renzulliho, H. Gardnera či F. Gagného, kteří odhalují další sociální, motivační a kognitivní faktory nadání. Současné koncepce nadání směřují od kvantity ke kvalitě, od konzervatismu k liberalismu a od kognitivismu k sociokulturnímu pojetí, přičemž dbají na to, aby koncepce svým zaměřením nediskriminovaly nadané děti z marginálních skupin. Co se týče koncepcí vzdělávacích forem, cílená péče o nadané žáky se zpravidla vyvíjí v segregovaných formách vzdělávání, viz iniciace vzniku prvních speciálních tříd v USA počátkem 40. let 20. století L. S. Hollingworthovou (Vialle, 1994). Na tyto zkušenosti od konce 70. let 20. století celosvětově začíná navazovat koncept integrace (Smith, 2006).

Z předchozího textu je patrné, kam obecně by měly korektní koncepte směřovat. Pokud se zaměříme na konkrétní příklady, není možné obecně určit, která koncepte je horší či lepší. Je nutné jít po konkrétních příkladech, z nichž je např. jasné, že při plošné identifikaci nadání je v silách examinátorů použít koncepte konzervativní, kognitivních složek, kvantitativní a demonstrovaneho výkonu. V rukou pedagogicko-psychologické diagnostiky by byl tento postup lichý. Bavme se ale o standardní situaci z běžného kontextu, kde učitelé ve své výuce diagnostikují a rozvíjejí nadání svých žáků. Rozvojetvorné je v tomto případě respektovat koncepte potenciálu, „becoming“, kvalitativní, liberální a sociokulturně orientované.

Z členění typů koncepcí je možno vydedukovat, že konkrétní koncepte není možné zařadit výhradně pod jeden typ, neboť zpravidla obsahují více kritérií a členění je tvořeno na základě jednoho kritéria. Pro účely následující analýzy dat jsme vytvořili tabulku, do níž jsme zasadili koncepte do dvou základních směrů, jež si jsou vzájemně v protikladu. První směr jsme nazvali jako moderní a zařadili do něj koncepte, které by zde měly převládat. Považujeme jej za maximálně rozvojetvorný, respektující specifika nadaných žáků. Druhý směr považujeme za tradiční, který identifikuje a rozvíjí nadání žáků jen omezeně.

Tabulka 1

Klíčové směry koncepcí nadání

Moderní směr	k. potenciálu	k. becoming	spíše k. kvalitativní	sociokulturně orientované k.	spíše k. liberální	spíše k. integrace
Tradiční směr	k. výkonu	k. bering	spíše k. kvantitativní	k. kognitivních složek	k. konzervativní	spíše k. segregace

McCoach a Siegle (2007) upozorňují na fakt, že je třeba odlišovat objektivní koncepte nadání, tzv. researchers' conceptions, které jsou vlastní výzkumu a oficiálním edukačním nabídkám pro nadané, a subjektivní koncepte, tzv. teachers' conceptions, které jsou vlastní jednotlivým učitelům a suplují absenci objektivních koncepcí nadání v praxi. Tvrdí, že subjektivní koncepte jsou hybatelem pedagogické praxe, ale zároveň upozorňují, že nemusí být následovány korektními vědeckými teoriemi. V navazujícím výzkumném šetření budeme sledovat subjektivní koncepte nadání, které mohou být dobrým odrazem kvality péče o nadané žáky.

Metafory v pedagogickém výzkumu

Ve výzkumném šetření jsme se rozhodli o poměrně netradiční výzkumný nástroj na zjištění preferovaných koncepcí nadání jednotlivých učitelů, a to přes metaforické pojmy.

Tradiční metafory jsou primárně pojmem lingvistickým. Z pohledu kognitivní lingvistiky mají širší vymezení, prostupují celý náš život a jsou zrcadlem myšlení a konání. Tato teze se opírá o definici metafory jako spojenci mezi dvěma oblastmi naší zkušenosti, která umožňuje chápat jednu z oblastí na základě toho, co víme o druhé z oblastí. Mezi pojmem, jehož slovní označení se bere za pojmenování, a pojmem, který má být takto pojmenován, je vztah určité podobnosti. Těmito spojeními vznikají tzv. metaforické pojmy (*conceptual metaphors*), na nichž stojí naše konceptuální systémy (Lakoff & Johnson, 2003).

Metaforické pojmy jsou abstraktní konstrukce, nacházející se nejenom v umělecké literatuře, ale i v běžné řeči. V některých kontextech dokonce žádnou metaforičnost na první pohled nemusíme spatřovat – např. někdo „je ve formě“ = předložkou „ve“ naznačujeme, že formu považujeme za něco ohraničeného, a o formě, jako o psychickém stavu, mluvíme jako o nějaké nádobě (Drulák, 2006).

Metafory v edukaci mají své uplatnění nejenom v učení se a vyučování (Švaříček & Čejková, 2016; Zheng & Song, 2010), ale podle Jensena (2006) jsou i hodnotným výzkumným nástrojem pro získání nového pohledu na edukační realitu. Nabízejí širší odraz mentálních obrazů mluvčího, které dokonce mohou přesahovat jeho vlastní vědomí. Analýza metafor, jako metoda diskurzivní analýzy, je proces za účelem odkrytí vědomých a nevědomých konceptuálních systémů participantů. Začíná se ve větší míře používat od 80. let 20. století (Armstrong, Davis, & Paulson, 2011).

Při prohledávání databází zahraničních článků nacházíme značné množství studií, kde je užita analýza metafor. Přes metaforické pojmy se obvykle manifestují postoje účastníků šetření k určité realitě (Kalra & Baveja, 2012). Studie z edukačního prostředí se podle autorů Zheng a Song (2010) zabývají zejména interakcí mezi studenty, institucemi či učiteli a zjišťují přesvědčení či postoje učitelů a studentů k edukaci. Zřídka nacházíme výzkumy, kde učitelé popisují své žáky a jejich učení, jsou to např. metafory vlastní děti, květiny a divoká zvířata (Téllez, 2016). Větší je rozsah výzkumů, zabývajících se metaforami učitelů o své profesi, kde se popisují jako zahradníci, stroje (Inbar, 1996), kouzelníci, chobotnice (Farrell, 2006) aj. V českém prostředí je užití metafor v aplikovaném pedagogickém výzkumu spíše ojedinělé (např. Nehyba & Svojanovský, 2016) a je zaměřeno na popis profese učitelky. Ve vztahu k problematice nadání nacházíme výzkum autorky Olthouse (2014), která pomocí analýzy metafor učitelů o nadaných dětech zjišťuje jejich postoje k nadání (viz dále).

Postoje učitelů k edukaci nadaných

Učitelova koncepce nadání souvisí s jeho celkovým postojem k nadaným žákům, přičemž deklarovaný postoj může dobře odrážet reálný stav v péči o nadané (Davis, Rimm, & Siegle, 2011). Výše zmíněný postup, analýza metafor, se na základě dále citovaných výzkumů jeví jako jedna ze strategií zjišťování postojů.

Postoj vyjadřuje určitý hodnotící stav s jistým stupněm upřednostňování či odmítání, a to k různým sociálním objektům. Postoje jsou poměrně stabilním konstruktem, který jako velmi významný motivační činitel ovlivňuje směr chování a jednání jedince (Bohner & Wänke, 2002). Postoje jsou získávány na základě různých typů zkušeností prostřednictvím sociálního učení nebo osobní zkušenosti s objekty (Copenhaver & McIntyre, 1992).

Při prohledávání databází odborných článků se nezaměřujeme pouze na postoje, ale i na další relevantní pojmy (*beliefs, implicit theory*), a to v souvislosti s problematikou nadání. Podle autorů McCoach a Siegle (2007) vyjadřují tzv. researchers' conceptions téměř vždy pozitivní postoje k rozvoji nadání. Subjektivní koncepce nadání mohou mít pozitivní (Gagné, 1983) i negativní konotace (Sankar-DeLeeuw, 2002). V kvalitativním výzkumu Olthouse (2014) kategorizovala metafory studentů učitelství o nadaných žácích. Zjistila, že se zaměřovali na demonstrovatelné (pozitivní) znaky nadání. K postojům patřilo, že nadání je spíše dědičné, jednoduše se rozvíjí a je vzácnou komoditou. Již málo z nich se zaměřilo na motivační aspekty nadání a sociální charakteristiky nadaných. K dalšímu zjištění dochází Callahan a Herberg-Davis (2013). Tvrdí, že učitelé s menší či žádnou zkušeností s výukou nadaných inklinují k tradičním, konzervativním a výkonovým koncepcím.

V kvantitativním výzkumu Krijan a Borić (2015) zjistili, že učitelé mají pozitivní postoje k respektování potřeb nadaných, naopak ambivalentní přístup měli k akceleraci a seskupování podle nadání. Lassigová (2009) zjišťovala postoje učitelů k mýtům o nadání. Výsledky poukazují na fakt, že učitelé ze specializovaných škol pro nadané a učitelé absolující další vzdělávání mají mnohem pozitivnější postoje k nadání. Podle Millerové (2009) učitelé bez rozdílu délky praxe mají pozitivní postoj k nadaným dětem s tradičními (pozitivními) charakteristikami. Tyto děti rovněž nemají problém identifikovat. Učitelé mají problém do kategorie nadaných zahrnout žáky s problémovými charakteristikami.

Altintas a Ilgun (2016) zjišťovali u učitelů prezentaci pojmu „nadané dítě“. Na základě analýzy výpovědí do 68 kategorií zjistili, že většina z nich popisovala pouze pozitivní a vysoce výkonové charakteristiky dětí. Negativní charakteristiky se objevovaly výjimečně, a to v oblasti osobnostní (dominantnost, paličatost), fyzické (hyperaktivita) a sociální (problémy se sociálním vnímáním, nerespektování společenského řádu).

V českém kontextu se postojům učitelů či budoucích učitelů k nadání věnuje např. Hříbková (2005), Mudrák (2013) nebo Portešová, Budíková a Koutková (2011). Negativní postoje zde souvisely například s obavou z elitářství, s umístěním dětí do segregované výuky a s přeskokováním ročníků. K charakteristikám učitelů s pozitivními postoji patřila delší praxe a praxe spíše s mladšími dětmi, kontakt s nadanými dětmi a nadáním.

Poměrná nekonzistentnost výzkumných závěrů přiměla badatele k tomu, že se zaměřují na postižení jednotlivých prediktorů, které mohou ovlivňovat postoje a profesní přesvědčení učitelů. Bégin a Gagné (1994) identifikovali při analýze desítek výzkumů na toto téma několik prediktorů. Co se týče prediktorů, ovlivňující vznik pozitivních postojů, vzpomeňme např. intenzivní kontakt s nadanými jedinci, nadané dítě v rodině, vnímání sebe sama či blízké osoby jako nadaný, vnímání vlastní pedagogické zdatnosti jako pokročilé, účast na vzdělávacím programu o nadaných, vyšší socioekonomický status učitele aj. (McCoach & Siegle, 2007). Z toho pak vyplývá, že negativní postoje tvoří opaky výše zmíněných prediktorů. Studie se však zaměřuje výhradně na výsledky kvantitativních výzkumů a nezmiňuje detailní popis konkrétního kontextu negativního postoje, který je spojen výhradně s nevhodnými praktickými dopady na rozvoj nadání.

Metodologie

Cílem výzkumu je identifikovat koncepce nadání, které jsou ukryty v metaforických pojmech, které deklarují učitelé základních škol a příslušných ročníků víceletých gymnázií.

Výzkumu se zúčastnilo 432 učitelů. Výzkumný soubor byl tvořen učiteli působícími na úrovni ISCED2. Zaměřili jsme se na klasické ZŠ, specializované ZŠ pro výuku nadaných žáků a na nižší stupeň víceletých gymnázií. Specializované školy pro nadané jsou ty, které mají celé třídy „jen z nadaných“ či skupiny „nadaných“ s tzv. vynětím. Dalším vzděláváním pedagogických pracovníků (tzn. absolvování min. jednoho vzdělávacího programu s časovou dotací nad 6 hodin včetně) v tématu nadání prošlo téměř 37 % oslovených.

Sběr dat probíhal pomocí dotazníku, kde se měli respondenti v jedné z položek vyjádřit formou otevřené věty *Nadaný žák je (jako)...* V dalším kroku následovalo tzv. „*metaphor checking*“ (Jensen, 2006), v němž byli učitelé vedeni k interpretaci užití metafory, např. „*Nadaný žák je jako houba, protože dokáže nasávat informace kolem sebe*“.

Sběr dat probíhal v 1. polovině šk. roku 2017/2018. Učitelé vyplňovali tištěné dotazníky, které jim byly distribuovány osobně, anebo přes vybraného zástupce z řad kolegů z konkrétní školy. Učitelé byli v instrukci k dotazníku informováni, že jsou zjišťovány jejich osobní názory na vybraná témata z problematiky nadání.

Tabulka 2

Základní charakteristiky výzkumného souboru

Sledované charakteristiky		n	%
Gender	muži	96	22,2
	ženy	336	77,8
Typ školy	ZŠ	359	83,1
	speciální ZŠ pro nadané žáky	47	10,9
	nižší stupeň víceletého gymnázia	26	6,0
DVPP v oblasti nadání	ano	158	36,6
	ne	274	63,4
Délka praxe	do 10 let	90	20,8
	11–20 let	94	21,8
	nad 21 let	248	57,4

Interpretací metafor byly abstrahovány významové jednotky, které jsme následně zařadili pod 20 dílčích kódů (viz tab. 3). Kódy se zabývaly třemi základními tématy, charakteristikou nadaných žáků, jejich identifikací a rozvojem. Kódy byly dále zasazeny do nadřazených kategorií, v našem případě do koncepcí nadání.

Při tvorbě kategorií jsme vycházeli ze systému kódování, který lze nazvat jako induktivně deduktivní. Z popisů metafor jsme vybrali nám známé kategorie nadání, které jsou již obsahem zmíněných koncepcí. Kromě toho však měla analýza i induktivní charakter, neboť některé kódy a kategorie vznikly primárně na základě prvků obsažených v interpretaci metafor.

Kódování metafor je postupem značně subjektivním, stejně jako jakékoliv jiné jazykové interpretace. Na základě připomínek recenzenta článku jsme se rozhodli pro možnost kódování dalším výzkumníkem, abychom tak snížili subjektivitu v kódování dat.

Jelikož se mezi sebou tematicky prolínají koncepce nadání, bylo logické, že jednotlivé výpovědi mohou být řazeny pod více koncepcí. Uvědomujeme si, že některé kódy je možné zařadit pod koncepcí potenciálu, ale i „becoming“ a sociokulturně orientované atd. Z toho důvodu bude diskuse probíhat na úrovni dvou klíčových směrů koncepcí nadání (moderní vs. tradiční). Jinými slovy, diskutabilním se mohlo jevit zařazení kódů pod dílčí části koncepce (charakteristika, identifikace a rozvoj nadaných žáků) a jednotlivé koncepce. Zařazení vzniklých kódů pod klíčové směry je více či méně jednoznačné.

Od 432 učitelů bylo získáno 521 kódů. Většina využila možnosti odpovědět jednou metaforou s jedním kódem, pouze 141 z nich odpovědělo dvěma metaforami (či metaforou s dvěma kódy). U učitelů s dvěma metaforami (kódy) jsme zpětně zjistili, že jejich metafory můžeme zařadit do shodných směrů nadání (tzn. obě se řadily buď k moderním, nebo k tradičním koncepcím). Ve vyplněných dotaznících evidujeme 51 učitelů (nejsou počítáni do výzkumného souboru), kteří v položce o metaforách nic neodpověděli či se jejich odpovědi nikterak nepodobaly metafoře.

Analýza metafor

Základní kvalitativní analýzu jsme pro přehlednost umístili do tabulky 3. Kódy jsou rozděleny na charakteristiky nadaných žáků, jejich identifikaci a rozvoj a zasazeny pod koncepce nadání. Ke kódům jsme pro představu o jejich rozsahu umístili i četnosti.

Z tabulky lze vyčíst, že většina učitelů popisuje nadaného žáka velmi obdivně, tj. žáka se skvělými učitelskými dovednostmi, vlastnostmi, oplývajícího energií a schopností být motivován a motivovat. Pro učitele je pomocníkem ve výuce, je jeho odměnou a hodnotou pro společnost. Je to dítě již rozvinuté ve všech složkách osobnosti, dítě, se kterým vlastně není potřeba dále intenzivně pracovat. Tyto jevy se týkaly výkonu nadaného žáka jako viditelného znaku nadání, zasadili jsme proto kódy do *výkonových koncepcí*, které řadíme mezi tradiční koncepce. Co se týče charakteristik nadaných, učitelé volili metaforu s knihou (otevřená kniha plná moudra), studnou (plnou vědomostí), houbou (nasávající informace), objevovaly se názvy zvířat (sova, liška, světluška, Ferda Mravenec), rychlých dopravních prostředků (Ferrari), metafory se sluncem (přinášejícím energii), kořením výuky, zlatem, spasitelem, hnacím motorem a větrem (osvěžuje). V souvislosti s rozvojem žáků byly výkonové koncepce zastoupeny metaforami jako živá voda učitele, sáček dobrot v nákupním koši, dar z nebes, učitelovo sluníčko, učitelčina Matka Tereza (pomáhá slabším, šetří učitelku), vzácný kámen, Ježíš (jasný příslib lepší budoucnosti).

Asi třetina učitelů vyjadřuje potřebnost podporujícího prostředí. Nezaměřují se pouze na výkon, uvědomují si, že dítě je součástí kolektivu, prožívá své problémy, které mohou výkon ovlivnit. Pro rozvinutí potenciálu potřebuje určité úsilí, což není automatickou součástí nadání. Jeho nadání nemusí být vzhledem k dalším faktorům odhaleno. Je to dítě, které potřebuje maximální podporu okolí, a to klade na učitele určité nároky. Tyto postoje v našem výzkumu řadíme do moderních **sociokulturních koncepcí**, které můžeme vnímat jako protipól ke koncepcím výkonovým. Konkrétní metafory týkající se charakteristik ukazují na problémy v kolektivu, okrajově na problémy s chováním: mimozemšťan (není na zemi pochopen), bomba (nikdy nevíte, při čem vybuchne), trn v patě, balon (vědomosti rostou, vztahy se komplikují), Babylonská věž (smíšení všech nadání, hrozí pád). Ve vztahu k identifikaci se objevovaly metafory jako poklad (je ho třeba objevit a správně ohodnotit) a Popelka (málokdo jej umí najít). Značná část učitelů si uvědomuje náročnost tvorby kurikula pro nadané, což zde vnímají spíše jako výzvu než problém. Je zajímavé, že většina těchto metaforických pojmenování zmiňuje rostliny, semena a zahradníky (potřeba se o nadané pečlivě starat), stejně jako diamanty (je třeba šetrně opracovávat) či ohrožená zvířata (nosorožec). K dalším metaforám patřilo např. zajíc v pytli (nevíte,

co z toho bude), vyšlechtěný ovocný strom (náchylný k nemocem, ale úrodný), chytrý mobil (elektronika se porouchá), oříšek pro učitele, hnací motor, ale jen v rukou dobrého řidiče.

Další typy koncepcí, **konzervativní a liberální**, můžeme vnímat jako vzájemné opaky. Do tradičních konzervativních je možné zařadit kódy týkající se ojedinělého výskytu nadaných. Velká část učitelů zastává názor, že nadání je velmi vzácné, co se týče četnosti. Občas se vyskytly názory, že nadaný žák možná ani neexistuje. Kategorie obsahovala metafory jako Columbova žena (všichni o ní mluví, ale nikdo ji ještě neviděl), Mozart (rodí se jednou za 100 let), bílý tygr (je jich málo) aj. Oproti tomu modernější liberální koncepce pojmají četnost výskytu obšírněji. Učitelé se domnívají, že nadání má větší část dětí ve třídě. Zde se vyskytovala přirovnání spojená se zahradníkem (každá rostlina rozkvetne, když se o ni dobře stará), dále metafory o srdci (má to každý v sobě) a vzduchu (každý jej dýchá).

Kategorie s velmi nízkou četností se týkala vzniku nadání. Učitelé zastávali názor, že nadání je dar, který se sám prosadí. Kategorii jsme zařadili do tradiční **koncepce „being“**, podle které nadání jednoduše existuje a je spíše vrozené. Vyberme zde metafory jako např. oříšek (v dospělosti puká a vydává plod), nádoba (naplní se do své kapacity), labuť (v dospělosti se ukáže v plné kráse).

Další koncepce se týkaly formy rozvoje nadaných žáků. V koncepci, kterou jsme nazvali **segregace**, učitelé zastávali názor, že nejvhodnější jsou specializované školy. Nadaného žáka popisovali jako chudáka v běžné škole a byli skeptičtí k inkluzi. Nadaný je jako pták v kleci, intelektuálem v totalitním systému atd. Opačná koncepce nazvaná **integrace** vyjadřovala názor, že běžná škola je sice nejlepším řešením, avšak i zde jsou veliké problémy. Evidovali jsme metafory jako zapomenutý ostrov v moři či stává se želvou na cestě k vlastnímu úspěchu.

Poslední kategorie, které nebyly příliš četné, jsme nezahrnuli do žádné z koncepcí nadání, neboť vyjadřovaly krajně **negativistický postoj k nadání**. I tyto postoje zrcadlí konkrétní problémy v péči o nadané žáky a je důležité je zmínit. Co se týče identifikace, učitelé popisovali maminčina mazánka (nadaný je ten, kterému to rodiče vychodí v poradně), bitvu (předmět sváru mezi představami rodiče a učitele) a falešnou kočičku (není všechno zlato, co se třpytí). Ve vztahu k rozvoji nadání se zmiňují o provazochodcích (balancování mezi problémovým rodičem, poradnou, neposlušným dítětem a nic z toho), o Danajském daru, o krásném, ale kyselém jablku.

Tabulka 3
Analýza metajor

Koncepte	Charakteristiky nadaných žáků		Identifikace nadaných žáků		Rozvoj nadaných žáků	
	n	Kód	n	Kód	n	Kód
Výkonové (tradiční)	80	Skvělé učební dovednosti		Zkrácená ukázka	10	Pomocník
	21	Skvělé vlastnosti			46	Odměna pro učitele
	9	Velká energie			22	Hodnota pro společnost
	42	Motivuje ostatní			25	Výzva pro učitele
Sociokulturní (moderní)	29	Nezapadá do kolektivu	9	Obrátná identifikace	25	Radost i starost
					85	Hledání podpory
Konzervativní (tradiční)			44	Ojedinelý vskyt		
			19	Nadaných může být víc		
Beeing (tradiční)	5	Dar, sám se prosadí				
Segregace (tradiční)					13	Nevhodný pro integraci
					6	Integrace, s problémy
Negativistické postoje			4	Výtvor ambiciózních rodičů	18	Problém pro učitele
					9	Velká neznámá

Zkrácená ukázka

2v1: žák a učitel v jednom.
Učitelčina matka Tereza: pomáhá slabším, šetrí učitelku.
Balzám pro duši; Třešnička na dortu; Dobrá třicetiletá whisky.
Spasitel: požeňmání a hodnota pro budoucnost; Blaničský rytíř: zachrání stát; Motor společnosti.
Oříšek pro učitele (ten na sobě musí pracovat), dar a výzva.
Pohádka: dar i kletba, štěstí i neštěstí; Aprilové počasí.
Hrubý diamant; Květina s potřebou vláhy.

Zkrácená ukázka

Ve škole je popelkou: Jehla v kupce sena; Neprobádaná krajina; Poklad k hledání.
Unikát; Kapka v moři; Columbova žena: nemí vidět.
Ledovec pod hladinou – je jich víc, než se zdá.

Orel mezi holuby: vždy bude létat rychleji; Perpetuum mobile.

Prák v kleci, potřebuje rozlet s ostatními ptáky; V běžné škole chudák; Osina v zadku běžné školy.
Pro nadané není prostor; Zapomenutý ostrov v moři.
Prubiřský kámen pro učitele; Bič na učitele; Bodlák v poli vlčích máků
Sázka do loterie: nikdy nevíme, co z toho bude, pokud vůbec něco.

Diskuse

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit tendence učitelů k preferenci typů koncepcí nadání, což může odrážet reálný stav kvality péče o nadané žáky. Preferované koncepce nadání jsme zjišťovali pomocí jejich postojů, které deklarovali v metaforách, jež byly dále analyzovány.

Zjistili jsme, že velká část učitelů zastává tradiční koncepce nadání, neboť téměř polovina ze všech metafor vychází z výkonových koncepcí. Podle nich jsou nadaní žáci vysoce výkonní, mají pozitivní vlastnosti a jsou pro učitele odměnou v tom smyslu, že s nadanými již není větší práce. V rámci tradičních koncepcí převažovaly názory, že nadání se vyskytuje ojediněle či vůbec. K tradičním koncepcím můžeme zařadit i „being“, v nichž se učitelé domnívají, že se talent sám v budoucnu prosadí. Jelikož tradiční koncepce převládaly, není divu, že naprosto všechny kódy zařazené pod formy vzdělávání buď preferují segregovanou formu, nebo mají značné výhrady k integraci, kde podle nich nadaní nejsou mezi sobě rovnými. Jak jsme již v úvodu naznačili, tradiční přístup k nadání nepovažujeme za příliš rozvojetvorný, neboť učitel pracuje výhradně s mimořádně nadanými žáky, kteří jsou vysoce motivovaní a nedělají ve vyučování „problémy“. Přehlíží tak další skupinu nadaných žáků, která si rovněž zaslouží kvalitní podporu.

Jedná se vlastně o očekávaný výsledek, který zrcadlí výstupy z jiných výzkumů (Altintas & Ilgun, 2016; Miller, 2009; Olthouse, 2014). Zaměření učitelů na vysoký demonstrováný výkon u žáků je běžné a můžeme jej navíc doložit i studii, zjišťujícími souvislost mezi identifikací nadaného žáka učitelem a identifikací komplexními inteligenčními testy. Podle Davise, Rimm a Siegle (2011) většina z nich souvislost neprokazuje a tvrdí, že učitelé nominují mezi nadané žáky ty, kteří jsou výjimeční, mají skvělé studijní výsledky a prokazují tradiční znaky nadání.

Menší část učitelů svými názory spadá pod moderní směry koncepcí. V rámci sociokulturních koncepcí si uvědomují souvislost s prostředím, náročnost identifikovat a rozvíjet nadání a evidují možné sociální i emoční problémy. V liberálních koncepcích tvrdí, že nadaných žáků může být při vhodné podpoře více. Moderní směry koncepcí považujeme za rozvojetvorné, neboť mají snahu identifikovat a rozvíjet všechny typy nadaných žáků uvnitř rozličného prostředí. Uvědomujeme si ale, že toto bipolární rozdělení do protichůdných koncepcí může být v konkrétních kontextech různě interpretováno a není možné slepě tvrdit, že jeden postup je vhodnější než druhý. V souvislosti s moderními koncepcemi, které zde zastáváme, se mohou rychleji vyskytnout negativistické postoje k nadání (učitel problémy eviduje), které vedou k přehlížení potřeb nadaných. V tradičních koncepcích, vůči kterým máme výhrady, je naopak milé, že učitel oplývá pedagogickým optimismem a má tak vlastně pozitivní postoje k nadání, i když jsou bohužel ve většině případů spojeny s růžovými brýlemi.

V souvislosti s výzkumy citovanými v teoretické části jsme zjistili, že v našich výsledcích absentují určité kategorie. Např. žádný z učitelů bezvýhradně nepodporoval inkluzi, tj. vzdělávání nadaných v běžné třídě (proto jsme kategorie vzdělávacích forem zařadili do tradičních koncepcí). Stejně jako Hříbková (2005), Mudrák (2013) a Portešová a kol. (2011) jsme předpokládali, že učitelé budou mít obavu ze segregace z důvodu jejich případných negativních důsledků na nadané žáky (obava z elitářství a z udělení nálepky).

Shodně s Altintas a Ilgun (2016) jsme zjistili, že učitelé popisovali nadání výhradně ve spojitosti s intelektovou oblastí, i když v zadání dotazníku toto omezení nebylo předjímáno. To může být v našem prostředí způsobeno i tím, že školské dokumenty popisují výhradně nadaného žáka v oblasti intelektové.

Výsledky je možné aplikovat pouze na skupinu oslovených učitelů, která neodpovídá reprezentativitě výběru výzkumného souboru. Převažují výpovědi učitelů s praxí nad 21 let (více než polovina dotázaných). Oslovili jsme značnou část učitelů zainteresovaných v problematice nadání, tj. těch, kteří absolvovali DVPP v oblasti nadání (37 %) a učitelů ze specializovaných škol (11 %). Dále je nutné počítat s genderově nevyrovnaným zastoupením žen (78 %). Naš výzkumný soubor je tedy značně vychýlený k hodnotám, které obsahují tzv. pozitivní prediktory k nadání, tzn. delší praxe, kontakt s nadáním a vzdělávání se v problematice. Za prediktor k pozitivnímu postoji k nadání můžeme považovat i ženské pohlaví (Bégin & Gagné, 1994). Uvědomujeme si proto, že výsledky naší studie jsou s největší pravděpodobností výrazně favorizovány.

Co se týče použití metafory jako techniky výzkumu, vyvstává zde několik dalších limitů. V první řadě se jedná o různorodou schopnost pedagogů vymyslet metaforu, která by navíc odrážela jejich postoje. Proto byli respondenti vedeni k interpretaci metafory. Subjektivní je vyhledávání kódů, jejich pojmenovávání, přiřazování ke kategoriím a interpretace. Tento limit jsme se snažili oslabit kódováním pomocí dalšího výzkumníka.

Závěry empirické části proto považujeme za tendence učitelů k určitým postojům ve vztahu k nadaným než za jejich skutečné postoje.

Závěr a doporučení

K hlavním závěrům naší studie patří zjištění, že téměř polovina kódů popisuje nadané žáky jako vysoce výkonné se skvělými vlastnostmi (výkonové koncepce). Menší část pak zastává koncepce konzervativní (žáci vybraní na základě jednoho kritéria, hranici nadání splňují max. 2 % z nich) a nesouhlasí s integrací nadaných žáků. Na první pohled by se zdálo, že jde o dobré výsledky ve vztahu k praxi s nadanými žáky. Detailnější analýzou jsme zjistili, že se nejedná o rozvojetvorné postoje k nadaným žákům, jelikož je na ně

nahlíženo jako na bezproblémové, „hotové“ a výjimečně se vyskytující osobnosti. Naše studie se nespokojila s pouhým výčtem pozitivních postojů k nadaným žákům, ale upozornila na opačný protipól těchto obdivných postojů k nadání.

Positivním zjištěním bylo, že asi třetina učitelů vnímá problémy nadaných v sociální oblasti a uvědomuje si obtížnost pedagogické činnosti s nadanými (sociokulturní koncepce), přičemž menší část z nich zastává koncepcí liberální, což je předpoklad pro vznik podporujícího prostředí pro individualizovaný rozvoj nadání.

Stejně jako Misset a McCormic (2014) si uvědomujeme, že právě svoji účastí v příkladech dobré praxe a dalším vzděláváním se mohou pedagogové ve svých reálně uplatňovaných postojích posunout od kvantity ke kvalitě, od konzervatismu k liberalismu a od kognitivismu (výkonových koncepcí) k sociokulturnímu pojetí nadání.

Literatura

- Altintas, E., & Ilgun, S. (2016). The term “gifted child“ from teachers’ view. *Educational Research and Reviews*, 11(10), 957–965.
- Armstrong, S. L., Davis, H. S., & Paulson, E. J. (2011). The subjectivity problem: Improving triangulation approaches in metaphor analysis studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(2), 151–163.
- Bégin, J., & Gagné, F. (1994). Predictors of stititudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(2), 161–179.
- Bohner, G., & Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. East Sussex: Psychology Press.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. The case for no conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (s. 1–19). New York: Cambridge University Press.
- Callahan, C. M., & Herberg-Davis, H. L. (Eds.). (2013). *Fundamentals of gifted education – Considering multiple perspectives*. London: Routledge.
- Copenhaver, R. W., & McIntyre, D. J. (1992). Teachers’ perceptions of gifted students. *Roeper Review*, 14(3), 151–154.
- Dai, D. Y. (2009). Essential tensions surrounding the concept of giftedness. In L. V. Shavinina, *International handbook on giftedness* (s. 39–80). Essex: Springer.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented*. New Jersey: Pearson.
- Drulák, P. (2006). Svět jako metafora. *Mezinárodní vztahy*, 41(4), 67–80.
- Farrell, T. S. C. (2006). The teacher is an octopus. *RELC Journal*, 37(2), 236–248.
- Gagné, F. (1983). Perceptions of programs for gifted children: Agreement on principles, but disagreement over modalities. *B. C. Journal of Special Education*, 7(2), 113–127.
- Hříbková, L. (2005). *Nadání a nadání*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Hunsaker, S. L. (Ed.). (2012). *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services*. Waco: Prufrock Press.

- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77–92.
- Jensen, D. F. N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1–17.
- Kalra, M. B., & Baveja, B. (2012). Teacher thinking about knowledge, learning and learners: A metaphor analysis. *Procedia – Social Behavior Sciences*, 55, 314–326.
- Krijan, I. P., & Borić, E. (2015). Teacher's attitudes towards gifted students and differences in attitudes regarding the years. *Croatian Journal of Education / Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(1), 681–724.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago Press.
- Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32–42.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *The Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246–255.
- Miller, E. M. (2009). The effect of training in gifted education on elementary classroom teachers' theory – Based reasoning about the concept of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 65–105.
- Misset, T., & McCormic, K. (2014). Conceptions of giftedness. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (s. 143–157). Waco: Prufrock Press.
- Mudrák, J. (2013). Postoje studentů učitelství k nadání. *Svět nadání. Časopis o nadaných a nadání*, 2(2), 45–52.
- Nehyba, J., & Svojanovský, P. (2016). Tacitní znalosti v metaforách studentky učitelství. *Studia paedagogica*, 21(1), 57–85.
- Olthouse, J. (2014). How do preservice teachers conceptualize giftedness? A metaphor analysis. *Roeper Review*, 36(2), 122–132.
- Porter, L. (1999). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press.
- Portešová, Š., Budíková, M., & Koutková, H. (2011). Crucial determinants affecting the attitude of Czech educators toward education of extraordinarily gifted learners. *The New Educational Review*, 24(2), 305–326.
- Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 24(3), 172–177.
- Smith, Ch. M. M. (2006). Principles of inclusion: Implications for able learners. In Ch. M. M. Smith (Ed.), *Including the gifted and talented. Making inclusion work for more gifted and able learners* (s. 3–21). London: Routledge.
- Švaříček, R., & Čejková, I. (2016). Metaforický svět učení. In M. Strouhal & S. Štech (Eds.), *Vzdělání a dnešek. Pedagogické, filosofické, historické a sociální perspektivy* (s. 124–145). Praha: Karolinum.
- Téllez, K. (2016). *The teaching instinct. Explorations into what makes us human*. New York: Routledge.
- Vialle, W. (1994). ‚Termanal‘ science? The work of Lewis Terman revisited. *Roeper Review*, 17(1), 32–38.
- Zheng, H., & Song, W. (2010). Metaphor analysis in the educational discourse: A critical review. *US-China Foreign Language*, 8(9), 42–44.

Kontakt na autorku

Eva Machů

Centrum výzkumu, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

E-mail: machu@utb.cz

Corresponding author

Eva Machů

Research Centre, Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín

E-mail: machu@utb.cz