

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA PEDAGOGIKY

magisterské navazující prezenční studium  
2008-2010

Iva Pecháčková

**Třídy pro nadané děti na českých základních školách**

**Full-time Classes for Gifted Children in Czech  
Elementary Schools**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2010

**Vedoucí práce:** Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

**P r o h l a š u j i ,**

že tuto předloženou diplomovou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

## OBSAH

0	ÚVOD.....	7
1	TÉMA A CÍLE VÝZKUMU.....	9
1.1	Téma práce.....	9
1.2	Kontroverzní povaha zkoumaného tématu.....	10
1.2.1	Argumenty pro existenci speciálních tříd.....	10
1.2.2	Argumenty proti.....	11
1.3	Cíle a potenciální význam výzkumu.....	13
2	KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC.....	15
2.1	Klíčové pojmy.....	15
2.1.1	Nadání, talent.....	15
2.1.2	Speciální třídy pro nadané.....	15
2.1.3	Segregace a integrace nadaného dítěte.....	16
2.1.4	Raná selekce.....	17
2.2	Teorie v pedagogice nadaných.....	18
2.2.1	Renzulliho tříkomponentový model talentu.....	20
2.2.2	Sternbergova pentagonální implicitní teorie.....	21
2.2.3	Revidovaná Bloomova taxonomie cílů.....	23
2.2.4	Holistický přístup k nadání.....	24
2.3	Empirické výzkumy k tématu.....	25
3	DESIGN A METODOLOGIE VÝZKUMU.....	28
3.1	Celkový přístup a jeho zdůvodnění.....	28
3.1.1	Kvalitativní přístup.....	28
3.1.2	Design výzkumu – případová studie.....	29
3.2	Výzkumné otázky.....	30
3.3	Místo výzkumu.....	31
3.4	Techniky sběru dat.....	33
3.4.1	Zúčastněné pozorování výuky.....	33
3.4.1.1	Nestrukturované poznámky z pozorování.....	35
3.4.1.2	Záznam do pozorovacího archu.....	36
3.4.2	Polostrukturovaný rozhovor.....	37
3.4.2.1	Rozhovory s třídními učitelkami.....	38
3.4.2.2	Skupinové rozhovory s dětmi.....	39
3.4.2.3	Rozhovor s ředitelkou.....	40
3.4.2.4	Rozhovor s „oponující“ učitelkou.....	40
3.4.3	Analýza školních dokumentů.....	41
3.5.1	Otevřené kódování a tvorba kategorií.....	43
3.5.2	Proces kódování.....	43
3.5.3	Organizace kódů do kategorií.....	43
3.5.3.1	Volba softwaru pro kódování.....	45
3.5.4	Analýza a interpretace.....	47
3.6	Etické otázky.....	48
3.6.1	Důvěrnost informací.....	48
3.6.2	Poučený souhlas.....	49

3.6.3	Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu.....	49
4	VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	51
4.1	Průvodce světem speciálních tříd .....	51
4.1.1	Mikrokosmos speciální třídy .....	52
4.1.2	Kvalita výuky měřená přes rozvoj kompetence k učení.....	57
4.1.2.1	Poznatky z pozorování s archy .....	57
4.1.2.2	Jednotlivá kritéria kvality .....	58
4.1.2.2.1	Situace podporující .....	58
4.1.2.2.2	Situace tlumící .....	60
4.1.2.2.3	Souhrnné charakteristiky výuky .....	61
4.2	Výzkumem odkrytá témata.....	63
4.2.1	Téma 1: Diskurs o úspěchu a neúspěchu.....	63
4.2.2	Téma 2: Diskurs o sociální inteligenci .....	68
4.2.3	Téma 3: Dvakrát výjimeční .....	74
4.2.3.1	Kuba .....	75
4.2.3.2	Honzík .....	80
4.2.3.3	Další žáci s dvojitou výjimečností.....	82
4.2.4	Téma 4: Integrace versus segregace .....	84
5	ZÁVĚR .....	90
6	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	93
7	BIBLIOGRAFIE.....	95
8	PŘÍLOHY .....	98
	PŘÍLOHA A: Převzatý pozorovací arch (viz 3.4.1.2) .....	98
	PŘÍLOHA B: Přehled odpozorovaných hodin .....	101
	PŘÍLOHA C: Grafy s daty z pozorovacích archů .....	102
	PŘÍLOHA D: Ukázka z rozhovoru s dětmi.....	105
	PŘÍLOHA E: Ukázka zápisků z pozorování .....	107
	EVIDENČNÍ LIST KNIHOVNY.....	110

## RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá vzdělávací formou speciální třídy pro děti s mimořádným kognitivním nadáním na úrovni elementárního školství. Teoretická část přináší přehled argumentů pro a proti segregovanému řešení, vysvětlení klíčových pojmů a přehled vybraných teorií a výzkumů v pedagogice nadaných.

Empirická část je kvalitativní případovou studií projektu speciálních tříd na I. stupni jedné základní školy v ČR. Jako techniky sběru dat bylo použito pozorování, rozhovory a analýza školních dokumentů. Během pozorování výuky si výzkumnice psala nestrukturované poznámky a zároveň prováděla zápis do pozorovacího archu, který měří kvalitu výuky jako míru rozvíjení klíčové kompetence k učení. Rozhovory měly polostrukturovanou formu a proběhly s třídními učitelkami speciálních tříd, se skupinkami žáků a dalšími aktéry na škole.

V části věnované výsledkům výzkumu je nejprve podrobně popsána reálná podoba didaktické formy na sledované škole; zmapování každodenního života tříd a rozbor kvality hodin prostřednictvím výsledků z pozorovacích archů. Mezi témata, která výzkum odkryl, patří otázka (ne)přítomnosti výchovy k elitářství, míra sociální inteligence žáků a její rozvoj, práce s žákovskými reakcemi na neúspěch a v neposlední řadě také způsoby zapojení žáků s "dvojí výjimečností", kteří krom mimořádného nadání mají např. diagnózu Aspergerova syndromu, nebo ADHD.

## **THE SUMMARY**

My thesis explores the educational form of a special full-time class for cognitively gifted children at elementary level. The theoretical parts presents an overview of the pros and cons of such a segregated solution, an explanation of crucial concepts and a list of selected theories and research papers.

The research part contains a qualitative case study of a Czech elementary school which has been running a full-time gifted classes project. The data have been collected through in-class observation, interviews and school documentation analysis. During the observations I took free notes, while also filling in a special observation form that evaluates the quality of a lesson with the criterion of how effectively the competence for learning is being developed in the pupils. Semi-structured interviews were held with teachers, the head teacher and some pupils in small groups.

Results of the research include a detailed description of everyday life in the special classes, an analysis of the quality of lessons through observation forms. The qualitative methodology used has also uncovered some new themes. For instance, the question of whether gifted classes foster elitism, how socially and emotionally intelligent the pupils are or how they behave in situations of success and failure. Last, but not least, the research also discovered some facts about the situation of the so called „twice exceptional“ pupils, here most typically gifted boys with the Asperger syndrome.

## 0 ÚVOD

*"Dávno se jako předsudek ukázalo tvrzení, že talent se prosadí vždycky, bez ohledu na podmínky."*

*Erika Landau (2007, str. 10)*

V dnešní době už snad ani nejde o otázku, zda vůbec má smysl rozvíjet nadání. V tomto směru panuje konsensus. Aktuálnější je téma, „jak na to“, jakým způsobem podpořit ony podmínky pro prosazení talentu v úvodním citátu.

V posledních letech se v ČR začíná objevovat nový fenomén; hned v několika krajích vznikly na základních školách speciální třídy určené dětem s mimořádným kognitivním nadáním. Práce, kterou otevíráte, se zabývá právě touto formou vzdělávání mimořádně nadaných dětí ve věku I. stupně ZŠ.

Práce je psána jazykem pro odbornou veřejnost, obsahově však zjištění z výzkumu mohou posloužit všem, kterých se počáteční vzdělávání mimořádně nadaných žáků nějak týká.

Ráda bych zde poděkovala těm, kdo mi s prací pomohli. Především škole, na které výzkum probíhal, a to jak vedení za vstřícnost, tak i všem účastníkům výzkumu, včetně samotných dětí. Zejména však velmi děkuji učitelkám ve speciálních třídách, které mi během roku věnovaly mnoho času a energie, poskytly potřebné materiály a mnoho inspirujících myšlenek. Z důvodu etických zásad výzkumu tu konkrétní osoby nemohu jmenovat, snad postačí, že se samy poznají.

Dále děkuji Dr. Zelendovi a všem svým spolupracovníkům z projektu Talnet – online k přírodním vědám. Vděčím jim za toleranci k mé omezené pracovní době během vznikání práce a zároveň za nové úhly pohledu na problematiku vzdělávání nadaných dětí. Dr. Martinu Chválovi děkuji za rady ke způsobu zpracování kvantitativních dat. Konečně doc. Haně Kasíkové velmi děkuji za umožnění využít pozorovací archy z výzkumu katedry a především za tvořivé a podporující vedení této práce.



# 1 TÉMA A CÍLE VÝZKUMU

## 1.1 Téma práce

Před přesným vymezením předmětu práce bych nejprve ráda čtenáře zorientovala, v jaké oblasti pedagogických věd se budeme pohybovat. V nejširším smyslu slova je tématem práce pedagogika nadaných, v zahraničí tedy oblast zavedená především pod anglickým názvem „gifted education“. Jedná se o oblast lidského zájmu, která má určité kořeny už ve starověku a složitou historii, jak názorně uvidíme při těžkostech s definováním pojmů nadání a talent (2.1.1). V posledních několika desetiletích se stává tematizování speciálních potřeb dětí s mimořádným nadáním určitým trendem, a to jak u odborné veřejnosti po celém světě, tak i ve školsko-politické oblasti. Hmatatelným výrazem trendu může být např. skutečnost, že jde v současnosti o jednu z cílových skupin, ke kterým své finanční prostředky pro oblast počátečního vzdělávání směřuje Evropská unie.

V rámci širokého pole zájmu pedagogiky nadaných si budeme vybírat otázky z oblasti školní didaktiky vztažené k mimořádně nadaným žákům. Ze zavedených didaktických kategorií nás tu obzvláště zajímá tzv. forma výuky, protože práce bude zkoumat reálné fungování a vhodnost jedné z možných forem školní edukace nadaných. Onou formou je speciální výběrová třída v rámci základní školy, která má krom speciálních i „obyčejné“ třídy. Přesnější odlišení zkoumané formy od jejích alternativ se lze dočíst v části věnované vysvětlení pojmů segregace a integrace (viz 2.1.3). Jádrem práce se omezí na zkoumání současné situace v České republice a pouze na I. stupni základní školy.

## 1.2 Kontroverzní povaha zkoumaného tématu

Pokud už čtenář někdy slyšel o třídě, příp. škole, určené výhradně mimořádně nadaným dětem, pak je pravděpodobné, že se tak nestalo ve věcném a neutrálním duchu. Mnohem spíše narážíme buďto na nadšené líčení speciálních tříd jako něčeho, co už zde bylo dávno potřeba, anebo naopak na téměř prorocká varování před problémy, které oddělování nadaných dětí od ostatních přinese jak dětem samotným, tak společnosti. Speciální třídy zkrátka vzbuzují v lidech silné emoce. Je to výbušná otázka mezi pedagogickými vědci a v neposlední řadě také různě využívané i zneužívané politikum.

Následující odstavce shrnují běžně užívané argumenty na obou stranách. Nejedná se zde o argumenty vědecké, ale laické, tak jak je nepodloženy potkávám v tisku a slyším v rozhovorech. Nejsou proto až na výjimky v této fázi dokládány výzkumem ani citacemi a jejich výběr je samozřejmě ovlivněn mým subjektivním pohledem a přehledem o tématu. I přes tuto nevědeckost považuji za velmi smysluplný krok argumenty vyjmenovat, protože to autorce i čtenáři následného výzkumu pomůže se alespoň trochu osvobodit od předsudků tím, že se vynesou na světlo.

### 1.2.1 Argumenty pro existenci speciálních tříd

Jako základní důvod pro vznik speciálních tříd či škol pro nadané děti bývá uváděna nevyhovující situace takových dětí v běžných třídách. Mimořádně nadaným žákům často nestačí běžné tempo výuky či množství a intelektuální náročnost podnětů. Jsou frustrovány, nudí se a z toho může vzniknout celá řada problémů. Např. bývá často uváděn jev zvaný „underachievement“, což je situace, kdy dítě podává ve škole horší výkony,

než by odpovídalo jeho inteligenčnímu potenciálu. Dále může dítě na frustraci reagovat negativními projevy chování, např. dominuje diskusi, hádá se s učitelkou či naopak upadne do apatie a depresí.

Někteří zastánci speciálních tříd také oceňují, že nadané děti získají partnery na stejné intelektové úrovni. Mají s kým uspokojivě komunikovat a s kým soutěžit. V běžné třídě by byly příliš často nejlepší, nebo stále jen v roli pomáhajícího a doučujícího v případě kooperativního vyučování.

Třídy pro nadané dále mohou velmi pomoci tzv. „dvakrát výjimečným“ dětem. Termín označuje děti s mimořádným nadáním a zároveň s nějakou formou handicapu. Může se jednat např. o vývojové poruchy učení, hyperaktivitu, tělesná postižení atd. U těchto dětí porucha mnohdy nadání zastíní, takže jim nikdo nepomůže talent rozvinout. Ve speciální třídě bývá méně žáků a pedagogové tak mají příležitost pracovat jak na nadání dítěte, tak na zvládnutí slabin.

Konečně občas zaznívá i argument, že rodiče mají právo svobodně si zvolit školu pro své děti. Z tohoto hlediska by pak stát neměl bránit např. vzniku soukromých institucí, které chtějí vychovávat a vzdělávat nadané děti.

### **1.2.2 Argumenty proti**

Za potenciálně nejzávažnější z argumentů proti zavádění speciálních tříd považuji často užívanou metaforu „skleníku“. Myslí se jí oddělené vyrůstání nadaných dětí a mládeže v umělém prostředí, které nezrcadlí skutečná lidská společenství, jimž se talentovaní jako dospělí nevyhnou. Nadané děti si tak nevytvoří dovednosti potřebné k jednání s lidmi, kteří se

chovají jinak než jejich „geniální“ spolužáci. Budou se dívat na svět zkresleně přes prizma svého elitního okolí. Někdy v těchto souvislostech padají i názory, že se nadaní nenaučí spolupracovat a pomáhat druhým tak jako v běžné třídě.

Další argumenty reagují na celkovou současnou tendenci vznikání mnoha výběrových a různě specializovaných škol, včetně existence velkého množství víceletých gymnázií v našem školském systému. Raná selekce do výběrových tříd s sebou krom „vyrůstání ve skleníku“ může nést i další nevýhody. Vezměme si např. psychologický dopad na dítě, které tempo výběrové třídy nezvládne a musí se vrátit do běžné třídy. Ve věku zápisu do první třídy nejsou podobné diagnostické omyly vůbec vyloučeny. U všech dětí se pak snižuje věk, kdy jsou nějak označovány a rozděleny např. mezi „jazykově nadané“ a „ty, kteří se nedostali na jazykovku“. Podobně děti v brzkém věku nálepkuje i rozhodnutí „je/není mimořádně nadaný“.

Takto časná diferenciacie dětí do různých typů škol nepřímo produkuje i další nežádoucí jev, tzv. zbytkové školy. Typickým příkladem zbytkové školy je Hauptschule v německém nižším sekundárním školství, na kterou chodí de facto jen děti, které se nedostaly ani na gymnázium, ani na reálku. Pro zbytkové školy je typická převaha dětí s malým zájmem o učení, velmi mnoho kázeňských potíží, nedostatek klidu na učení pro menšinu dětí, která se učit chce atd. V celém rozsahu u nás podobné problémy hrozí spíše jen druhému stupni ZŠ v místech s velkým pokrytím víceletými gymnázii. Na prvním stupni je rozmach zbytkových škol, v plném slova smyslu, nepravděpodobný. Přesto odpůrci segregace zdůrazňují, že každým odebráním nadanějších dětí z běžných tříd z nich odebíráme i tahouny třídy, kteří o učení mají největší zájem a zhoršujeme tak učební prostředí ostatním dětem.

Raná selekce dle mnohých odborníků také zvyšuje reprodukci vzdělanostních nerovností ve společnosti do dalších generací. Tento poslední argument odpůrců segregace už je do určité míry prokázán výzkumem, viz např. výzkum Petra Matějů a Jany Strakové (2006) ze Sociologického ústavu AV ČR. Týká se však pouze víceletých gymnázií a tedy nižšího sekundárního školství.

### 1.3 Cíle a potenciální význam výzkumu

Předkládaná práce má ambici dosáhnout jak akademického, tak praktického cíle. Ve vědeckém pohledu je cílem *odkrýt významná témata, která vznikají při reálném fungování speciálních tříd pro nadané děti*. V souladu se zamýšlenou kvalitativní metodologií tedy výzkum neslibuje něco dokazovat pro jakoukoli větší populaci, pouze v realitě najít, důkladně popsat a interpretovat zajímavé jevy. Jinými slovy je cílem zmapovat, co se v novém a málo známém terénu speciálních tříd v každodennosti děje. Výzkumné otázky pak budou záměrně voleny tak, aby odkrývaly především didaktické jevy (na rozdíl např. od běžnějších psychologizujících výzkumů).

Praktickým cílem výzkumu je *přispět k tvorbě vodítek, na jejichž základě se mohou zodpovědní činitelé rozhodovat, zda budou formu speciální třídy podporovat jako pedagogicky žádoucí, nebo nikoli*. Jak je snad patrné z předchozí části o veřejné debatě kolem segregace (1.2), názory mnohých aktérů se opírají o pouhé spekulace o tom, jak speciální třídy fungují a jaké jevy v nich vznikají (např. často citované elitářství). Přitom se na základě postojů lidí v této oblasti odehrávají rozhodnutí, která významně ovlivňují budoucnost mnoha jednotlivých dětí a potažmo i společnosti. Je proto velmi

žádoucí tvořit fundované poznatky o českých speciálních třídách, tak aby debaty o vzniku dalších či naopak o jejich rušení mohly čerpat i z jiných než zahraničních výzkumů.

Na tomto místě je záhodno čtenáře varovat, že předkládaná práce z principu nemá nabízet žádnou hotovou odpověď na otázku, zda je správné mimořádně nadané děti vzdělávat ve speciálních třídách. Bylo by to neseřízní nejen kvůli nemožnosti předkládaný výzkum zjednodušeně zobecnit. Především se jedná o otázky normativního charakteru, které si musí každý, koho se téma týká, nakonec rozhodnout sám, a to nejen s pomocí faktických informací, ale také svého žebříčku hodnot. Empirická pedagogika takovou otázku zodpovědět nemůže.

Třetí rovinou cílů jsou osobní zájmy autora, tedy čím mě samotnou má výzkum obohatit. O práci s mimořádně nadanými dětmi se zajímám hlouběji, v době dokončování práce v ní už i pracuji jako metodik na částečný úvazek. Je proto pro mě velmi cenné *získat o oblasti vědomosti*, a to jak ve smyslu obecného rozhledu po světě pedagogiky nadaných (znalost literatury, přehled o institucích a infrastruktuře tématu atd.), tak především vhléd do skutečného života a konkrétních situací mimořádně nadaných žáků. V tomto ohledu je přímá zkušenost kvalitativního výzkumníka z terénu nedocenitelná. Třetí rovinu lze tedy s nadsázkou shrnout tak, že výzkum je pro mne zároveň i něčím jako odbornou stáží s cílem lépe porozumět světu nadaných dětí a jejich pedagogů.

## 2 KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC

### 2.1 Klíčové pojmy

#### 2.1.1 Nadání, talent

O definici pojmu nadání již byly popsány celé knihy. Nepopírám, že na míru nadání mohou působit jak vrozené faktory, tak vlivy výchovy a prostředí vůbec a v neposlední řadě ji ovlivňuje i jedinec sám. Zde tedy nadání velmi jednoduše definujeme jako *předpoklady k určité činnosti*. Dle této definice mají tudíž nějakou míru nadání k různým činnostem všichni lidé. Pro stručnost však termínem „nadané děti“ myslím mimořádně nadané. (O podobném pojetí nadání více viz Dočkal, 2005, str. 21-87) Otázku, kde přesně je hranice, od které je někdo mimořádně nadaný, nelze vyřešit jinak než arbitrárně a zde ji řešit není vůbec třeba. Zajímá nás spíše, co se s dětmi děje, jsou-li takto označeny a umístěny do speciální třídy.

Dalším bodem, na kterém se odborníci neshodují, je vztah pojmů nadání a talent. Rozlišení obou pojmů se mi jeví jako spíše umělé konstrukty, proto se zde přikloním na stranu těch, kdo obě slova chápou jako synonyma (viz např. Dočkal, 2005, str. 23-26). Tolik tedy k pojetí pojmu nadání, jak je zastávám v této práci. Více o možných výkladech a užívání se lze dozvědět v části 2.2, která obsahuje příklady v současnosti vlivných teorií na poli pedagogiky nadaných.

#### 2.1.2 Speciální třídy pro nadané

(Dále jen „speciální třídy“.) Jedná se o třídy, do kterých jsou vybíráni výhradně žáci s výjimečně vysokým nadáním. Nadání bývá zpravidla pojímáno jako intelektové, výběr bývá prováděn na základě měření hodnoty

IQ či komplexnějšího posouzení, např. pracovníky pedagogicko-psychologické poradny. O druhou možnost se jedná i v případě školy zkoumané v empirické části práce, děti zde k zápisu do speciální první třídy doporučuje pedagogicko-psychologická poradna daného kraje.

### 2.1.3 Segregace a integrace nadaného dítěte

Segregací<sup>1</sup> rozumíme situaci, kdy jsou nadané děti vzdělávány odděleně od ostatních dětí. Integrace naopak znamená, že nadané dítě je zařazeno v běžné třídě, přičemž jsou nějakým způsobem zajištěny jeho speciální vzdělávací potřeby. Existují různé kombinace obou přístupů, jejich klasifikaci přejímám od Dočkala (2005, str. 160):

„1. *Segregovanou edukaci realizují:*

- 1.a speciální škola internátní,
- 1.b speciální škola s denní péčí,
- 1.c speciální třída běžné školy.

2. *Kombinovanou edukaci představují:*

- 2.a speciální třída, přičemž část vyučování probíhá v běžné třídě,
- 2.b běžná třída, přičemž se část vyučování realizuje ve speciální třídě nebo ve třídě vyššího ročníku,
- 2.c běžná třída, přičemž část vyučování zabezpečuje odděleně speciální pedagog.

3. *Integrovanou edukaci realizují:*

- 3.a běžná třída s podpůrným učitelem pro nadané děti,
- 3.b běžná třída se zabezpečenými odbornými konzultacemi,

---

<sup>1</sup> Někteří autoři, např. Hříbková (2009), preferují výraz „separace“.



3.c běžná třída, ve které péči o nadané děti zajišťuje pouze kmenový učitel.“

Předmětem výzkumu jsou z hlediska Dočkalovy klasifikace pouze situace typu 1 c.

#### **2.1.4 Raná selekce**

Selekce v pedagogickém kontextu znamená výběr dětí do jednotlivých typů škol, zpravidla dle schopností, nebo zaměření.

Dilema, zda vytvářet homogenní či heterogenní třídy a školy je aktuálním tématem v mnoha školských systémech na světě. Pro ilustraci problému mohou posloužit články autorů z anglosaských zemí, kde je silná tradice rozdělovat žáky (v tomto případě na nižší a především vyšší sekundární úrovni) do výkonnostně daných tříd či skupin pro určité předměty. V USA se pro tuto praxi používá výraz „tracking“ a ve Velké Británii „setting“, obecně lze také používat označení „ability grouping“; rozdělení podle akademických schopností. Na mnoha místech se však začínají prosazovat reformy tohoto stavu, tzv. „detracking“. Jde o záměrné vytváření heterogenních tříd, které má zamezit negativním důsledkům trackingu především pro studenty, kteří se dostávali do horších skupin<sup>2</sup>. Rubinová (2006) shrnuje a reflektuje výsledky výzkumu podobných reformních snah na různých místech spojených států a dochází k závěru, že nejlépe fungovaly komplexnější reformy, nabízející, krom organizačních změn, i různé podpůrné programy pro učitele a pro část studentů, která se takto ocitla v intelektově náročnějších vzdělávacích situacích.

---

<sup>2</sup> V USA takto nepřímo docházelo nejen k rozdělení studentů z různých sociálních vrstev, ale i podle etnických skupin.

Obecně ve světě převládá trend, že čím mladší děti, tím spíše je systém nastaven tak, aby se vzdělávaly všechny pospolu v heterogenních skupinách. Až později se rozdělují do různých vzdělávacích proudů, z nichž některé bývají více akademické a jiné mají praktičtější ráz. Kdy přesně a jak má ono „později“ nastat, v tom už existují mezi zeměmi a někde i mezi regiony velké rozdíly.<sup>3</sup>

Výrazem „raná selekce“ mám na mysli situaci, kdy je dítě do nějaké vyhraněné vzdělávací „cesty“ zařazeno v relativně nízkém věku. Zde máme na mysli mladší školní věk (I. stupeň ZŠ). Třídy pro nadané představují spolu s dalšími výběrovými třídami (jazykovými, sportovními apod.) prvky českého školského systému, které posunují věk první selekce části dětí níže, než je běžné v mnoha jiných zemích.

## 2.2 Teorie v pedagogice nadaných

Z vědeckých teorií jsou pro naše téma relevantní různé pokusy vysvětlit, co je to nadání a jak funguje, případně celé psychologické teorie osobnosti. Ještě více nás však zajímají didaktické primární a sekundární teorie, které z různých chápání talentu vyvozují teze, principy a doporučení pro výuku. Alternativně se takové systémy mohou opírat nikoli o zkoumání nadání, ale o určitý přístup v pedagogice ke všem dětem, který autoři pouze mírně upravují pro mimořádně nadané žáky.

Různě lze pojmut i samotné hledání řádu a pravidelností v množství koncepcí, které ve světě vznikají. Jako příklad uvedu členění z nejnovější publikace L. Hříbkové (2009), která rozlišuje tři základní přístupy ke

---

<sup>3</sup> Více se o této problematice lze dočíst v knihách a časopisech věnovaných srovnávací pedagogice, a to i v základních učebnicích, např. Váňová (2005).

studiu nadání; kognitivní, osobnostně-vývojový a sociálně-kulturní. Kognitivně nadání pojímali již první teoretici a výzkumníci inteligence od přelomu 19. a 20. století. Jako vlivné koncepce jmenuje Hříbková např. Termanovu, Taylorovu, nebo Rüpellovu, z novějších Carrolla, nebo Garderův či Sternbergův model inteligence<sup>4</sup>. Do kognitivního proudu lze počítat i aktuální výzkumy hledající vztah mezi nadáním a jeho biologickými korelátami. Osobnostně-vývojový přístup se začal prosazovat přibližně v polovině 20. století. Jeho typickými zástupci jsou autoři jako Renzulli a Mönks. Zahrnuje celou řadu témat, společným jmenovatelem je však pojetí nadání jako souhry více osobnostních faktorů. Konečně sociálně-kulturní přístup je dalším obohacením pohledu, které se začalo objevovat až v posledních desetiletích, přibližně od 80. let 20. století. K jeho rozvoji přispěli např. Gardner, Tannenbaum, Csikszentmihalyi nebo Robinson. Jak je patrné z názvu, sociálně-kulturní optika nadání sleduje z nadhledu celku společnosti. Může jít o pedagogické souvislosti, vhodný systém školství atp., nebo také o zkoumání nadání v kontextu vývoje oboru, kterého se týká.

Mým cílem zde není vytvořit komplexní přehled přístupů k nadání, za tímto účelem již vznikají celé monografie autorů, kteří se oblasti dlouhodobě věnují.<sup>5</sup> Představuji jen několik vybraných příkladů teorií, které považuji za v současné době vlivné, anebo z jiného důvodu pro tuto práci relevantní – zpravidla tím, že ovlivňují můj způsob sekundární interpretace dat.

---

<sup>4</sup> Howard Gardner a Robert Sternberg jsou zároveň příkladem osobností, které během života k nadání přistupovali různými způsoby a jsou tedy nezařaditelní do jediného z proudů.

<sup>5</sup> Čtenáře s hlubším zájmem o téma odkazuji z našeho kulturního okruhu na fundované přehledy v knihách Lenky Hříbkové (2009) a Jany Juráškové (2006).

### 2.2.1 Renzulliho tříkomponentový model talentu

Možná nejrozšířenějším modelem talentu a vzdělávání nadaných dětí ve světě je tzv. Renzulliho tříkomponentový model talentu. Uvádím jej zde jako zástupce současného vědeckého a v některých zemích i školskopolitického hlavního proudu v přístupu k talentu. Výraz „tříkomponentový“ znamená, že nadání je v tomto modelu viděno jako složitější jev než pouhá inteligence. Podle Josepha Renzulliho (1977, In: Jurášková, 2006, str. 18) lze o nadání hovořit tam, kde se protnulý pomyslné množiny inteligence, tvořivosti a motivace. Renzulliho definice nadání dále klade důraz na zvláštní vzdělávací potřeby nadaných dětí, na které běžné školní programy nestačí.

Jurášková (2006, str. 18–19) shrnuje další modely, které na Renzulliho navazují. Mönks přidal koncepci sociální rozměr, zasadil tříkomponentové nadání do kontextu vlivu školského prostředí, rodiny a vrstevníků. Czeisel pak doplnil Renzulliho triádu o specifické intelektové schopnosti a Mönksovy externí faktory obohatil o štěstí, kterým míní vhodně načasované příležitosti.

Tři komponenty má i model vzdělávání nadaných dětí známý pod názvem „model otáčivých dveří“, který Renzulli vymyslel s kolegyní Reisovou (1986, In: Jurášková, 2006, str. 83) a k němuž se hlásí mnoho institucí. Jedná se o tři typy tzv. obohacovacích aktivit. Aktivity I. typu nesou označení „všeobecné pozorování“, kde cílem je probudit zájem žáků o některou vědu či oblast činnosti. Za tímto účelem vznikají centra s vystavenými materiály, možnostmi diskuse atd. Do této oblasti patří i exkurze v muzeích a na odborných pracovištích. Druhým typem aktivit je tzv. „skupinový trénink“. Zde jde o rozvoj procesů myšlení a cítění

(kreativní, kritické a logické myšlení, afektivní schopnosti) a dovedností v mostudiu. Konečně třetí oblast obohacování spočívá ve „zkoumání reálných problémů“, kde se žáci stávají skutečnými badateli a hledají nové poznatky.

### 2.2.2 Sternbergova pentagonální implicitní teorie

Méně známým, ale velmi inspirativním pohledem na pedagogiku nadaných je jedna z teorií z dílny významné osobnosti kognitivní vědy Roberta J. Sternberga (Sternberg, Zhang, 2004, str. 15) Sternberg rozlišuje dva druhy teorií; explicitní teorie je vědecká, zatímco implicitní teorií míníme intuitivní laické koncepty k určitému tématu. Složitý název „pentagonální implicitní teorie“ tedy můžeme rozšifrovat tak, že se jedná 5 bodů, které lidé oslovení ve Sternbergově výzkumu s mimořádným nadáním nejčastěji spojovali.

Následujících pět kritérií Sternberg pojímá tak, že pro označení člověka za nadaného je každé zvlášť nezbytné a dohromady už jsou k tomu účelu dostatečná. Za první musí jedinec v dané oblasti *vynikat*, excelovat.<sup>6</sup> Za druhé musí toto vynikání být relativně *vzácné*. Za třetí musí vést ke skutečné produktivitě a za čtvrté být prokazatelné, např. v platném výkonnostním testu. Pátým a posledním kritériem je hodnota výkonu pro společnost.

---

<sup>6</sup> Názvy kritérií v originále jsou: 1. Excellence Criterion (e.g. superior) 2. Rarity Criterion (e.g. unusual) 3. Productivity (e.g. leads to productivity) 4. Demonstrability (e.g. demonstrated on a valid performance test) 5. Value Criterion.

Sternberg se nezabýval jen otázkou, jak nadání identifikovat, navrhnul i didaktické přístupy. Jurášková (2006, str. 18 – 19) popisuje jeho „model rozvíjející odbornosti – cesty od začátečníka k expertovi“. Vědomosti v něm vznikají na základě motivace, metakognitivních zručností, učení a myšlení.

Sternberg krom představení vlastní teorie v úvodu sborníku *Conceptions of Giftedness* (Sternberg, 2004, str. xxiv-xxv) přináší i další cenné myšlenky. Pojetí nadání je sice po světě celá řada, podle Sternberga však přesto můžeme vystopovat několik důležitých momentů, o kterých panuje v současné odborné veřejnosti konsensus.

Předně se již široce ujala myšlenka, že nadání zahrnuje více než jen vysoké IQ, jinými slovy má kognitivní i nekognitivní prvky. Z nekognitivních složek vědci uznávají např. roli motivace. Za druhé se odborníci shodnou, že v tom, zda nadání skutečně realizují výkon, je klíčové prostředí. Za třetí nadání už nebývá vnímáno jako jediná věc, existuje mnoho forem. Ve shodě s tímto předpokladem se v posledních letech ukazuje, že hodnocení a programy stejné pro všechny pro budou pravděpodobně příliš zužující. V neposlední řadě pak odborná pedagogická veřejnost věří, že je třeba navrhovat nástroje pro identifikaci a hodnocení nadaných a také tyto nástroje průběžně evaluovat, nikoli jen mlčky předpokládat, že platí.

Sternberg (2004, str. xxv) končí varovným tónem. Není radno podceňovat dopad našich konceptů nadání. Mají výrazný vliv na to, kdo bude identifikován jako mimořádně nadaný a potažmo dostane více příležitostí přispívat k vytváření budoucí společnosti. Proto má význam uvažovat nejen o dovednostech dětí, ale také o tom, zda a jak je použijí.

Budou schopnosti přeměněny v talenty užitečné pro společnost? Budou intelektuálně schopní jedinci něčím tvořivě přispívat, nebo budou jen replikovat to, co už lidstvo ví, jakkoli zdařile? Použijí své vědomosti moudře, nebo k destruktivním účelům? Ve světě plném konfliktů a zmatku jsou podle Sternberga možná právě tyto otázky ve zkoumání nadání nejdůležitější.

### **2.2.3 Revidovaná Bloomova taxonomie cílů**

Jak jsem zmínila v úvodu této části, pro vzdělávání nadaných jsou užitečné i mnohé koncepce z obecné didaktiky. Za všechny uvádím známou Bloomovu taxonomii cílů, a to protože ji považuji za velmi vhodnou pomůcku pro vymýšlení a evaluaci obohacovacích úkolů pro mimořádně nadané žáky.

Taxonomií cílů máme na mysli jejich systematicky uspořádaný soupis.<sup>7</sup> Původní verze Bloomovy taxonomie cílů pochází z 50. let a dělí možné cíle vzdělávací úlohy do pěti hierarchicky uspořádaných typů; 1. Znalost 2. Pochopení 3. Aplikace 4. Analýza 5. Syntéza 6. Hodnocení. Existují i revidované verze taxonomie, poslední z přelomu tisíciletí (Anderson, Krathwohl a kol.), kterou osobně vidím jako vhodnější k běžnému užívání. Tato nová verze má dvě dimenze. První jsou „kognitivní procesy“ (1. Zapamatovat 2. Porozumět 3. Aplikovat 4. Analyzovat 5. Hodnotit 6. Vytvářet) a druhou „dimenze znalostí“ (1. Znalosti fakt 2. Znalosti pojmů 3. Znalosti postupů 4. Metakognitivní znalosti).

Užitečnost Bloomovy taxonomie ve vzdělávání nadaných tkví především v tom, že učitelé či jiní tvůrci úkolových situací mohou v případě nadaného

---

<sup>7</sup> Více o taxonomiích např. v knize Pedagogika pro učitele (Vališová, Kasíková, 2007, str. 139).

žáka vědomě co nejčastěji sahat po úlohách s náročnějšími cíly, jako je analýza, hodnocení či tvořivost, a rozvíjet tak dovednosti v myšlení. V praxi jinak hrozí, že učitel pouze přidá nadanému žákovi více obsahu k zapamatování a porozumění.

#### 2.2.4 Holistický přístup k nadání

Jako poslední příklad z teoretických přístupů k nadání a jeho rozvoji nabízím holismus v podání izraelské autorky Eriky Landau. Může se jednat o kontroverzní volbu, protože myšlenky Landau nejsou obecně uznávanou čítankovou koncepcí, tak jako v případě Renzulliho, nebo Blooma. Její kniha *Odvaha k nadání*, které se dostalo běžně dostupného českého překladu, je především popularizací tématu pro rodiče a učitele nadaných dětí. Nespornou předností Landau však je skutečnost, že píše na základě několika desítek let přímé pedagogické zkušenosti s nadanými dětmi v rámci *Ústavu na podporu věd a umění pro děti a mládež* v Tel Avivu. Může zde navíc fungovat jako zástupce určitého proudu uvažování ve vědách o vzdělávání a člověku vůbec, který usiluje o holismus a metaforicky se nechává inspirovat novějšími poznatky přírodních věd, např. kvantovou fyzikou.<sup>8</sup> Landau na mnoha místech zdůrazňuje, že je třeba dětskou osobnost rozvíjet jako celek, nikoli jen dílčí schopnosti.

Pro Landau je alfou a omegou výchovy rozvoj *kreativity*. Nejde zde přitom zjevně jen o jednu z mnoha složek osobnosti. Kreativita je vnímána jako zásadní zastřešující či propojující fenomén. Má být společným

---

<sup>8</sup> Srv. s autory jako Margaret Wheatley (1992) v oboru organizačního chování, z jejichž „kvantových konceptů“ čerpá např. Jane Vella (2002) ve svém dialogickém pojetí vzdělávání dospělých. Podobné přejímání myšlenek z postnewtonovské fyziky či soudobé biologie do společenských věd je velmi citlivou záležitostí, u které lze mezi odborníky narazit na různou míru přijetí od intuitivního zánícení až po velmi skeptické odmítání podobných metafor jako nevědeckých zjednodušení.



jmenovatelem vědců a umělců. Erika Landau tvořivost spojuje se schopností klást otevřené otázky, s humorem a schopností nebrat sebe sama a svá selhání příliš vážně. Nejčastějším zdůvodněním důrazu na rozvoj kreativity je v tomto pojetí představa, že tvořivý člověk si snáze než jiný poradí s nároky nejasné budoucnosti.

Nestandardní roli v knize *Odvaha k nadání* hraje také koncept *agresivity*. Není zde vnímána jako něco jednoznačně negativního, Landau zdůrazňuje spíše potřebu využít přirozenou agresivní energii nadaného dítěte konstruktivním způsobem.

Landau zároveň patří mezi autory, kteří se staví jednoznačně odmítavě k exkluzivním školám pro nadané žáky. „*Nadané dítě by mělo zažívat průměrný svět v obecně přístupné škole, protože to je svět, v jakém bude žít a pro který s pomocí své tvořivosti možná bude hledat a nacházet zlepšení.*“ (Landau, 2007, str. 11)

### **2.3 Empirické výzkumy k tématu**

Vědeckých prací v oblasti pedagogiky nadaných v ČR vzniklo více, většina z nich se však zde zkoumaných didaktických aspektů příliš netýká. Z psychologických výzkumů v nedávné době proběhnul např. longitudinální výzkum s názvem „*Sociabilita a emocionalita rozumově nadaných dětí*“. Byl proveden v letech 2002 – 2005 Šárkou Portešovou a její pracovní skupinou pro výzkum nadaných dětí (Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny při FSS MU). Šlo o vyhledávání a klinická šetření rozumově nadaných dětí v předškolním a mladším školním věku. Výzkumníci ve zprávě pro Grantovou agenturu ČR uvádějí, že neobjevili přímou souvislost mezi mimořádným rozumovým nadáním a sociálními či

emocionálními problémy.

*„České nadané děti se hodnotí celkově pozitivně, jako nejsilnější osobní dimenzi hodnotí svůj školní výkon. Rovněž sociálním okolím (zejm. učiteli a rodiči) jsou tyto, často všestranně nadané děti, hodnoceny rovněž velmi kladně ve všech sledovaných oblastech.“* (Grantová agentura České republiky, Seznamy podporovaných projektů a statistické údaje, projekty ukončené k roku 2005)

Jako problematické faktory, které objevili, jmenuje Portešová např. chybnou interpretaci projevů chování nadaného dítěte ve škole, nezdravý tlak z rodiny či přehlížení schopností nadaných dětí s poruchami. Stejná pracovní skupina aktuálně řeší projekt „Rozumově nadané dítě s dyslexií“.

Dalším subjektem aktivním ve vědeckém poznávání nadaných je Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. V roce 2006 uzavřel longitudinální výzkum nadaných žáků. Jednalo se o standardizační studii k psychodiagnostickému nástroji SON-R 2,5-7, který měří úroveň kognitivních schopností u dětí od 2,5 do 7 let věku. Krom samotné diagnostiky byl součástí projektu dotazník pro pracovníky poraden k jednotlivým dětem, který poměrně komplexně mapoval situaci nadaného dítěte. Mj. obsahoval i otázky směřované na status dítěte ve skupině vrstevníků. Součástí výzkumné zprávy je také konstrukce několika typů nadaných dětí, nazvané jako „leader“, „badatel“ a „rebel“.

Nakonec je nutno zmínit ještě „Výzkum systému péče o talentované“, který v roce 2008 realizoval Národní institut dětí a mládeže. Shrnuje současný stav péče o kognitivně nadané se zájmem o přírodovědné a technické obory v ČR a ve vybraných zemích EU. V českém systému zpráva především jmenuje jednotlivé aktéry, kteří se do péče o nadané

zapojují. Zároveň vyhodnocuje i slabiny současného stavu. Ze zachycených problémových oblastí se mého výzkumu nejvíce týká, že autoři zprávy NIDM poukazují na nedostatečnou podporu diferencované výuky na školách (nedostatek metodických materiálů, malá podpora částečné selekce v rámci předmětů atd.), dále na chybějící hodnocení péče o nadané ve školách a na mezery v přípravě a dalším vzdělávání učitelů.

## **3 DESIGN A METODOLOGIE VÝZKUMU**

Třetí kapitola představí výzkumnou část práce a to z pohledu procesu, jak výzkum vznikal. Samotným obsahovým zjištěním je věnována až následující, čtvrtá část.

### **3.1 Celkový přístup a jeho zdůvodnění**

#### **3.1.1 Kvalitativní přístup**

Každému rozhodování o metodách výzkumu předchází volba mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem. Kvantitativní výzkum má mimo jiné tu vlastnost, že pro zaručení důvěryhodnosti potřebuje relativně velký vzorek daného jevu. Tuto podmínku však u speciálních tříd v ČR nelze vůbec zaručit. Jednak je v zemi doposud jen velmi málo škol, které podobné služby nabízejí a ještě méně těch, které by speciální třídy provozovaly několik let a byly tedy už ve stadiu, kdy lze něco posuzovat, a ne na samém začátku projektu. Konečně se také jedná o vědecky málo popsanou tematiku, kde není ještě jasné, jaké proměnné vstupují do hry a tudíž i jaké hypotézy by bylo záhodno ve kvantitativním šetření ověřovat. Neznámý terén si nejprve zaslouží být řádně zmapován. Zvolený problém si tedy jednoznačně žádá přístup kvalitativní.

Samozřejmě ani ve chvíli, kdy víme, že jsme na půdě kvalitativního přístupu, nemáme vůbec vyhráno. V této disciplíně totiž nepanuje právě všeobecný konsensus o tom, jak se co dělá a jak je třeba postupovat, aby byla studie důvěryhodná a přinesla hodnotné poznatky. Jako základní orientaci používám příručku *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007) z pera skupiny moravských autorů. S jejich

celkovým přístupem k věci se mohu velmi dobře ztotožnit. Odkazovaná kniha je tedy jednak zdrojem způsobu, jakým celou předkládanou práci strukturuji, a zároveň si v jednotlivých krocích zpravidla vybírám z plejády variant jejich naplnění, které autoři zmiňované příručky vyjmenovali jako ve světě poměrně zavedené a nosné<sup>9</sup>.

### **3.1.2 Design výzkumu – případová studie**

Designem výzkumu mám na mysli jeho celkové uspořádání, způsob jakým je navržen. Podle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007, str. 83-126) patří mezi zavedené designy kvalitativního výzkumu v pedagogických vědách zejména tzv. zakotvená teorie, případová studie, biografie a etnografie.

Design zde předkládaného výzkumu má z uvedených variant nejbližší k případové studii. Z drtivé většiny využívá její tradiční postupy, je však modifikován o některé prvky na míru. Zejména narážím na jeden prvek netypický pro kvalitativní výzkum; využití pozorovací archu, který je částečně kvantitativní a statisticky zpracovatelný (více viz 3.5.1). Jedná se tedy o tzv. pragmatický design postavený na modelu případové studie.

„Případem“ zde budeme mít na mysli jednu konkrétní školu, která třídy pro mimořádně nadané děti provozuje. Případovou studiu jsem zvolila především proto, že dovoluje přistoupit ke studované škole velmi komplexně a zahrnout různé aktéry, kteří mají s projektem speciálních tříd něco společného. V jiných zúžených pojetích by mohlo jejich hledisko a vliv být opomenuto<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Takto jsem vybírala např. design výzkumu, o němž bude řeč hned v následující podkapitole, ale i metody sběru dat a jejich analýzy atd.

<sup>10</sup> Např. pokud bychom studovali jen interakce v rámci samotné třídy.

Vhodnost designu případové studie pro zamýšlenou hlavní výzkumnou otázku můžeme ilustrovat následujícím citátem:

*„Jednotliví autoři se shodují na obecných podmínkách, kdy případová studie svým pojetím může být při výzkumu problému prospěšná. První situace představuje dosud neprobádané nebo málo známé téma, jev, sociální vztah či událost. Případová studie je podobně výhodným postupem při zkoumání specifických, velmi komplexních sociálních jevů. Detailní studium těchto případů totiž může vést k odhalení skrytých aspektů problému i k vysvětlení vzájemných příčinných vazeb, které mohou zůstat v jiných postupech neodhaleny.“* (Sedláček, 2007, str. 111)

Situace nově zaváděných programů segregovaného vyučování mimořádně nadaných dětí odpovídá dokonce oběma položkám uvedeným v úryvku. Jde jak o zvláštní a složitý pedagogický jev, tak i o jev v českých podmínkách nový, jak již bylo vysvětleno výše.

### 3.2 Výzkumné otázky

Výzkumný problém předkládám ve formě otevřené otázky.

*(ZVO) Jak probíhá vyučování ve speciálních třídách pro nadané děti?*

Odpověď na tuto základní výzkumnou otázku jsem hledala nepřímo, zodpovídáním následujících pěti specifických výzkumných otázek, které vznikly rozložením ZVO do dílčích položek a jejich doplněním o nezbytný kontext:

*(SVO1) Co dělají ve vyučování žáci?*

*(SVO2) Co dělají ve vyučování učitelky a asistentky?*

*(SVO3) K jakým metodám a přístupům se hlásí učitelky ve speciálních třídách?*

*(SVO4) V jakém kontextu speciální třídy vznikly a fungují?*

*(SVO5) Na jaké problémy aktéři ve speciálních třídách ve vyučování*

*narážejí a jak na ně reagují?*

Také specifické otázky jsou záměrně formulovány jako otevřené. Vzhledem ke kruhovému charakteru kvalitativního výzkumu lze předpokládat, že se v jeho pozdější fázi výzkumník zaměří na další konkretizované či modifikované otázky, podle toho, co z analýzy skutečných dat začne vyplývat jako podstatná část tématu. K tomu došlo v mírné podobě i v mém případě. V pozdějších vstupech do terénu jsem krom výše jmenovaných směřovala i k dodatečné otázce:

*(ZVO2) Pro jaké děti je forma speciální třídy vhodná?*

### **3.3 Místo výzkumu**

Protože jde o hloubkovou kazuistiku, vybrána byla pouze jedna základní škola v nejmenovaném městě nad 100 000 obyvatel. Jedná se o záměrný výběr. Škola byla zvolena, protože splňuje požadavek na již rozvinutý projekt tříd pro mimořádně nadané žáky a zároveň je pro autorku výzkumu dobře přístupným terénem.

Ve vybrané škole existují v současné době speciální třídy určené mimořádně nadaným dětem na I. stupni, vždy jedna třída v 1., 2., 3. a 4. ročníku. Projekt počítá s výukou až do 5. ročníku, tak daleko však zatím ještě ani pilotní skupinka dětí nedospěla. Vedle toho v každém ročníku fungují i dvě běžné paralelní třídy. Třídy v oficiálním názvu slovo „nadání“ vůbec nenesou, jde o tzv. „třídy s rozšířenou výukou některých předmětů“. V tomto případě se jedná o předměty Člověk a jeho svět, Matematika a Český jazyk a literatura. Fakticky se však zjevně o třídy určené mimořádně nadaným žákům jedná, protože ona „rozšířená výuka některých předmětů“ má ráz rychlejšího tempa a obohacování výuky a zápis dítěte do

speciální první třídy je možný pouze po doporučení pedagogicko-psychologické poradny, která vybere jen takové děti, o kterých si myslí, že jim tato forma prospěje.

Během výzkumu jsem se snažila komplexně popsat situaci na dané škole, proto jsem do něj zahrнула pozorování ve všech čtyřech speciálních třídách a navíc i ve dvou paralelních pro elementární srovnání. V rozhovorech jsem zachytila pohled několika různých skupin klíčových aktérů projektu speciálních tříd; samotných dětí, třídních učitelek a jedné další a konečně i ředitelky školy, která byla iniciátorkou projektu.

Rozhodla jsem se, že záběr výzkumu omezím pouze na dění přímo ve škole. Prakticky toto rozhodnutí znamená především, že jsem do výzkumu nezahrнула rodiče dětí. Jejich úhel pohledu by byl samozřejmě velmi cenný pro komplexnost studie, výzkum by tím však začínal nabírat časovou náročnost nepřiměřenou jedné diplomové práci. Rodiče žáků ze speciálních tříd tedy v předkládané práci zůstanou tajemným „oni“, o kterých své názory vyjevují účastníci výzkumu.

S volbou místa výzkumu úzce souvisí zajištění vstupu do terénu. Šed'ová (2007, str. 76), kategorizuje varianty výzkumníkova vstupu do terénu do čtyř typických rolí; „cizinec“, „návštěvník“, „zasvěcený“ a „domorodec“. Autorka této diplomové práce byla již před začátkem výzkumu v osobním vztahu k jednomu ze zaměstnanců školy<sup>11</sup> a z neformálních příležitostí znala i další zaměstnance. Role tudíž velmi přesně spadá do třetího typu „zasvěcený“, který Šed'ová definuje jako: „Člověk, který se stýká se svými respondenty i mimo rámec výzkumu.“ Tato role bývá dle Šed'ové spolu

---

<sup>11</sup> Tato osoba nebyla respondentem rozhovorů ani se neobjevila v pozorování.



s rolí „návštěvníka“ optimální, protože není ani příliš odtažitá, jako v případě „cizince“, ani příliš ohrožující pro odborný odstup výzkumníka, jako u „domorodce“, který je sám členem zkoumané skupiny. Z reálného průběhu výzkumu mohu potvrdit, že tato varianta vstupu do terénu mi pomohla získat si důvěru a otevřenost vedení, učitelek a potažmo i dětí.

### **3.4 Techniky sběru dat**

V rámci výzkumného designu případové studie volím několik různých metod, abych mohla vybrané třídy popsat z různých úhlů pohledu. Jedná se o jednu z rovin tzv. triangulace, neboli zakotvení výzkumu v několika bodech zároveň, aby byl důvěryhodnější. Krom triangulace jednotlivých metod je v tomto výzkumu použita ještě triangulace zdrojů dat (různé osoby na škole) a kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu.

#### **3.4.1 Zúčastněné pozorování výuky**

Jádrem výzkumu bylo pozorování výuky ve speciálních třídách. Činnost pozorovatele bych si dovolila označit za základní a nezastupitelný zdroj kvalitativních informací z prostředí školy. Jeho hodnota spočívá zejména v tom, že na rozdíl od různých dotazníků i hlubších rozhovorů není závislý na autocenzuře a jiném zkreslení účastníkem výzkumu. Samozřejmě má i svá úskalí, jako je subjektivita pohledu badatele, nebo omezenost informací na dění ve dnech, kdy je badatel ve třídě přítomen.

Celkem jsem ve škole pozorováním strávila 11 vyučovacích dnů, které byly rozprostřeny do celého školního roku 2009/2010. První pozorovací den proběhl v září, poslední v dubnu. V každém z těchto dnů jsem odpozorovala 3 až 5 klasických vyučovacích hodin po 45 minutách. Jejich počet se odvíjel od rozvrhu vybrané třídy a případného obětování některé

z hodin pro realizaci rozhovorů, např. když se jednalo o volnou hodinu třídní učitelky, nebo o volnější, nedůležitou hodinu v případě rozhovoru s dětmi. V součtu jsem takto odpozovala přesně 44 vyučovacími hodinami.

Protože jsem musela investovat nezanedbatelné množství času i do přepravy do a z místa výzkumu, bylo mou snahou každý vstup do terénu využít na maximum a strávit co nejvíc času přímým pozorováním. V drtivé většině případů to znamenalo, že jsem viděla vždy kompletní jeden školní den jedné zvolené třídy, což mi připadá užitečné pro hlubší ponoření do mikrosvětla třídního kolektivu, než by dovolovalo přeskokování z jedné třídy do druhé. Výjimku tvořily situace, kdy zvolená třída měla daný den jen čtyři vyučovací hodiny, v tom případě jsem se na pátou hodinu přesunula např. ze čtvrté do třetí speciální třídy. Někdy jsem zůstávala ve třídách i v průběhu přestávek, pro dokreslení mé představy o atmosféře ve sledovaných dětských kolektivech. Jindy jsem naopak přestávky tráвила neformálním hovorem s vyučujícími.

Podarilo se mi realizovat pozorování v různé dny v týdnu (např. ve 3. C pondělí, úterý, čtvrtek a pátek), což je, podobně jako návštěvy v různých fázích roku, užitečné pro získání obrázku o třídě při různé míře únavy dětí, různých variantách denního rozvrhu apod. Nejčastějšími dny návštěvy však byly pátky a pondělky, a to z důvodu mých dalších povinností během pracovního týdne. Toto čistě pragmatické rozhodnutí se ukázalo mít jeden zajímavý pozitivní důsledek. Viděla jsem hned několikrát začátky a konce školního týdne ve vybraných třídách a s nimi spojené třídní rituály. Ovoce této skutečnosti je vidět ve výzkumných zjištěních v kapitole o třídních „institucích“ 4.1.1.

Zvolená škola má ve školním roce 2009/10 otevřeny čtyři třídy

s rozšířenou výukou: 1. C, 2. C, 3. C a 4. C. Obtížným rozhodnutím proto pro mě bylo, jaký objem pozorovaných hodin věnovat jednotlivým třídám. Jedním extrémem by byla snaha „být všude“, tedy věnovat podobný počet hodin všem čtyřem třídám. To by však byl způsob uvažování vhodný spíše pro kvantitativního výzkumníka, šlo by o snahu mít „větší vzorek“ speciálních tříd. Naopak jsem mohla celý výzkum věnovat jen jedné třídě s cílem co nejhlubšího vhledu. „Případem“ mé kazuistiky je však celá škola, přesněji její projekt speciálních tříd, a nikoli jen jedna třída. Rozhodla jsem se tudíž pro kompromisní řešení; v 1. C a 2. C jsem strávila jen po jednom dni a hlouběji jsem se zaměřila na pozorování ve 3. C a 4. C, v nichž jsem strávila celkem 4, respektive 3 dny. To mi umožnilo jak možnost při interpretacích alespoň elementárně abstrahovat od vlivu osobnosti konkrétní učitelky a složení konkrétní třídy, tak zároveň jsem měla dostatek času se ve dvou vybraných třídách hlouběji seznámit s jejich charakterem. Důvod, proč jsem více prostoru věnovala právě čtvrtému a třetímu ročníku je nasnadě. Tyto třídy fungují déle než první dvě, už jsou více zaběhané a děti jsou již více ovlivněny jak samotným složením třídy z vybraných žáků, tak pedagogickým působením třídních učitelek.

Protože se běžně mezi dětmi na I. stupni ZŠ nepohybují, má představa o chování typického dítěte v mladším školním věku je omezená. Cílem výzkumu sice není srovnávat speciální třídu s jinými, pro zvýšení mé citlivosti pro pozorované jevy však považuji orientační schopnost vidět rozdíly za velmi užitečnou. Věnovala jsem proto dva z pozorovacích dnů pobytu v paralelních třídách 3. B a 4. A.

#### **3.4.1.1 Nestrukturované poznámky z pozorování**

Během hodin jsem si do terénního zápisníku ručně psala poznámky.

Nevyznačovaly se žádnou předem danou strukturací, s výjimkou pravidelného zachycování věcných údajů o pozorované hodině<sup>12</sup>. Poznámky se týkaly celkového průběhu hodin, např. jak byla výuka vedena a jaké konkrétní aktivity byly použity. Také jsem popisovala chování dětí i učitelek a asistentek během vyučování. Ukázka poznámek z pozorování je k dispozici v Příloze E.

Z většiny jsem se při psaní poznámek pokoušela o prostou, nehodnotící deskripci pozorovaných jevů. Když jsem však už během pobytu v terénu dostala spontánní interpretační nápad, zachytila jsem ho do terénního deníku také formou krátkého, speciálně označeného komentáře, tzv. „memo“ k poznámkám.

Všechny takto vzniklé ručně psané texty byly následně přepsány do počítače, aby mohly být načteny do programu Weft QDA za účelem okódování a další analýzy.

#### **3.4.1.2 Záznam do pozorovacího archu**

Paralelně se psáním volných poznámek jsem v průběhu hodin vyplňovala také pozorovací arch, který měří kvalitu vyučování v dané hodině prostřednictvím rozvoje klíčové kompetence k učení. Tato technika rozkládá poměrně obecný pojem kompetence k učení do jednotlivých pozorovatelných aspektů. Arch je umístěn v Příloze A. Není původní, přejímám jej z výzkumu víceletých gymnázií a ZŠ, který na Katedře pedagogiky FFUK vytvořila skupina vysokoškolských pedagogů pod

---

<sup>12</sup> Upřesnění věcných údajů o hodině: třída, vyučující, (ne)přítomnost asistentky, počet přítomných dětí z kolika celkem, kolik z toho chlapců a dívek, vyučovaný předmět, zda jde o půlenou hodinu a pokud ano, o jakou skupinu, datum, den v týdnu a kolikátá hodina ve dni.

vedením doc. Hany Kasíkové<sup>13</sup>. Autorka tohoto výzkumu se spolu s několika dalšími studenty pouze podílela na předvýzkumném ověřování a připomínkování dotazníku.

Jednotlivé aspekty autoři pro pozorovatele detailněji vysvětlili v krátkém manuálu. Pro svou délku není manuál přílohou diplomové práce, v případě hlubšího zájmu o pozorovací techniku kontaktujte autorku, nebo vedoucí práce prostřednictvím Katedry pedagogiky FFUK. Pro lepší orientaci ve významu jednotlivých kategorií však může sloužit příslušná kapitola v části o výzkumných zjištěních 4.1.2, kde pojednávám o každé položce archu zvlášť a ilustruji je citáty z terénního deníku.

V mém výzkumu byl arch použit především pro zkonkrétnění pozorování, jako doplňková technika. K jeho využití nad rámec hlavní metodologické linie jsem se rozhodla především proto, že s archem mám dobré zkušenosti z doby jeho ověřování a klíčová kompetence k učení se mi jeví být dobrým prizmatem pro pozorování výběrových a nevýběrových tříd. Zde budu nadále pracovat s premisou této techniky, že rozvíjení kompetence k učení je žádoucí a kvalitní výuka by mu měla napomáhat, nikoli jej brzdit. Interpretovaná data z pozorovacích archů prezentuji 4.1.2.1.

### **3.4.2 Polostrukturovaný rozhovor**

Krom pohledu vnějšího pozorovatele je důležité zachytit ve výzkumu i hledisko samotných aktérů. Druhou ze dvou klíčových metod je proto výzkumný rozhovor. Rozhodla jsem se pro formu tzv. polostrukturovaného rozhovoru, kde existuje předem připravená sada otázek, badatel má však

---

<sup>13</sup> V době dokončování této práce grantový výzkum teprve probíhal a příslušné materiály tudíž ještě nebyly publikovány.

poměrně velkou volnost v tom, kdy kterou položí. Také se může ptát na další doplňující otázky.

Jako přípravu ke všem realizovaným rozhovorům jsem si vytvářela tzv. pyramidální model rozhovoru, kdy se od základní výzkumné otázky odvíjejí otázky specifické a z nich pak dále vycházejí samotné tazatelské otázky, které doslova zazní v rozhovoru. První dvě úrovně mluví jazykem vědy, tazatelské otázky jsou již formulovány v přirozeném jazyce respondentů.

Rozhovory jsem se souhlasem účastníků nahrávala na diktafon a poté přepisovala pro další zpracování ve formě textu. Celkem jsem na škole realizovala 7 výzkumných rozhovorů, o délkách od 20 do 45 minut. Rozhovory proběhly pouze s učitelkami a žáky speciálních tříd, nikoli paralelních.

#### **3.4.2.1 Rozhovory s třídními učitelkami**

Základními respondentkami rozhovorů byly třídní učitelky 4. C (ve výzkumné zprávě pod jménem Hanka) a 3. C (Kamila), na jejichž třídy jsem výzkum zaměřila především (viz předchozí odstavce o pozorování). Navíc jsem provedla srovnatelný rozhovor i s učitelkou Alenou, třídní 2. C. Ve druhé třídě jsem, jak bylo zmíněno v části o pozorování, strávila jen jeden den a její žáky tedy neznám tak dobře jako třetíáky a čtvrtáky, např. si pamatuji jména jen několika z nich, zatímco u vybraných tříd znám skoro všechna. Rozhovor s učitelkou této třídy však byl přesto plodným dodatkem, protože pomohl potvrdit či naopak vyvrátit interpretační nápady na základě prvních dvou rozhovorů s učitelkami. Protože proběhl později než první dva (až v lednu), mohla jsem v něm už upravit sérii otázek,

vynechat ty, které se vyčerpaly, a naopak položit nové, vzniklé již na základě nápadů z terénu. (Např. otázka „Pro jaké děti je forma speciální třídy vhodná?“) Také nemohu nezmínit, že rozhovor s učitelkou Alenou načerpal rozhodující část poznatků k tématu „dvakrát výjimeční“, protože její třídu navštěvuje žák Honza, jehož začlenění do třídního kolektivu provázely složité peripetie. Více v části 4.2.3.2

Jednotlivé rozhovory s učitelkami trvaly okolo 30 minut. Zaměřila jsem se v nich především na didaktické aspekty práce ve speciální třídě. Ptala jsem se např. na učitelčino vnímání metod, které používá, jak by je nazvala, dále které techniky a přístup se jí v této třídě osvědčily a které ne. Pokud učila i jinde než u nadaných dětí, pak zazněla i otázka, v čem se způsob práce lišil atd.

### **3.4.2.2 Skupinové rozhovory s dětmi**

Ve vybraných třídách (4. a 3. C) jsem realizovala rozhovory v každé se třemi dětmi. Rozhovor probíhal s celou trojicí zároveň. Formu rozhovoru s malou skupinkou namísto jednotlivců jsem zvolila na základě úvahy, že jde o relativně malé děti, a budou se cítit lépe, když při výzkumu nebudou samy s cizí výzkumnicí, ale i se spolužáky, které dobře znají. Rozhovor s žáky 4. C jsem realizovala už v září jako jeden z prvních kroků. Tehdy jsem je vybrala náhodně ze seznamu a pouze se ujistila, že v trojici nebudou samí chlapci, ani samé dívky. Učitelka Hanka na to tehdy reagovala, že mám štěstí, že jsem si vybrala samé komunikativní děti. Do hlavy mi zasela myšlenku, zda jako kvalitativní výzkumník o tento druh „štěstí“ stojím. Nepotřebuji přece vybírat takové děti, které mi toho hodně řeknou, ale spíše takové, které budou zastupovat různé názory ve třídě. Proto jsem o několik měsíců později při domlouvání rozhovoru s dětmi ze 3. C raději rozhodla

pro záměrný výběr, který měl postihnout různé typy dětí ve třídě. Spolu s třídní učitelkou Kamilou jsme do skupinky vybraly dravějšího chlapce Pavla (jako zástupce běžných žáků třídy), introvertní dívku Bertu a jako třetího chlapce Jakuba, který má diagnózu Aspergerova syndromu, ale poslední měsíce je již natolik uklidněný a spolupracující, že učitelka i asistentka usoudily, že rozhovor by ho neměl „rozhodit“. Rodiče vybraných žáků vždy předem podepsali souhlas s účastí dítěte na rozhovoru.

Základem byly opět předpřipravené otevřené otázky vycházející z výzkumných. (Např. „Jak vypadá váš normální den ve škole?“) Zároveň jsem se průběžně doptávala na odpovědi těch dětí, které je nestihly říct jako první. Rozhovory s dětmi trvaly 30 – 45 minut. Představu jak reálně vypadaly si lze udělat v příloze D.

### **3.4.2.3 Rozhovor s ředitelkou**

Stejným způsobem jako rozhovory s učitelkami jsem provedla i rozhovor s paní ředitelkou. Dát hlas mj. i manažerovi, který za celý projekt zodpovídá, by jistě bylo záhodno při každé případové studii instituce, ovšem zde to bylo dvojnásob žádoucí, protože oslovená paní ředitelka projekt nejen z pozice šéfa zaštiťuje, ale byla i jeho „duchovní matkou“.

### **3.4.2.4 Rozhovor s „oponující“ učitelkou**

Ve fázi projektování výzkumu bylo mým záměrem provádět rozhovory s učitelkami a dětmi. Už tehdy mě také napadlo, že velmi cenný může být pro celistvost případové studie i pohled paní ředitelky. Více důležitých aktérů pro rozhovory jsem v té době na mysli neměla, chtěla jsem však, jak



je dobrým zvykem kvalitativních badatelů, zůstat otevřená i případnému zařazení dalších zdrojů informací, na které narazím až v průběhu práce v terénu.

Právě takto vyvstala myšlenka oslovit k rozhovoru i paní Zdenu, učitelku angličtiny. Jedná se o ženu o generaci starší než třídní učitelky ve speciálních třídách. V kuloárech školy mimo záznam výzkumu jsem párkrát narazila na zmínku, že ze tříd „géniů“ není Zdena právě nadšená a je vůči nim poměrně kritická. O rozhovor jsem ji tedy požádala především se záměrem nechat zaznít i opačný názor na projekt, než typicky mají jeho hlavní protagonisté. V rozhovoru se ukázalo, že její názor na formu speciální třídy není zdaleka tak výrazně vyhraněný. I přesto v něm však vyvstaly zajímavé momenty, které budou citovány v příslušných pasážích..

Důležitá je také skutečnost, že paní Zdena jako angličtinářka je zřejmě jediným člověkem, který pravidelně pracuje ve všech čtyřech speciálních třídách. Její pohled je hodnotný mimo jiné i právě proto, že má možnost ptačí perspektivy napříč speciálními třídami a zároveň bohaté srovnání s běžnými třídami sledované školy včetně minulých až po ty, jejichž absolventi jsou dnes ve vysokoškolském věku.

### **3.4.3 Analýza školních dokumentů**

Pro potřeby výzkumu byla dále provedena analýza školních dokumentů souvisejících se speciálními třídami, které zaměstnanci školy výzkumníci poskytli. Konkrétně se jednalo o relevantní úryvky ze školního vzdělávacího programu, o projekt založení speciální třídy a o dokument, ve kterém učitelky projekt hodnotí po prvních dvou letech průběhu. Sběr dat v tomto případě spočíval v prostém požádání učitelek o zaslání elektronické

verze zmíněných dokumentů. Se získanými texty jsem pak stejně jako se všemi jinak získanými daty dále pracovala v softwaru pro analýzu kvalitativních dat.

Školní dokumenty jsou v mé práci méně důležitým zdrojem, protože mi jde v první řadě o prozkoumání skutečného dění ve škole a o induktivní vyzdvižení podstatných témat. Ideál a normy, které ŠVP a související texty ztělesňují, mě zajímají až ve druhém plánu jako něco, s čím lze zjištění z pozorování a rozhovorů do určité míry porovnávat. Zároveň má jejich zohlednění význam pro zvýšení hodnověrnosti výzkumu. Je to zkrátka další zdroj informací o projektu speciálních tříd, který doplňuje celkový obrázek.

### **3.5 Analytické procedury**

K dobře provedené kvalitativní studii patří kromě obhajitelných metod sběru dat také transparentnost všech kroků, které od onoho sběru dat výzkumníka dovedly až k výzkumným zjištěním. V této části proto popisuji, jakým způsobem jsem získané informace zpracovala, okódovala, analyzovala a interpretovala.

Jak jsem již párkrát zmínila v předchozí kapitole, většinu dat jsem mezi fází sběru a fází analýzy musela nejprve přepsat do podoby elektronického textu. Všechny přepisy audionahrávek rozhovorů i terénních poznámek jsou u mě archivovány, přímou součástí diplomové práce jsou pouze vybrané ukázky z nich (přílohy D, E a mnoho citátů v části o výzkumných zjištěních).

### **3.5.1 Otevřené kódování a tvorba kategorií**

Autoři mé metodologické příručky doporučují jako univerzální vstup do analýzy kvalitativních dat tzv. otevřené kódování (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, str. 211-220).

### **3.5.2 Proces kódování**

Při otevřeném kódování výzkumník prochází text (např. přepis rozhovoru) a jednotlivé pasáže si označuje „nálepkami“ kódů, kterými se pokouší stručně vyjádřit podstatu sdělení. Jednu a tutéž větu lze přirozeně okódotovat mnoha výstižnými způsoby, výzkumník má však v ruce jasný filtr, přes který se na data dívá; své výzkumné otázky.

Během práce s daty jsem občas potřebovala kódy měnit, slučovat, přesunovat, některé rušit apod. Např. jsem zjistila, že mi při kódování různých dokumentů vznikly nezávisle na sobě kódy "role PPP" (pedagogicko-psychologické poradny) a "spolupráce školy s PPP", nebo kódy "diagnostika" a "diagnostika nadání". Zde je situace jasná, jde o jedno téma a kódy lze bez problému sloučit. V jiném případě by to však mohlo znamenat podstatnou ztrátu informace, příliš brzkou generalizaci, proto bylo nutno postupovat obezřetně.

### **3.5.3 Organizace kódů do kategorií**

Dalším krokem ve výzkumu je v obrovském množství kódů induktivně hledat pravidelnosti a vymyslet kategorie, do kterých by je bylo možno rozdělit. Já jsem již od začátku měla kódy vedeny v určitých skupinách, a to podle mých pěti výzkumných otázek. V určitém bodě jsem však musela začít hledat novou strukturu, která by mi umožnila vystavět smysluplný

analytický příběh. Na základě obsahu kódů jsem vytvořila následující kategorie (řazeny abecedně):

ARGUMENTY PRO

ARGUMENTY PROTI

DVAKRÁT VÝJIMEČNÍ

EMOCE A SEBEPOJETÍ AKTÉRŮ

FAKTA O SPECIÁLNÍCH TŘÍDÁCH

INSTITUTE VE TŘÍDĚ

JAKÝM DĚTEM FORMA SVĚDČÍ

KOMPETENCE K UČENÍ

METODY

OKOLNOSTI/KONTEXT

PROBLÉMY

PROKLAMOVANÝ PŘÍSTUP

SPECIFIKA DĚTÍ VE SPECIÁLNÍCH TŘÍDÁCH

VZTAHY

Pro názornost uvedu i příklad seznamu kódů v jedné z kategorií, a to „SPECIFIKA DĚTÍ VE SPECIÁLNÍCH TŘÍDÁCH“<sup>14</sup>: *rychlost učení; touha po novosti a změně; velký všeobecný přehled; rádi čtou; vnitřní motivace k práci; cílevědomost, ambice; vytíženost dětí; schopnost nestandardně řešit problémy; postup od celku k detailům; potřeba diskutovat; potřeba ticha (někteří); dvojsmyslný humor; “dospělácké“ rysy; zvláštní vyjádření dítěte; schopnost samostatné práce; delší schopnost soustředění; jazykový cit; přemýšlivost; hraní si se slovy; práce navíc; aktivita; preference konkrétních příkladů.*

---

<sup>14</sup> Aby znění kódů nebylo takto bez interpretace zavádějící, zdůrazňuji, že jde skutečně jen o značkování myšlenek obsažených v mých datech, tedy v žádném případě nejde o nějaká obecná tvrzení o vlastnostech nadaných dětí, za kterými bych si stála.

### 3.5.3.1 Volba softwaru pro kódování

Protože je u nás software pro analýzu kvalitativních dat v pedagogickém výzkumu spíše málo rozšířen, alespoň soudě podle mého okolí, zmíním se podrobněji o programu, který jsem užívala, jeho možnostech a mezích. Cílem je pomoci kolegům, kteří se teprve chystají s analýzou dat začít. Na trhu je mnoho produktů pro tento účel, já jsem však hledala program, který by byl nabízen zdarma. Podařilo se mi jej nalézt v projektu Weft QDA<sup>15</sup>. Jejich program je dostupný pro kohokoli na stránce <http://www.pressure.to/qda/>.

Oproti dříve užívanému ručnímu kódování a složitému vedení seznamu kategorií ušetří počítač opravdu značné množství času.<sup>16</sup> Program automaticky vede databázi výzkumníkem vytvářených kódů, které lze hierarchicky uspořádat do systému nadřazených kategorií. Kódy lze mezi kategoriemi přesunovat jednoduše přetáhnutím myši. V programu vytváříte tzv. projekt, což je jeden systém kódů pro mnoho různých dokumentů, zde např. pro všechny zdroje užívané v diplomové práci. Jinak by bylo velmi pracné výsledky z jednotlivých okódovaných dokumentů propojit. Také umožňuje ke kterémukoli kódu zobrazit všechny úryvky textu, které k němu byly badatelem přiřazeny, a zpětně se proklikat do zdroje, což usnadňuje citaci.

K jednotlivým kódům si můžete pořizovat tzv. „memo“, neboli vaše komentáře, např. vysvětlení, co kód znamená. Dají se tak průběžně sbírat nečekané vhledy a interpretační nápady, podobně jako do deníku přímo

---

<sup>15</sup> QDA je anglická zkratka pro „qualitative data analysis“, tedy analýzu kvalitativních dat.

<sup>16</sup> Je to situace analogická se psaním např. eseje. Lze ji samozřejmě napsat v ruce, nebo na psacím stroji, celé generace to tak dělaly. Programy typu Word však dávají skokově odlišné možnosti, pokud jde o průběžné změny.

v terénu. Bohužel jsou vaše „mema“ rozeseta a jakoby poschovávána v různých "šuplících" programu, každé u svého kódu. Tak se může stát, že některé nápady, byť zaznamenané, buďto zcela zapadnou, nebo je neuvidíme v tu pravou chvíli, kdy interpretujeme dané téma. V tomto ohledu bych pro zachycování myšlenek raději doporučila používat jiné místo, např. software pro myšlenkové mapy<sup>17</sup>, nebo prostý lineární koncept práce ve Wordu apod.

Weft QDA má jako freewarový produkt samozřejmě mnoho omezení a nedokonalostí. Např. seznam kategorií nefunguje jako běžný text, nelze ho zkopírovat apod. Také nejde se podívat na určitou část zdrojového textu, zda už byla okódována a jakými kódy. Z tohoto důvodu člověk ani nevidí, kde minule s kódováním skončil, pokud si to sám nějak zvláště neoznačil. Konečně také nejde z jednotlivých kódů a kategorií vytvářet vizuální síť, což umí placené programy, např. atlas.ti. Vizualizace jistě nejsou nevyhnutelným krokem, mohou však účinně pomoci při vymýšlení např. analytické kostry příběhu. Já jsem toto vyřešila pomocí výše představených mentálních map (kódy jsem si přepsala ručně) a pomocí volného kreslení tužkou na papír. Sepsané nevýhody programu jsou jen nepříjemnými detaily ve srovnání s tím, že dostatečně pokrývá všechny nezbytné funkce, a přitom je zdarma.

---

<sup>17</sup> V myšlenkové mapě také lze dělat poznámky ke kterémukoli bodu, cokoli dále a hlouběji rozvíjet, přitom ale zároveň stále máme před sebou celek z ptáčí perspektivy. Na tomto místě si dovoluji odbočku k vysvětlení role myšlenkových map v celém procesu tvorby diplomové práce. Provázely její vznik od prvního nápadu až po psaní této výzkumné zprávy. Sloužily jednak jako databanka informací o tématu, která mi zůstane i do budoucna. Za druhé byly komplexním poznámkovým blokem pro všechno mé plánování. A konečně také zcela nahradily pracné kartotéky, ve kterých si donedávna mnozí výzkumníci vedli např. výpisky z odborné literatury. Používám placený program MindManager, opět však existují i freewarové alternativy, za všechny např. Freemind.

Tento seznam funkcionalit se může jevit jako pouhé kosmetické rozdíly, při práci na analýze a interpretaci dat však zjistíte, že každá drobnost zvyšující flexibilitu programu mu umožňuje lépe stíhat rychlost a komplexnost myšlení živého interpretujícího člověka. Celkově tedy užití softwaru a každé ze jmenovaných flexibilních vlastností jednak ušetřilo mnoho času, jednak skrze propojování poznatků umožnilo vyšší kvalitu analýzy a interpretace. Přirozeně jen do té míry, do jaké jsem toto propojení byla při své inteligenci a současné míře zkušeností schopna využít. Software je konec konců vždy ničím méně a ničím více než prostředkem. Zde opět narážíme na základní vlastnost kvalitativního výzkumu, totiž že poskytuje relativně velké pole působnosti a svobodu člověku-výzkumníkovi. Nepochybně jde o výhodu i nevýhodu zároveň.

### **3.5.4 Analýza a interpretace**

Po kódování a vytvoření kategorií následuje ve výzkumu fáze analýzy. Z běžných technik jsem si vybrala tu nejprostší, tzv. „vyložení karet“, kde výzkumník obvykle prostě představuje kategorie jednu po druhé (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, str. 226). Zde jsem použila variaci, kdy jsem v rámci kategorií objevila dva větší logické celky výzkumných zjištění (viz 4). Toto řešení zde zároveň funguje jako má obdoba tzv. kostry analytického příběhu. Zároveň ve druhé části práce často používám obecnou analytickou techniku zvanou „konstantní komparace“, tedy porovnávání informací v rámci jednoho zdroje i mezi zdroji navzájem.

Na analýzu volně navazuje fáze interpretace. Zde rozlišujeme dva základní typy, primární a sekundární. Primární interpretací máme na mysli objasňování významu dat pouze ze zdrojů samotného výzkumu. Charakteristickým prvkem sekundární interpretace je naopak srovnávání

výsledků výzkumu s poznatky odjinud, zejména z odborné literatury. Z důvodu čtivosti v této práci nejsou příslušné pasáže doslovně označeny nálepkou „sekundární interpretace“, vstupy z literatury vkládám na vhodná místa mezi primárně interpretující pasáže.

## **3.6 Etické otázky**

V posledních desetiletích se stalo dobrým zvykem se ve výzkumné zprávě vyjádřit krom jiného i k etickým aspektům prováděného výzkumu. Pro mé metody jsou relevantními otázkami z této oblasti především zajištění důvěrnosti sdělovaných informací, za druhé vyrozumění účastníků o tématu a účelu výzkumu a za třetí i otázka, zda a jak účastníkům výsledky výzkumu zpřístupnit.

### **3.6.1 Důvěrnost informací**

Vzhledem k hloubkové povaze metod, které používám, je žádoucí držet se alespoň základních zásad pro zachování anonymity respondentů. V praxi to především znamenalo, že jsem veškerá jména osob, názvy míst a některá další identifikující data důsledně měnila na pseudonymy podle vlastního klíče.<sup>18</sup> Změnu jsem obvykle prováděla ve fázi přepisu do elektronické podoby. Z důvodu malého počtu podobných projektů v ČR neuvádím ani město, kde výzkum proběhl.

Do oblasti důvěrnosti informací patří i dodržení ústního slibu respondentům, že nijak nezveřejním pořízené nahrávky rozhovorů. V tomto směru se ukázala být častou obavou kantorek, že jejich mluvené slovo

---

<sup>18</sup> Dětem jsem v rozhovorech dávala možnost, aby si své pseudonymy vymyslely samy. Pomocí této a jiných drobností jsem se pokoušela udělat výzkumnou situaci pro děti příjemnou a zajímavou.



nebude dostatečně reprezentativní. Mnohé účastnice rozhovorů se viditelně snažily o kultivovaný „rozhlasový“ projev i přes má ujistění, že nahrávka sama slouží pouze k přepisu, ze kterého pak budu citovat jen některé pasáže.

### **3.6.2 Poučený souhlas**

Souhlas účastníků s výzkumem a nahráváním jsem v případě rozhovorů s dospělými aktéry pořizovala ústně na diktafon hned na začátku nahrávání. Nyní po výzkumu si zpětně uvědomuji, že mám sice od účastníků zachycen jejich souhlas s výzkumem, mám však velké rezervy, pokud jde o ono „poučení“. Účastníkům jsem sice říkala, že jde o výzkum pro mou diplomovou práci a tématem jsou speciální třídy pro nadané děti, mohla jsem však být mnohem konkrétnější a především učitelkám stručně představit cíle výzkumu.

Profesně korektnější už byl můj přístup k rozhovorům s dětmi. V tomto případě jsem vždy v předstihu rodičům vybrané trojice dětí prostřednictvím třídní učitelky poslala kratičký dopis s vysvětlením, o jaký projekt se jedná a s prosbou o písemný souhlas s účastí jejich dítěte v rozhovoru a s nahráváním na diktafon. Písemné souhlasy u sebe archivuji.

Pokud jde o metodu pozorování výuky, zde jsem zůstala pouze u ústní domluvy s přítomnými učitelkami a u celkového ústního souhlasu vedení školy s výzkumem.

### **3.6.3 Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu**

Vzhledem k tomu, že žijeme v době zpřístupňování kvalifikačních prací

obecné veřejnosti na internetu, rozhodla jsem se, že dospělým respondentkám rozhovorů práci dám jednoduše celou k dispozici, a to tak, že jim hotový text pošlu emailem.

Zpřístupnění práce bývá choulostivou otázkou především kvůli obavám, zda vědomí této skutečnosti nenutí výzkumníka při psaní závěrečné zprávy ke zkreslující autocenzuře a politické korektnosti či podvědomé snaze se respondentům zavděčit. Jsem si tohoto rizika vědoma. Myslím, si však, že přeci jen nejde o tak extrémně citlivá data, že by výzkumníci zveřejnění nutilo k zásadním změnám interpretace. Krom toho převažují pozitiva plynoucí ze zpřístupnění, a to především možnost pro pracovnice projektu speciálních tříd dostat hlubší a nezávislou zpětnou vazbu na svou práci a na fungování formy, kterou zvolily.

## 4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Nyní se dostáváme k jádru diplomové práce, a sice k představení interpretovaného obsahu dat a vyplývajících závěrů. Pojetí části neodpovídá žádné ze zavedených forem, na které jsem narazila v příručkách. Z povahy dat a interpretačních celků mi vyplynulo jiné členění, které mi připadá nejpřirozenější.

Vykrystalizovaly mi dva velké okruhy výzkumných zjištění. První z nich jsou poznatky, které přímo zodpovídají položené výzkumné otázky (např. *(SVO2) Co dělají ve vyučování učitelky a asistentky?*) a jsou tudíž z velké části deskriptivního charakteru. Protože z hlediska čtenáře se jedná o seznámení s reálným každodenním fungováním tříd, ve kterých výzkum probíhal, zařadila jsem tuto část jako první a nazvala ji „Průvodce světem speciálních tříd“.

Druhý okruh výkladu se nazývá „výzkumem odkrytá témata“ a je postaven na oné půvabné schopnosti kvalitativního výzkumu nalézat v datech nové zajímavé motivy, na které bychom se možná nikdy nezeptali výzkumnou otázkou, protože jsme si zkrátka nebyli vědomi jejich existence. Paradoxně považuji tento soubor poznatků za ještě cennější než první.

### 4.1 Průvodce světem speciálních tříd

Jak vyplývá z předchozích řádků, v této spíše popisné části nenabízím nijak zvláště společensky poutavá či provokativní témata, mají však velký význam pro pochopení kontextu a také tu lze nalézt získané didaktické poznatky.

### 4.1.1 Mikrokosmos speciální třídy

Speciální třídy strukturují svůj běžný život mnoha rituály a "institucemi". Lze je zachytit např. z hlediska prostoru, nebo z hlediska času. Obzvláště propracovanou funkcí pak je hodnocení žáků, kterému v této části věnuji zvláštní pozornost.

Za dobrý odrazový můstek porozumění atmosféry ve třídě považuji fyzické uspořádání místnosti a různé drobné prvky výzdoby a vybavení. Každou třídu jsem si proto hned při první návštěvě v poznámkách zmapovala po vizuální stránce. Podrobnějším příkladem nám může být popis místnosti 4. C.

Návštěvník speciální čtvrté třídy vidí poměrně velkou, světlou místnost se třemi řadami po třech klasických dvoumístných lavicích, natočených směrem k interaktivní tabuli na stěně. Řady lavic jsou však trochu vyoseny z klasického pravoúhlého uspořádání českých tříd, paprskovitě se rozbíhají. Velký kus prostoru za lavicemi zabírá koberec s polštářky. Z velkých objektů je ve třídě ještě piáno, skříňe a učitelský stůl. Na stěnách najdeme mapu ČR, přehled pojmů z matematiky, různá výtvarná dílka dětí a celou řadu nástěnek a přehledů; např. nástěnku o třídním časopise, nástěnku se službami (třída, šatna, květiny), nástěnky pro hodnotící prvky, tabuli s aktualitami z internetu. Jedna police obsahuje tlusté složky, z nichž každá je nadepsána jménem jednoho z dětí. Jde o portfolia výtvorů během I. stupně. Jinde ve třídě je srovnána řada kufříků, kam si děti během hodiny chodí pro lepidlo, nůžky a jiné pomůcky. Zásuvky skříňek nesou názvy učebních předmětů, na jedné skříňce zase stojí kelímky, každý s pastelkami a fixami jedné barvy. Na každé lavici je přilepen rozvrh hodin a pásek na suchý zip, na kterém mají děti přilepen aktuálně každé různý počet

„smajlíků“ (vysvětlení o pár odstavců dále). Celkově na mě místnost působila dojmem výrazné, ale sladěné barevnosti, jasné strukturovanosti prostoru a také úplným pořádkem. Jako by všechny věci ve třídě měly své místo a také na něm byly.

Místnosti 3. a 2. C jsou podobně bohaté na různé detaily. Z rozdílů bych u 3. C zmínila např. křídovou tabuli místo interaktivní, naopak přítomnost tří počítačů a televizoru s videem a poličky s deskovými hrami, které jsou dětem k dispozici o přestávkách. Hned vedle 3. C je pak místnost využívaná více speciálními třídami k dělení na skupiny. Tato učebna obsahuje i kout s osmi počítači. Ve 2.C je díky korkem obloženým stěnám ještě více prostoru pro vyvěšování různých projektů dětí a didaktických přehledů. Zaujal mě např. velký přehled celého roku s událostmi ve třídě, nebo plakát k dlouhodobému projektu „Pokusy, objevy, vynálezy“. Žáci druhé třídy měli navíc na lavicích trojrozměrné papírové „semaforey“, na kterých mohou směrem k paní učitelce natočit žlutou („pracuji“), červenou („potřebuji pomoc“) a zelenou („jsem hotov“).

Nejméně systémových prvků třídního života vykazuje místnost 1. C. Vysvětluji si to tím, že jak skupina dětí společně prochází prvním stupněm, přibývají i různá vylepšení, jako je třídní časopis, nebo další způsob bodování. A přirozeně už také existuje větší množství produktů dětí, které je možno vystavit.

Fyzický vzhled paralelních tříd je odlišný. Také nepostrádají výzdobu, má však odlišný charakter. Konkrétně u 4. A jsem si poznamenala, že *„celkově třída a její zdobení působí mnohem konzervativněji, probouzí ve mně vzpomínky na školní realitu 1. stupně, jak jsem ji zažila já. To se o speciálních třídách nedá říci, tam*

*je vše nějak dynamičtější a modernější, (...)*<sup>19</sup> Tento pocit vznikl i navzdory přítomnosti zbrusu nové interaktivní tabule. Byl zřejmě probuzen prvky jako mapa panovníků českých zemí a na nástěnkách starší naučné listy o spisovatelích či starých českých pověstech. Svou roli mohlo sehrát i tradiční uspořádání lavic a nepřítomnost záplavy přehledů bodování a ozvláštňujících motivačních aktivit, jak jsem ji popsala výše u speciálních tříd.

Druhým prizmatem, přes které se podíváme na život ve třídách, je čas. Pokud jde o jednotlivý den, zde se mi nepodařilo vysledovat nějaké výrazné pravidelné rituály, kromě těch běžných v našich školách. Jde tedy o rozvrh po 45-minutových hodinách s klasicky řešenými přestávkami (20 minut velká, jinak 10minutové). Celá škola užívá zvonění, které však ohlašuje pouze začátky hodin. Od kdy přesně má třída přestávku, určuje učitel.

Učitelka Hanka v rozhovoru říká, že běžný den v jejich třídě se popsat nedá, každý den prý je jiný. Pozorováním jsem ve 4. C zaznamenala, že den začíná vzájemným pozdravem učitelky a dětí, prostým „dobrý den“, a řeknou se organizační drobnosti. Poté následuje typicky nějaká rozehřívací aktivita v daném předmětu. Děti k tomu dodávají, že „na začátku je to takový rozjezdový“, „jenom si kontrolujeme třeba úkoly“ a následují „takový lehčí úkoly“ „na probuzení“<sup>20</sup>. Konec dne ve sledovaných třídách má tvar dobře známý všem absolventům českého základního školství. Učitelka zadá pokyny k úklidu, a když je vše v pořádku, odvede děti na oběd.

Nyní se podívejme na uspořádání školního týdne. Opakovaným prvkem je tu rozdělování služeb, které se obvykle děje po poslední páteční hodině.

---

<sup>19</sup> Zápisky z paralelní 4A [1677-2317]

<sup>20</sup> Rozhovor s dětmi 4C 18-9-09 [2846-3346]

Každá ze tříd má systém služeb trochu odlišný.<sup>21</sup> V některých třídách navíc touto dobou probíhají hodnotící aktivity. Ve 2. C jsem pak zaznamenala i ritualizovaný začátek měsíce, učitelka Alena dětem ústně představuje, co všechno je ten měsíc společně čeká.

Oproti školnímu roku, jak jej známe, jsou asi nejvýraznější obohacujícím prvkem ve speciálních třídách dlouhodobé projekty. Mně se poštěstilo se při pozorování ve 3. C strefit hned do dvou dnů, kdy proběhla zvláštní hodina, zcela věnovaná celoročnímu projektu „Cesta kolem světa“. V prvním případě šlo o zahájení celého projektu, ve druhém o prezentaci jednoho z regionů světa. V těchto prezentacích se střídají všichni členové třídy, včetně učitelky a asistentky. Dalším dějem v průběhu celého roku je vytváření třídních časopisů, které vycházejí jednou měsíčně.

Zaznamenala jsem ještě jeden třídní rituál, a to společné přání k narozeninám. Např. učitelka Hanka zmíní, že mají „milou povinnost“ přejde ke klavíru a celá třída zpívá úryvek z narozeninové písničky. Tuto třídní „instituci“ si vysvětlují jako stmelovací prvek a také vytvoření chvilky pro jednoho každého žáka během roku.

Jako pozorovateli mi chvíli trvalo, než jsem se vyznala v systémech hodnocení žáků. Ve speciálních třídách funguje běžná klasifikace, je však doplněna o další prvky. Učitelka Hanka zmiňuje, že každé pololetí doplňují vysvědčení slovním hodnocením ve formě neoficiálního dopisu pro dítě.<sup>22</sup> Všechny tři třídní učitelky, se kterými proběhly rozhovory, také popisují způsoby sebehodnocení. Učitelka Alena popisuje „zповědníčky“, kde

---

<sup>21</sup> 4. C má služby s názvy „třída“, „šatna“, „květiny“, 3. C: „tabule“, „pravá ruka“, „eko“ a „šerif“, 2. C „šatnář“, „kvítka“, „sešity“ a „šerif“.

<sup>22</sup> Rozhovor s učitelkou 4C 18-9-09 [4779-5049]

druháci jednou týdně hodnotí svou práci:

*„Tento týden se mi nejvíc povedlo v českém jazyce to, nepovedlo se mi v matice to, chtěl bych vylepšit to.“ Takhle mají tři hlavní předměty, pak mají výchovy a pak mají chování. A vždycky pod tím mají ještě kolonku „názor učitele“<sup>23</sup>.*

Podobně se dělá shrnující sebehodnocení na konci týdne i ve 4. C. Kamila se svou 3. C dělá velké sebehodnocení vždy v pololetí kolem vysvědčení a naopak *„takové to malinké sebehodnocení, takové to „Jak se ti povedl tenhle pracovní list?“ To se snažíme skoro každou hodinu“<sup>24</sup>.*

Krom hodnocení akademického výkonu probíhá i hodnocení chování. V několika třídách jsem potkala tzv. „zapomněnky“, což jsou trestné body za zapomínání věcí a úkolů. Ve všech čtyřech speciálních třídách (nikoli paralelních) používají již zmíněné „smajlíky“ (symboly usmívajícího se obličeje), které má každý žák připevněny suchým zipem ke své lavici. Hanka mi objasnila, že dítě dostane na začátku týdne „bonusový vklad“ v podobě pěti „smajlíků“ a učitel z nich odebírá v případě špatného chování (nepřipravenosti na hodinu, nepozornosti apod.).

*„Funguje to, že si hlídají ten počet a dneska, možná jsi viděla z těch reakcí, když říkali, jaký stav je na konci, tak tam někdo podotkl: „Jeden, ach jo...“ a podobně. Takže většinou to není tak, že by to brali jenom jako jednu součást lavice a že by jim na tom nezáleželo, ba naopak. Většinou se snaží, aby těch usměvavých tam bylo co nejvíce.“<sup>25</sup>*

Z pozorování posledních hodin a reakcí dětí v rozhovoru mohu tento stav potvrdit.

Dále existuje ještě zvláštní ocenění za to, když žáci přijdou s něčím navíc, např. s aktualitou, nebo splní nepovinný vyhledávací úkol, dobře odvedou práci ve službě apod. Ve 4. C se tyto body nazývají příznačně

---

<sup>23</sup> Rozhovor s učitelkou 2C 25-1-10 [21052-23057]

<sup>24</sup> Rozhovor s učitelkou 3C 5-10-09 [12087-12219]

<sup>25</sup> Rozhovor s učitelkou 4C 18-9-09 [4289-4635]



„bonusky“. Deset získaných „bonusek“ může žák proměnit za šek, který slouží jako platidlo v dražbě na konci roku. 3. C má zase body v celoročním projektu „Cesta kolem světa“, za které se děti mohou posunovat na maketě zeměkoule.

## **4.1.2 Kvalita výuky měřená přes rozvoj kompetence k učení**

### **4.1.2.1 Poznatky z pozorování s archy**

Následující část přináší výsledky pozorování s pomocí pozorovacího archu ke klíčové kompetenci k učení. Metodologicky byla práce s archy již představena v části 3.4.1.2. Příloha A obsahuje kopii pozorovacího archu. Není z něj zřejmé, co přesně jednotlivé položky znamenají, a proto zde vždy u každé z nich uvedu citát nebo parafrázi klíčového místa v manuálu, který k pozorovacímu archu patří a nemohu jej pro jeho délku celý přiložit.

V Příloze B nabízím grafická znázornění získaných kvantitativních dat. Jedná se o srovnání průměrných skóre za jednotlivé položky archu, vždy nejprve mezi hodinami ve speciálních a paralelních třídách, a poté mezi čtyřmi speciálními třídami (4., 3., 2. a 1. C) navzájem. Prosím laskavého čtenáře, aby zmíněné kvantitativní informace v grafech bral s velkou rezervou, protože vzorky z jednotlivých typů tříd jsou obecně malé a navíc některé skupiny jsou zastoupeny méně hodinami (paralelní třídy vůči speciálním a podobně 1. a 2. speciální třída oproti dvěma vyšším ročníkům). Za této situace má mnohem větší význam kvalitativní rozbor kategorií v následujících odstavcích a grafy jsou spíše ilustračním doplňkem. Jak již bylo vysvětleno výše, pozorovací arch byl v tomto výzkumu využit především jako pomůcka pro zaměření a zcitlivění pozorovatelky na určité didaktické jevy.

#### 4.1.2.2 Jednotlivá kritéria kvality

Pozorovací arch rozlišuje čtyři základní typy pozorovaných položek. Jsou jimi za prvé celá řada situací, které podle názoru autorů nástroje podporují rozvoj klíčové kompetence k učení. Arch zachycuje naopak i situace, které rozvoj tlumí. Následuje trojice tzv. „souhrnných charakteristik výuky, které situaci mapují o něco komplexněji a mohou nabývat jak kladných, tak záporných hodnot. V každém archu se pozorovatel nakonec ještě vyjadřuje ke svému celkovému dojmu z hodiny.

##### 4.1.2.2.1 Situace podporující

Jak zjistíte v kopii archu v Příloze A, podporujících situací sleduje tato pozorovací technika hned třináct typů. Ne všechny z nich se však ukázaly být plně relevantní v kontextu I. stupně. V případě dvou položek jsem jejich výskyt za celý výzkum dokonce ani jednou nezaznamenala. Jedná se o „samostatný časový blok věnovaný přímé práci s rozvojem kompetence k učení“ a „reflexi procesu, metod a forem výuky“. Může se však jednat o mé nesprávné pochopení obsahu daných položek, nebo neschopnost je v realitě číst. To už je riziko spojené s pozorováním jediným hodnotitelem. Podobně jsem minimálně narážela na kategorii „reflexe kognitivní činnosti“.

Velmi zajímavé jsou výsledky v kategoriích „úkolové situace nižšího a vyššího řádu“. Manuál<sup>26</sup> je vysvětluje v případě nižšího řádu jako „*učení orientované na základní elementy učiva - znalosti (fakt, pojmy, postupů)*

---

<sup>26</sup> Všechny definice pocházejí z dosud nepublikované přílohy k pozorovacímu archu s názvem „Manuál pozorovatele a posuzovatele výuky: Výuka podporující rozvoj kompetence k učení“. Autorský kolektiv: Hana Kasíková, Martin Chvál, Hana Krykorková, Jitka Lorenzová, Jana Straková, Josef Valenta, Petr Volf a Markéta Dvořáková.

*a jednoduché dovednosti (intelektové i praktické)*“ a u vyššího řádu „*zvládnání vyšších myšlenkových operací analyticko- syntetických, induktivně-deduktivních a k formování tvořivých schopností*“. Úkoly nižšího řádu jsou vůbec nejhojněji se vyskytující kategorií v tomto výzkumu. Tuto skutečnost lze číst tak, že ve sledovaných hodinách proběhlo relativně velmi málo frontální výuky, většina hodin byla plná situací, když žáci sami museli něco dělat. Nižší řád úkolů je zároveň poměrně typický obecně pro výuku na I. stupni vzhledem k mentální vyzrálosti dětí, jak také potvrzuje jejich vysoký výskyt v paralelních třídách. Co však může překvapit je, že ve speciálních třídách nezdědka narazíme i na komplexní úlohy vyššího řádu, které v teorii mají nastupovat spíše až ve věku druhého stupně.<sup>27</sup> Nemám porovnání s větším vzorkem běžné populace, intuitivně však odhaduji, že právě toto by mohl být významný kvalitativní rozdíl mezi ní a speciálními třídami na ZŠ Přejmenované a zároveň jejich hlavní vklad pro děti, které jsou v kognitivním vývoji napřed.

Často se vyskytovalo i „použití metod založených na somatických úkonech“. Zde je vysvětlení velmi prosté; i přes inteligenční náskok jsme u malých dětí, které potřebují větší střídání aktivit a navíc v poměrně neklidných třídách, takže zařazování různých drobných fyzických cvičení pomáhá, aby děti vůbec byly schopny vydržet u klidnějších činností.

Ze zbylých kategorií vybírám k tematizaci ještě tzv. „práci s informačními zdroji“. Zde stojí za zmínku časté případy pátracích úkolů,

---

<sup>27</sup> V konkrétních situacích se často jednalo o logické hádanky, nebo kreativní úkoly typu vymýšlení vlastní básničky, nebo názvů fiktivních měst podle určitého klíče. Dále šlo např. o tvorbu výstižného shrnutí textu z učebnice, nebo vlastní hledání pravidel a souvislostí mezi abstraktními prvky. Vrcholem tohoto přístupu jsou pak komplexní projekty dětí jako prezentace některého regionu světa pro spolužáky, nebo hodina „Dnes učím já“, kde dva žáci vedou výklad a kvízy pro ostatní na téma svého zájmu.

kde děti např. v rámci pracovního listu, nebo za doma, měly zjistit nějaké informace na internetu, příp. ve slovníku cizích slov, mapě apod.

V ostatních položkách „podporujících situací“ jsem nezaznamenala žádné výrazné trendy, které by mě opravňovaly k jednoznačné interpretaci.

#### **4.1.2.2.2 Situace tlumící**

V případě negativních situací, tedy těch, které rozvoj klíčové kompetence k učení brzdí, rozlišuje arch pouze dva typy situací. Tzv. situace „osobnostně ponižující“ (*„Situace, kdy činnosti ve výuce nejsou směřovány na podporu učení žáka, ale naopak odvádějí žáky od učení tím, že jsou zaměřené především na posuzování jejich osobnostních rysů.“*) a situace „didakticky nepřijatelné“, což je kategorie, která shrnuje všechny ostatní druhy možných učitelových didaktických prohřešků, od neadekvátních prostředků výuky, přes nepřipravenost na hodinu až po hlasité vyjadřování nechuti k vyučovací činnosti.

Mohu konstatovat, že tlumících situací jsem jako pozorovatelka v tomto výzkumu zaznamenala jen skutečně mizivé množství, což je evidentní i z grafů v příloze přes jejich zmíněnou nedokonalost. Bohužel zatím není k dispozici srovnání s širšími výzkumy na jiných typech škol, ale mé zkušenosti z předvýzkumu na víceletých gymnáziích a II. stupni ZŠ naznačují, že výskyt pedagogických nešvarů ve sledovaných hodinách na ZŠ Přejmenované byl skutečně velmi nízký. Když už se situace vyskytly, jednalo se zpravidla pouze o drobné „onálepkování“ schopností některého z žáků, ne příliš zlověstné výroky typu: „Vrať se do druhé třídy“.

#### 4.1.2.2.3 Souhrnné charakteristiky výuky

Výuku jsem dále hodnotila pomocí tří více zastřešujících kritérií. „Časovost situací“ je definována takto: *„Jednotlivým činnostem žáků je v hodině věnován adekvátní čas, v čase výuky je dosaženo cíle, v hodině nevzniká časový stres, v hodině není „prázdný“, nenaplňný čas.“* Pokud jde o tento rozměr, můj celkový dojem z vyučování ve speciálních třídách je, že probíhalo plynule, momenty časové presu byly poměrně vzácné, ovšem s výjimkou soutěživých situací, ke kterým patří. Stejně tak jsem nezaznamenala v kódování žádné výrazné epizody prostoje či plýtvání vyučovacím časem.

Druhou souhrnnou charakteristikou je tzv. „pozitivní atmosféra“ (*„Charakterizovaná zájmem a zapojením obou aktérů výuky – učitelů a žáků, respektem k jedincům, kteří se učí, zkoumají, hledají v oblasti učení.“*) Troufám si tvrdit, že toto je velmi silná stránka pozorovaných tříd. Panuje v nich často přímo atmosféra nadšení pro učení se a objevování nového. Výmluvným dokreslením tohoto trendu může být úryvek zápisů z pozorování ve 4. C, který najdete v Příloze E.

Kontextovost učiva je vysvětlena tak, že *„obsahy, s kterými se pracuje, jsou propojeny jednak s realitou žákova života a života společnosti, jednak jsou logicky provázané ve smysluplný celek“*. V této oblasti jsem ve výzkumu zaznamenala mnoho zajímavých případů. Často byly propojeny předměty navzájem prostřednictvím většího projektu. Např. ve 4. C jsem potkala jeden den věnovaný výhradně pravěku napříč předměty, ve 3. C zase výzkum zachytil útržky z celoročního projektu „Cesta kolem světa“. Podobně však i v paralelní 4. A žáci během mé návštěvy v několika různých hodinách potkávali motiv světa Keltů.

K souhrnným charakteristikám je v grafu přiřazena i závěrečná položka pozorovacího archu, která stojí nade vším. Je jí „Celkové hodnocení výuky z hlediska podpory rozvoje kompetence k učení“. Jak je zmíněno ve vysvětlující legendě, jedná se o *holistické posouzení kvality výuky* ve sledovaných třídách ve vztahu ke kompetenci k učení. Z předchozích odstavců může být zřejmé, že většina hodin ve speciálních třídách v celkové kvalitě u mě jako pozorovatelky skórovala velmi vysoko. Často jsem dávala i nejvyšší známku dvě plus, což nebylo zdaleka tak běžné při předchozím užívání téhož archu v hodinách různých škol na nižší sekundární úrovni. Tam bylo hodnocení dvě plus spíše zářnou výjimkou, zde bylo běžné.

## 4.2 Výzkumem odkrytá témata

Nyní si pojdme představit témata, která vyplula na povrch až přímo v konfrontaci s terénem. Tyto jevy začali přirozeně tematizovat účastníci výzkumu, typicky v rozhovorech, v několika případech pak šlo o něco, co se odehrálo během pozorování. Často jsem pak v pozdějších měsících výzkumu výskyt vybraných motivů vědomě posílila, protože jsem k nim kladla doplňující otázky a poté v rozhovorech s dalšími aktéry jsem to samé téma přinesla do rozhovoru já, abych na něj získala jiný pohled. Podobně i v pozorování je člověk citlivý především na jevy, které už má nějak uchopeny a označeny pomyslnou nálepkou.

### 4.2.1 Téma 1: Diskurs o úspěchu a neúspěchu

Jako velmi časté téma začaly hned z počátku výzkumu vysvítat zmínky, jak jsou žáci ve speciálních třídách údajně silně orientováni na úspěch a zároveň se obtížně vyrovnávají s neúspěchem. Vše začalo jedinou větou v jednom z dokumentů, které jsem si od vyučujících půjčila k prostudování:

*„Mnoho žáků mělo tendenci zadané úkoly vzdávat, báli se neúspěchu.“<sup>28</sup>*

Zmínka inspirovala otázku do rozhovorů s učitelkami. Ukázalo se, že téma je pro ně velmi živé:

*„To bylo překvapivé, že dostali třeba nějaký zadání, nějaký cvičení a jeli jsme a teďka to dítě se na to podívalo, vidělo to tempo těch ostatních, (...) tak aniž by se o to pokusili, tak řekli: „Paní učitelko, já nevím, já to vzdávám, já to nedělám. A to nám trvalo asi dva měsíce, než se nám to podařilo v těch dětech odbourat. Oni si totiž pořád mysleli, že je všechno na rychlost a že se za všechno soutěží a jenom ten nejrychlejší může uspět.“<sup>29</sup>*

*„(...) většinou měli tu pozitivní zkušenost, že to všechno uměli a byli (...) takoví ti nevyzdvihovanější v rodině a podobně, přízeň babiček, a upírala se na ně veškerá*

---

<sup>28</sup> Z krátkého textu „Vzdělávání mimořádně nadaných žáků na naší škole“. Jde o zpětné hodnocení fungování prvních dvou let projektu. Autorkou úryvků je Kamila, učitelka současné 3.C.

<sup>29</sup> Rozhovor s učitelkou 3C 5-10-09 [22310-23844]

pozornost. „Podívejte, co on umí a jaký on je.“ Takže často to pro ně nebyla příznivá situace potom, když to srovnání v té škole měli a když se jim něco nepovedlo, tak to bylo opravdu slzavé údolí. A už i tím, že oni sami jsou cílevědomě a opravdu jako i ambiciózní, někteří z nich, tak pro ně to bylo, to srovnání, velmi těžké a potom právě potažmo docházelo i k takovým těm třenicím vzájemným (...)<sup>30</sup>

Je pozoruhodné, že např. Lawrence E. Shapiro, autor knihy „Emoční inteligence a její rozvoj“ (1998), považuje potíže s přijímáním neúspěchu za typický projev dětí o několik let starších, než jsou zde sledované:

„Výzkumy ukazují, že když děti dosáhnou věku dvanácti až třinácti let, jsou obzvláště náchylné k problémům s motivací. Zatím co mladší děti chápou smysl svého úsilí v dosažení cílů svého vzdělávání, starší děti mají často nadměrnou starost o své schopnosti nebo jejich nedostatek a udělají cokoli, aby nebyly vnímány jako neúspěšné.“ (Shapiro, 1998, str. 200)

Rady pro rodiče, jak podobný problém řešit, shrnuje autor do následujících tří bodů:

- „- Snažte se vyrovnat tuto vývojovou změnu tím, že budete své děti učit, aby si cenily spíše vynaloženého úsilí než pouhého výsledku.
- Učte je, že úspěch se často buduje na neúspěchu.
- Pomáhejte svému dítěti nalézat uspokojení spíše ve společném díle než v individuálním úspěchu.“ (Shapiro, 1998, str. 201)

Nyní se podíváme, jakými pedagogickými intervencemi na těžkosti dětí s neúspěchem reagují učitelky ve sledovaných speciálních třídách. Kompenzují nějak tuto zvláštní situaci ve třídách? Nejprve, co o tom samy říkají:

„Věnovali jsme také zvýšenou pozornost časté emoční podpoře a povzbuzení, abychom předešli podceňování se. Formou různých sebehodnotících aktivit jsme pracovali na vytváření adekvátní sebekorekce. (...) Vhodnou motivací a pozitivním hodnocením se nám podařilo tento jev (= vzdávání úkolů) potlačit.“<sup>31</sup>

„A nedokázali v tu chvíli pochopit, že nevítež ten, kdo to má nejrychlejší, ale ten, kdo to

---

<sup>30</sup> Rozhovor s učitelkou 4C 18-9-09 [20481-22276]

<sup>31</sup> Viz poznámku 25.



*má nejlépe a že ta rychlost tady v tomhle učení není úplně ideální. No a pak, to nám samo nahrálo; že ty děti, které byly nejrychlejší to měly většinou špatně. Neuměly si to po sobě zkontrolovat. Takže to nám nahrálo na to, abychom to odbourali. Ale, říkám, tak dva měsíce jsme se tím trápily, jak jim prostě dát najevo, tu naši podporu i v tom, že jsou třeba nejpomalejší, za tu cenu, že to mají prostě všechno správně. No a teď už sami oni ví, že u nás platí „Dvakrát měř, jednou řež“ a hodně se toho drží. Takže si to třeba přečtou a to, že tam jsou u mě tři, čtyři, kteří už to mají odevzdané, tak už je tak nestresuje. Pořád jsou pod tlakem, že nejsou nejrychlejší, ale už to není tolik a už tu práci nevzdávají.“<sup>32</sup>*

Co nám může k těmto postojům dodat pohled dětí v rozhovorech? Ve druhém z rozhovorů, s dětmi z 3. C, jsem se už cíleně ptala, kdy se cítili, že měli úspěch a kdy neúspěch. Odpovědi byly zajímavě odlišné.

Kuba při otázce po úspěchu nezaváhal ani vteřinku a rád se pochlubil nedávným vítězstvím ve školním kole matematické soutěže. Dodává, že udělal jen jedinou chybu. Pavel jako úspěch vnímá situaci, kdy se ocitl na pódiu přede všemi, protože znal odpovědi na otázky během vystoupení pro školu.

Berta měla velké potíže si vůbec na nějaký úspěch vzpomenout, zato neúspěch věděla hned (známka 3-4 za písemnou práci v předmětu Člověk a jeho svět). Jediné, co ji napadlo, byl kolektivní úspěch mimo školu. Líčí, jak její baletní skupina vyhrála dort za určitou choreografii. Na úspěch ve škole si prý vzpomenout nedovede. Kuba naopak potřeboval chvíli na popřemýšlení při hledání situace neúspěchu. Vzpomněl si také na špatnou známku, v jeho případě trojku z hudební výchovy. Po zamyšlení nám pak ještě nabídl situaci, kdy doma rozsypal krmení pro rybičky. Pavel vyprávěl, jak se mu nepovedlo zpívat v hudební výchově. Zde není bez zajímavosti chlapcova odpověď na doplňující otázku:

---

<sup>32</sup> Rozhovor s učitelkou 3C 5-10-09 [22310-23844]

*„Tazatelka: JAK REAGUJEŠ, KDYŽ SE TI NĚCO NEPOVEDE?*

*Pavel: Tak, reaguju na to, že prostě, že se to musím doučit a že mi to prostě nejde. Že nevadí, že se mi to teď nepovedlo, ale příště to dám, udělám.*

*(...)*

*Taky, když vám třeba něco nejde, tak se to prostě doučíte. A prostě mně to taky nešlo, tak jsem se to chtěl doučit.“<sup>33</sup>*

Můžeme jen spekulovat, zda je tento konstruktivní postoj malého dítěte jeho vlastní myšlenkou, či nakolik v něm sehrál roli výchovný styl rodičů a/nebo učitelek.

V podobném duchu mluví i Berta, jen jako motivaci uvádí strach z reakce rodiče:

*„Tak jsem si prostě říkala: "Mamka mě přizabije, se to musím doučit, abych měla příště jedničku.“<sup>34</sup>*

Kuba neúspěch racionalizuje pomocí úvahy, že se může přihodit i člověku jinak úspěšnému:

*„A ještě něco, z té hudební výchovy, jak jsem dostal tu jednu trojku, tak jsem... si z toho nedělám těžkou hlavu, protože moje teta Anna, hrála taky na nějaký hudební nástroj a taky dostávala trojku, nebo tak hůř někdy.“<sup>35</sup>*

Konečně i při pozorování dění ve škole jsem samozřejmě potkávala situace, které si děti mohly vyhodnotit jako svůj úspěch či neúspěch a nějak na ně zareagovat. Kupříkladu jednou jsem zaznamenala známku strachu z neúspěchu při rozdávání opravených diktátů na hodině Českého jazyka ve 3.C:

*„Asistentka Eliška rozdává diktáty. Dívka říká: „Neříkejte horší známky než 2.“ E. na to,*

---

<sup>33</sup> Rozhovor s dětmi 3C 6-4-10 [7104-7531]

<sup>34</sup> Rozhovor s dětmi 3C 6-4-10 [7580-7800]

<sup>35</sup> Rozhovor s dětmi 3C 6-4-10 [8756-9033]

*že žádná nebyla, jen jedna dvojka. Neřekne, kdo ji měl, ale děti to dopátrají.*<sup>36</sup>

Z výroku dívky vidíme, že jí jde o to, aby případný neúspěch v podobě horší známky nebyl na očích spolužákům. Při jiné příležitosti jsem zapsala komentář Berty ze 3. C k rozdělení na skupiny:

*„Dívka B. mi vysvětluje, že jsou rozdělení na „lepší“ a „horší“ a že oni jsou ti, co počítají pomaleji, „bohužel“.“*<sup>37</sup>

Z citovaného slůvka „bohužel“ je zřejmé, že dívka současný stav vnímá jako nežádoucí, preferovala by být ve skupině, kterou sama považuje za „lepší“.

V případě chlapců mě překvapilo, když jeden hoch, opět ze 3. C, komentoval zadání jednoduché jazykové hříčky slovy „Nenávidím soutěže.“. Nabízí se vysvětlení, že soutěže bude nejspíše nenávidět člověk, který má obavu z toho, že bude jeho výkon srovnáván s výkony druhých lidí.

Z opačného hlediska se během pozorování vyskytly i případy, které nám mohou výrazně ilustrovat, jak někteří žáci speciálních tříd demonstrují prožitek úspěchu. Např. zde je reakce žáka Filipa na jedničku za běžný úkol během hodiny, který splnil jako první ze všech:

*„Chlapec F. zajásá. (Vítězně vystrčí ruce do vzduchu a volá: „Jo, jo!“) Potom se houpe vkleče na židli plazí se na vedlejší lavici.“*<sup>38</sup>

Chlapec zde vlastně okázale vystavuje svůj úspěch na odiv. Jedná se shodou okolností o téhož žáka, kterého mi jeho tři spolužáci, účastníci rozhovoru líčili jako toho, který „se to vůbec neučí“ a „se na to vyflákne“.

Osobní důležitost dosažení úspěchu vykázal při pozorování i Pavlík, žák

---

<sup>36</sup> Zápisky ze 3C Část 2 [7545-7698]

<sup>37</sup> Zápisky ze 3C Část 1 [5440-5586]

<sup>38</sup> Zápisky ze 3C Část 1 [13097-13327]

z rozhovoru:

*„Každý ze skupinky recituje svou sloku dlouhé básničky od Ch. Morgernsterna. Asistentka Eliška hodnotí přednes a nabízí možnost naučit se ji celou nazpaměť za červeného smajlíka. Chlapec P. to chce zkusit už dnes. Říká mi: „Útočím na červeného Smajlíka!“ a úplně nadskakuje vzrušením jako před důležitým závodem. Celou ji nezvládne, je opravdu dlouhá. E. mu říká, že byl statečný a může to zkusit znovu příště.“<sup>39</sup>*

Celkově můžeme zamýšlení nad motivy úspěchu a neúspěchu ve speciálních třídách zakončit s tím, že jde zjevně o velice citlivé téma, které ovlivňuje chování dětí i atmosféru ve třídách. Někteří žáci vykazují znatelně strach z neúspěchu, jiní zase silné (až narcisistní?) uspokojení ze situací úspěchu. Popsali jsme i případ žáka, který o sobě říká, že na neúspěch reaguje zvýšením motivace k další práci.

#### **4.2.2 Téma 2: Diskurs o sociální inteligenci**

Motiv sociální inteligence je specifický tím, že k němu máme určité zvláštní předporozumění z odborné a popularizující literatury o mimořádně nadaných žácích. Tvrzení, že žáci mimořádně kognitivně nadaní často trpí zpomaleným vývojem sociální inteligence, se s železnou pravidelností objevuje v běžně dostupných příručkách o nadání. Jako příklad uveďme slova zavedené slovenské autorky Jolany Laznibatové:

*„Keďže vieme o disproporciách vo vývine nadaných detí, ktoré môžu pôsobiť na vývin osobnosti, ale i rozvoj schopností, jednoznačne zdôrazňujeme potrebu zvláštnej starostlivosti. Nadaní ako keby pomalšie osobnostne dozrievali, a to tak v citovej sfére, ako aj v sfére medziľudských vzťahov.“ (Jurášková, Laznibatová, Ostatníková, 2003, str. 40)*

---

<sup>39</sup> Zápisky ze 3C Část 2 [7951-8344]

V podobném duchu mluví v rozhovoru např. i paní ředitelka ZŠ Přejmenované, když popisuje návštěvu již zavedené speciální školy před započtím vlastního projektu:

*„A co je největší problém, tak ty děti měly vlastně takové to sociální IQ slabší. A ta sociální stránka, ta vzájemná komunikace, oblékání se, soběstačnost, samostatnost, tempo, to bylo na nízké úrovni.“<sup>40</sup>*

I já jsem do výzkumu vcházela s neproblematickým přijetím této „všeobecně přijímané pravdy“ a nevěnovala jsem žádnou nadstandardní pozornost sledování, zda se žáci v sociálních situacích chovají spíše obratně, nebo nikoli. Téma nastolila až překvapivá konfrontace s názorem třídní učitelky 2. C. Učitelka Alena během odpovídání na jiné otázky sama přišla s tvrzením, že děti v její třídě jsou vysoce sociálně inteligentní. Svůj dojem vysvětlila takto:

*„Tam je spousta dětí, většina, řeknu 90% třeba, které mají výrazný smysl pro humor a pro naprosto dvojsmyslný, dospělácký humor. Jak mají úžasnou slovní zásobu a jak žijí v naprosto dospělém světě, protože jim dětské kamarádi až tak nevyhovují. Na hraní jim vyhovují, ale na rozhovory jim nevyhovují. Tak mají kamarády jakoby dospěláky a teď používají ten jejich slovník a ten dospělácký svět. Tak oni mají odpozorované i to jejich chování sociální a oni prostě jsou k sobě vesměs, nebo i k učitelům, tak zvláště galantní, třeba v šesti letech. Že i mají taková společenská pravidla zažitá, a ti rodiče, většinou jsou to rodiče, kteří mají nějaké postavení, tak oni to mají jakoby zkušenostně odkoukané. A tak se s nimi někdy dobře komunikuje, jak oni už jsou schopní v těch sedmi, osmi letech domýšlet ty důsledky některých věcí a některého jednání. A už tak dvojsmyslně pomrkávají očkem jako: „Dneska to nemyslím vážně, to co vám říkám.““<sup>41</sup>*

Učitelka tedy jako znaky rozvinuté sociální inteligence prezentuje domýšlení důsledků věcí a jednání, že se s dětmi „dobře komunikuje“, že jsou „zvláště galantní“ a především zdůrazňuje schopnost rozumět a užívat ironii a dvojsmyslný humor, což je také předmětem následující ukázky:

---

<sup>40</sup> Rozhovor s paní ředitelkou [7150-7410]

<sup>41</sup> Rozhovor s učitelkou 2C 25-1-10 [27758-29629]

*„Takže my spolu můžeme právě v té třídě rozvíjet takový dvojsmyslný humor. Takže pak kolegyně některé, třeba i z těch paralelních tříd, nechápou, nebo i když přijde praxe třeba, z fakulty. Oni to milují, takový humor. Takže otevřu písanku a mají tam něco špatně a já řeknu: (ironie v hlase) „Já ti tu hlavu utrhnu.“ Jedna slečna z praxe se na mě podívala jako: „No, to je teda morbidní.“ A Alešek odpověděl: „A budete si na ni dávat paruky.“ Úplně s úsměvem, jak by ji hned využil, jak má tu představu, jak je to hrozně vtípné. Takže prostě oni mají úplně jiné to cítění, než ti jejich vrstevníci. Oni se vždycky naladí na takovou tu dospěláckou vlnu, pak mrknou tím očkem: „Já jsem to tak nemyslel.““<sup>42</sup>*

Začnu-li výpověď Lenky zpětně srovnávat s ostatními rozhovory s učitelkami, zjišťuji, že je ojedinělá. Hanka i Kamila přišly s očekávatelnými pohledy na sociální a emocionální stránku dětí:

*„(...) spousta z nich na jedné straně má přidáno a intelektově opravdu jsou na tom výborně, jsou diagnostikováni jako intelektově nadaní a na druhé straně je tam spousta oblastí, které naopak jako trošku... jsou trošku znevýhodnění. Takže když to shrnu, tak nejtěžší je práce s emocionální oblastí a potom sociální oblast, takže na to se zase zaměříme a zkusíme to nějak tak jako vykompenzovat a jako sladit trošku, doladit.“<sup>43</sup>*

*„(...) a hodně se snažím je zapojovat do skupinových činností. Protože, zase, tady je velké nebezpečí, že to jsou velké individuality, ty děti, a silné osobnosti. A střet dvou silných osobností vždycky jako končí špatně. Takže u nás ve třídě oni se dokážou pohádat do krve, takže těch společných aktivit, kdy musí spolupracovat a až ten společný výkon je důležitý, ne to co předvedou během té spolupráce. Tak to snažíme učit a to bylo asi nejtěžší.“<sup>44</sup>*

Oba pohledy na mimořádně nadané žáky se vůbec nevyklučují. Problém může být v rozdílném chápání amébních a tajuplných konstruktů jménem „sociální a emocionální inteligence“, anebo jiný názor na to, které její složky jsou rozhodující pro označení určité osoby za sociálně/emocionálně

---

<sup>42</sup> Rozhovor s učitelkou 2C 25-1-10 [27758-29629]

<sup>43</sup> Rozhovor s učitelkou 4C 18-9-09 [25589-26010]

<sup>44</sup> Rozhovor s učitelkou 3C 5-10-09 [15564-16549]

inteligentní. Pokud jde o novější pohledy na pojem inteligence, postupně se objevily např. Gardnerova teorie vícečetných inteligencí, poté „emoční inteligence“, kde se nejvlivnější populárně-vědeckou osobností stal Daniel Goleman (1997). Tentýž autor vydal o dekádu později bestseller o sociální inteligenci.

Ještě starším popisem pojmu „emoční inteligence“ jsou myšlenky psychologů Petera Saloveye a Johna Mayera (Shapiro 1998, str. 17). K vlastnostem, důležitým pro dosažení úspěchu má podle autorů být vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, ovládání nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešení mezilidských problémů, vytrvalost, přátelskost, laskavost a úcta. Lawrence Shapiro dále ve své knize trefně vysvětluje problém měřitelnosti emočního ekvivalentu IQ:

*"Význam EQ je zahalenější. Salovey a Mayer poprvé definovali emoční inteligenci jako "součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání". Nesouhlasí s používáním EQ jako synonyma pro emoční inteligenci v obavě, že by to lidi svádělo k domněnce, že existuje nějaký test na měření EQ nebo že to je měřitelná veličina. Ale skutečností zůstává, že i kdyby nikdy nebylo možné EQ měřit, přesto to vždycky bude významný pojem. I když nemůžeme snadno měřit většinu osobnostních a sociálních rysů, jako je laskavost, sebevědomí, nebo úcta k druhým, můžeme je v dětech rozpoznat a uznat, že jsou důležité." (Shapiro 1998, str. 17)*

Nyní bude více než žádoucí vložit do výzkumného mikroskopu jiná sklíčka a pokusit se podívat, co vykazují samy děti v rozhovorech a pozorování. Děti jsem se pochopitelně neptala, zda se cítí být „sociálně inteligentní“, ani zda si to myslí o spolužácích, i tak je však možno najít v rozhovorech určité indicie v podobě jednak obsahů, které říkají o jiných lidech a situacích ve třídě, tak i způsobu, jakým v rozhovoru a v pozorovaném vyučování jednájí. Právě na způsobech jednání mohu

doložit, že ve speciálních třídách existují jak žáci, kteří mají s přirozeným sociálním kontaktem jisté potíže, tak i takoví, kteří se dovedou chovat s velkou mírou ohleduplnosti a taktu. V příští kapitole bude řeč o tom, s jakými projevy v rozhovoru fungoval žák Kuba z 3.C. Jeho situace je však velmi specifická, protože krom diagnózy mimořádného kognitivního nadání má i Aspergerův syndrom, který bývá zhuštěně vysvětlován i jako „porucha sociálních vztahů a komunikace“.

Příkladem druhého extrému může být žák Pavel, který se zúčastnil téhož rozhovoru jako Kuba. Zpětně, při poslechu nahrávky, jsem si uvědomila, že výkon tohoto třetíáka v rozhovoru by byl reprezentativní i na dospělého, alespoň pokud jde o kultivovanost projevu, volbu jazykových prostředků, schopnost mluvit zcela relevantně k položené otázce, nebo ohleduplně ke spolužákům na vhodných místech vstupovat do rozhovoru. Pro ilustraci si uveďme kratičké úryvky z rozhovoru:

*„Pavel (klidným, trpělivým hlasem): Kuba, on rád vymýšlí tady takovýchle písničky. Ale když se vrátím k tématu, 3.A, 3.B. (...)“<sup>45</sup>*

*„Pavel: V naší třídě je dobrý, že... když máme třeba nějaký spor mezi někým, tak že se dokáže rychle vyřešit a závěr vyhovuje všem.“*

*Tazatelka: ČÍM MYSLÍŠ, ŽE TO JE?*

*Pavel: No, nevím.*

*Tazatelka: A TO JAKO VYŘEŠÍ KDO? PANÍ UČITELKA?*

*Tak jako ono je to tak celkově, že jako někdy my, někdy paní učitelka, že tak jako společně to vyřešíme, takže ono je to tak napůl.“<sup>46</sup>*

Do středu spektra mezi sociální dovednosti obou chlapců můžeme zařadit Bertu, která se s nimi rozhovoru zúčastnila, a podobně i Verču z rozhovoru ve 4. C. Jejich projevy působí v kontrastu s chlapci běžným dětským způsobem a vyznačují se občas specifickými dívčími tématy, např. kdo s kým „nekamarádí“.

*„Berta: No já se těším hlavně na pracovní činnosti a na výtvarnou výchovu.“*

<sup>45</sup> Rozhovor s dětmi 3C 6-4-10 [14329-14416]

<sup>46</sup> Rozhovor s dětmi 3C 6-4-10 [12253-12586]



*Tazatelka: A CO NA TOM MÁŠ RÁDA?*

*Berta: No tak, že my jsme třeba teďka ve středu, před prázdninama dělali takové košíčky a v nich jsme měli třeba zajíčka, nebo, to, kuře.*<sup>47</sup>

*„Berta: Jako třeba... Mě někdy štve to, že je tam pět holek a deset kluků.*<sup>48</sup>

*„Verča: „No já si povídám hlavně s holkama a hlavně s E., protože s ní sedím v lavici a ona vlastně nejdřív kamarádila se Z., ale...“*

*Marek: „Jednu sezónu se nejvíc kamarádila s klukem, že?“*

*Verča: „...ale no prostě se kamarádila se Z., a potom, a já jsem ji potom pozvala domů a ona se úplně po strašně šikmé střeše, prostě po naší střeše běhala a strejda ji potom vyhodil. Tak já s ní teďka už nekamarádím, protože to bylo hrozný.“*<sup>49</sup>

Nedorozumění kolem sociální a emocionální inteligence nadaných dětí úzce souvisí se zásadnější otázkou. Nevytváří si český dospělý pohybující se v oblasti péče o nadané jakési nové klišé o vlastnostech „typického mimořádně nadaného žáka“? Všichni jistě známe případy konceptů, které se ve společenských vědách tradují z jednoho textu do druhého tak dlouho, až se zdají být neotřesitelnou pravdou.<sup>50</sup> A především; odpovídá skutečně tento „typ“ největší skupině mimořádně nadaných žáků? Zmiňovaný typ by byl patrně těžce vybojovaným protipólem dřívějšího předsudku, že nadaný si hravě poradí sám a tedy žádnou zvláštní péči nepotřebuje. Běžnou představu narušuje např. směr úvah Lenky Hříbkové v závěru její přehledové knihy:

*„Dojem, který vyvolávají mnohé publikace o nadaných, je pak často ten, že všichni nadaní mají velké problémy v různých oblastech, a vyžadují proto specifickou péči. Není vůbec jasné, kolik nadaných je tzv. bezproblémových a kolik tzv. problémových. S tím pak souvisí i diskuse zejména o formě jejich vzdělávání. Není totiž vůbec zřejmé, zda pro všechny nadané je segregované vzdělání optimální. Může pravděpodobně být pro specifické skupiny nadaných, ale pro ostatní nadané může být spíše přínosná, ne-li*

---

<sup>47</sup> Rozhovor s dětmi 3C 6-4-10 [1163-1390]

<sup>48</sup> Rozhovor s dětmi 3C 6-4-10 [12182-12251]

<sup>49</sup> Rozhovor s dětmi 4C 18-9-09 [11182-11598]

<sup>50</sup> Např. problematické, leč často opakované tvrzení, že 90% komunikace tvoří neverbální složka, nebo celá řada „všeobecných znalostí“ o způsobu myšlení introvertů, mužů, nebo lidí s dominantní pravou mozkovou hemisférou.

*přínosnější, bohatě vnitřně diferencovaná integrovaná škola. Vyjdeme-li z dostupných údajů, je přibližný poměr bezproblémových a problémových nadaných 5:1.“ (Hříbková, 2009, str. 208)<sup>51</sup>*

Je pochopitelné, proč se rétorika většiny zastánců nadaných dětí kloní směrem ke zdůrazňování problémů; chtějí-li nadaným pomoci, potřebují k tomu získat pozornost společnosti a tím i nezbytné zdroje. Pravdivost tohoto pohledu by přesto bylo zdravé přezkoumat na reprezentativním vzorku, který musí být vybrán diagnostickými nástroji nezávislými na rozměru problematický-neproblematický žák.

Pro skutečný život je zdánlivě lhostejné, jaký ortel vyřkne nad mimořádně nadanými dětmi: zda jsou, nebo nejsou sociálně inteligentní. Stejně jako v případě pojmání nadání však náš názor na tuto oblast výrazně ovlivňuje formy a obsahy vzdělávání, které různým dětem nabízíme.

### **4.2.3 Téma 3: Dvakrát výjimeční**

Snad v každé třídě se najdou žáci, kteří svým chováním upoutají pozornost pozorovatele více než jiní, a každá učitelka má ve třídě žáky, jejichž zvláštní potíže zaměstnávají její mysl častěji, než je tomu u jiných dětí. Stejně tak každou ze speciálních tříd navštěvuje jeden až tři žáci, jejichž chování a působení ve škole vůbec bylo ve výzkumu tak nepřehlédnutelným tématem, že výrazně spoluurčují i ráz celého prostředí ve třídě.

Termín „dvakrát výjimeční“ (anglicky „twice exceptional“) je již

---

<sup>51</sup> Zdroje oněch "dostupných údajů" autorka bohužel neuvádí, pokud nejsou skryty někde v hlavním textu, kde unikly mé pozornosti.

zavedeným označením pro děti a dospělé, kteří splňují kritéria pro diagnózu mimořádného nadání, zároveň však jsou i nositeli jiné diagnózy, např. některé z poruch učení, nebo chování, ADHD či Aspergerova syndromu.

#### 4.2.3.1 Kuba

Jakub je žákem speciální 3. C, jeho diagnózou „navíc“ je Aspergerův syndrom. Pro podporu Kubovy integrace pracuje ve třídě na plný úvazek asistentka Eliška.

Aspergerův syndrom stále není obecně známým problémem, proto jej krátce charakterizujeme. Jedná se o pervazivní vývojovou poruchu, která bývá řazena mezi tzv. poruchy autistického spektra. Dle přední české odbornice na danou problematiku Kateřiny Horové nadále trvají spory o to, zda je Aspergerův syndrom plně součástí autistického kontinua, převládá však názor, že by měl být samostatnou jednotkou. Podle autorky by bylo značně zjednodušující označovat Aspergerův syndrom za mírnou formu autismu (Thorová, 2006, str. 185). Hlavní triádu znaků syndromu definovala Wingová (In: Dubin, 2009, str. 33 - 34): Nejvíce viditelnou stránkou je porucha v oblasti sociálních vztahů<sup>52</sup>. Druhou oblastí postižení je komunikace. Podoba komunikačních potíží může být u lidí s Aspergerovým syndromem velmi různorodá, od teatrálního přednesu po monotónní projev, mohou nepouštět druhé ke slovu, mít potíže s porozuměním drobným nuancím jazyka atp. Nějaká forma zvláštností v komunikaci je však přítomna vždy. Poslední oblastí je porucha v myšlení a způsobu jednání. Zde se může jednat např. o výrazné

---

<sup>52</sup> Thorová (2006, str. 185 a 187) dokonce zmiňuje existenci označení „sociální dyslexie“. V diagnostických kritériích Gillberga a Gillberga z roku 1989 Thorová uvádí, že v oblasti „narušení sociální interakce“ musí osoba vykazovat alespoň dvě z následujících čtyř položek: „a) neschopnost interakce s vrstevníky b) nezájím o interakci s vrstevníky c) špatný odhad na sociální situace d) sociálně a emocionálně nepřiměřené chování“

stereotypní projevy, nebo neobvyklé intenzivní zájmy, dále černobílé vnímání věcí, lidí a událostí či extrémní důvěřivost a pravdomluvnost.

V případě Jakuba jsem empiricky vyzorovala několik následujících projevů. Už při první návštěvě 3. C, bez znalosti diagnózy, bylo možno si povšimnout, že chlapec se chová maličko jinak než ostatní. Občas probíhající hodinu komentoval pomalým rozvážným hlasem:

*„Kuba říká, že nemůže vybarvovat obrázek, protože je „chlap a žádná princezna.“*

*Eliška píše známky za pětiminutovky. Kubík říká zamyšleně: „Pětiminutovka, to je ale dlouhé slovo.“<sup>53</sup>*

Dále jsem zaznamenala, že Kuba se chvílemi ostatních trochu straní, jako by zároveň byl i nebyl součástí kolektivu.

*„Chlapec K. si přisedá ke skupince s kartami a pozoruje ji beze slova s rukou podpírající obličej.“<sup>54</sup>*

*„Pozn. – chlapec K. se dnes trochu straní. Např. při jedné aktivitě si šel sám sednout do lavice. Při lístečcích na koberci prohlásil: „Já si počkám, až co zbyde.“ Pak při skládání se nahlas ptá: „Paní učitelko, já nevím, jestli to dělám správně.“ Kamila mu přichází pomoci.“<sup>55</sup>*

Dalším aspektem pozorování se staly interakce mezi Kubou a asistentkou.

*„Eliška se zatím přesunula před lavici K. a sedí před ním z boku na židličce, takže její hlava je téměř ve výšce hlav chlapců. E. pro K. tiše a pomalu opakuje instrukci, kterou dala Kamila, a dál s ním potichu mluví.“<sup>56</sup>*

*„As. se baví s K. Slyším, že se ho ptá, jestli pořádně snídal atd.“<sup>57</sup>*

Rozsáhlejší příležitostí vidět Kubovo chování a pochopit jeho pohled se

---

<sup>53</sup> Zápisky ze 3C Část 1 [6586-6755]

<sup>54</sup> Zápisky ze 3C Část 1 [3204-3302]

<sup>55</sup> Zápisky ze 3C Část 3 [623-894]

<sup>56</sup> Zápisky ze 3C Část 1 [13629-13835]

<sup>57</sup> Zápisky ze 3C Část 1 [2826-2893] Ve vztahu mezi Kubou a asistentkou je zajímavé, že chlapec ani jeho spolužáci během rozhovoru nikdy nezmiňovali, že Eliška je Jakobovou asistentkou, nebo že ve třídě pomáhá konkrétně jemu. Vzhledem k tomu, že v interview několikrát přišla na řadu otázka „dvou paní učitelek“ a důvodů, proč je mají, jsou tyto chybějící výpovědi velmi překvapivé. Nevylučuji možnost, že chlapec si není zcela vědom své situace s asistencí.

pak stala chlapcova účast ve skupinovém rozhovoru. Zde při poslechu nahrávky nelze neslyšet Kubovu tendenci rozhovoru dominovat. Mluvil výrazně více než ostatní účastníci rozhovoru a místy bylo těžké najít citlivý způsob, jak ho zastavit. Celý tento problém však probíhal naprosto kultivovaným způsobem, Kuba se nijak agresivně nevnucuje, pouze hodně mluví. Paradoxně k velkému proudu slov se po některých otázkách Kuba naopak zarazil a slušně požádal o chvíli na rozmyšlení odpovědi. Dále je patrný Kubův zvláštní způsob užívání jazyka; mluví pomalejším hlasem s osobitou dikcí a některé věty staví formálnějším stylem, než by odpovídalo dané situaci a zbytku promluvy.

*„No ale těším se nejvíc na tělocvik a s téma počítačema už pomalu přestávám, protože zjišťuji, o kolik je důležitější rodina, než ten počítač.“<sup>58</sup>*

Výrazně patrným rysem je u Kuby formalismus v myšlení a řeči. Více si všímá vnějškových zajímavostí, například počtů předmětů a zahrnutých písmen než pojmů samotných. Jasným příkladem tohoto trendu je situace se zkratkami na „v“, kterou můžete najít na začátku ukázky rozhovoru v příloze D. Na jiném místě rozhovoru Kuba na spolužáka reaguje takto:

*„K: Vždyť my nemáme "moc paní učitelek". My máme buď "dvě paní učitelky", nebo "pár paní učitelek". Samozřejmě, jako "pár bot"...“<sup>59</sup>*

Kuba si velmi přál, abychom rozhovor ukončili přesně v momentě, kdy bude na diktafonu 44 minut a 44 vteřin, a za tímto účelem se nabídl, že zbývající minutu vyplní tím, že řekne „nějaký nesmysl“. Jako poslední příklad uvedu potíže se slovem „třída“. Na otázku „Jak se cítíte ve vaší třídě?“ Kuba reagoval líčením pěkných ozdob na stěnách. Když jsme si vysvětlili, že máme na mysli skupinu lidí a nikoli místnost, přizpůsobil se našemu tématu, při příštím setkání se slovem třída však opět reagoval ve

---

<sup>58</sup> Rozhovor s dětmi 3C 6-4-10 [1716-1858]

<sup>59</sup> Rozhovor s dětmi 3C 6-4-10 [10484-10611]

smyslu fyzické místnosti. Tento formalismus byl natolik do očí bijící, že jsem si ho pojmenovala už přes přímou analýzu dat z výzkumu. Když tyto poznatky srovnáme s odbornou literaturou, zjišťujeme, že Kuba v rozhovoru reprezentuje poměrně typické projevy žáků s Aspergerovým syndromem:

*"Od normálního vývoje řeči se děti s Aspergerovým syndromem odlišují nápadně mechanickou, šroubovitou a formální řečí kopírující výrazy dospělých. Děti s Aspergerovým syndromem mívají potíže hlavně v oblasti pragmatického užívání řeči, což znamená, že řeč málokdy odpovídá sociálnímu kontextu dané situace. Vykřikují například nesouvislé věty, ulpívají na tématech, aniž by je zajímala reakce a zájem posluchače, pedanticky lpí na přesném vyjadřování či vyžadují dodržování určitých verbálních rituálů." (Thorová, 2006, str. 186)*

Během rozhovoru Kuba několikrát projevils snahu se předvést, ukázat nám, jaké umí vymýšlet básničky a písničky apod. Doklady na datech jsou k dispozici v ukázce v Příloze D, kde se ke konci Kuba rád pochlubí, že je z něj „básničková oběť sedmáků“. Podobně i během pozorování jsem potkala situaci, kdy třídní učitelka všem četla velmi nápaditou, byť zvláštěně psanou báseň o duchovi, kterou Kuba vytvořil pro třídní časopis. Sklidil nadšené reakce. Kuba zkrátka funguje jako jakýsi třídní či přímo školní excentrický umělec, známý svými originálními dílky. Velmi se mi zde nabízí paralela se školními vzpomínkami Nicka Dubina (2009, str. 29) autora knihy „Šikana dětí s poruchami autistického spektra“. Dubin, kterému byl v dospělosti diagnostikován Aspergerův syndrom, vzpomíná, jak si na střední škole vymyslel komický výstup napodobující televizního kazatele, protože si myslel, že si tak získá přátele. Až časem pochopil, že spolužáci po něm toto číslo znovu a znovu vyžadují jen proto, aby se mu mohli vysmívat. Setkání Kuby se sedmačkami nad jeho básněmi jsem nikdy neviděla, z atmosféry v jeho třídě mám však mnohem lepší pocit, než je zlověstná atmosféra ponižování, kterou líčí Dubin. Kuba sice evidentně

ostatním dobrovolně „dělá šaška“, přesto se zdá, že si ho ostatní děti váží pro jeho zvláštní schopnosti, snad díky atmosféře respektu k jednotlivcům, kterou navozují svým chováním učitelky Kamila a Eliška.

Úryvek v Příloze D jsem vybrala především proto, že dobře ilustruje, jak svou situaci ve škole vnímá sám Kuba. Povšimněte si, jak si je chlapec naprosto vědom toho, že jeho chování je lehce mimo normu. (*„No, já mám takový zajímavý myšlenky, ale doufám, že si nemyslíš, že jsem mentalista.“* atd.) Zároveň však říká, že reakce ostatních „mu nevadí“.

Nyní už snad máme základní představu o způsobech chování žáka Kuby. Pro účely této práce nás však především zajímá, jak funguje Kubovo zapojení do právě takovéto speciální třídy pro nadané děti. Učitelka Kamila mi vylíčila peripetie kolem přivykání Kubu změnám. Vždy, když byl nějaký problém u Kubu doma, projevoval se ve škole agresí vůči sobě samému. V první třídě reagoval na změnu vychovatelky tím, že jí utekl a skočil pod auto, dokonce vyhrožoval sebevraždou. Později už se pedagožky naučili s komplikacemi při změnách počítat:

*„Takže teď jsme třeba jeli na školu v přírodě a už vlastně 14 dnů před odjezdem jsme ho na to připravovali. Věděl, kam se pojedete, našel si to na internetu. Věděl, jaký bude časový rozvrh, s kým bude spát na pokoji, jak ty pokoje vypadají. Na tohle všechno jsme ho museli připravit dopředu. Že ta změna bude trvat týden, kdy tam jedeme, kdy se vrátíme, přesné časové úseky. Ukázali jsme mu to v kalendáři, aby se prostě dokázal zorientovat a s tou změnou se dokázal sžít. A nakonec to proběhlo celkem bez problémů.“*

Během roku, kdy jsem na školu docházela, začaly různé osoby (třídní učitelka a asistentka mimo záznam, angličtinářka v rozhovoru) zmiňovat, že Kuba se uklidňuje. Z jarních pozorování mohu potvrdit, že fungování ve třídě bylo v té době již velmi bezproblémové. Celkově se zdá, že Kuba ve speciální třídě prosperuje. Rozhodujícím faktorem v tom nemusí nutně být,

že jde o třídu pro nadané děti. Jako mnohem významnější vidím neúnavnou podporu a zároveň jemné usměrňování ze strany asistentky i třídní učitelky. Zároveň však Kuba v tomto prostředí může plně uplatňovat svůj matematický i literární talent a je obklopen dětmi, které díky vysoké inteligenci jsou již schopny pojmout komplikovanou informaci, že někdo se třeba chová zvláštně, ale přitom nám má co nabídnout a je na místě ho respektovat.

#### 4.2.3.2 Honzík

Druhým žákem v rámci projektu, který vykazuje nepřehlédnutelnou dvojitou výjimečnost, je Honzík. Jde o žáka 2. C, kde jsem strávila velmi málo času a mohu tudíž o jeho případě referovat jen jednostranně prostřednictvím komentářů třídní učitelky v rozhovoru. V případě Honzíka by možná ještě výstižnějším výrazem než „dvojitou výjimečnost“ byla „několikanásobná“. Stejně jako Kuba má diagnózy výjimečné nadání a Aspergerův syndrom, krom toho ovšem dle slov třídní učitelky dostal i další pomyslné nálepky od diagnostiků: psychiatrickou poruchu osobnosti a hyperkinetické poruchy.

Na zmínky o Honzíkovi problematickém chování jsem narážela už dlouho před vlastní návštěvou 2. C. Např. paní ředitelka se v rozhovoru zmiňovala o chlapci, který „srazil hlavou umyvadlo“, nebo „hodil lavicí po učitelce“. Podrobnější vyprávění přinesl rozhovor s Alenou, učitelkou 2. C.

*„Když šel do té třídy, tak on měl diagnózu jenom výjimečné nadání a hyperkinetická porucha. Takže jsem od něj čekala, že bude nesoustředěný a že bude potřebovat víc pohybu. Tak jsem si říkala, že to se nějak zvládne. Když pak za půl roku v první třídě proběhlo několik takových situací, kdy hodil po angličtinářce židli a házel každý den vším možným a řval hystericky a dvě učitelky tady zkopali na dozoru a nikdo je nechtěl chodit suplovat, tak jsme usoudili, že tam bude něco víc. Tak já jsem se o něj začala víc zajímat*



*a víc jsme si povídaly i s maminkou. A pak jsem objela spoustu různých škol, protože jsem si s tím taky moc nevěděla rady, vždycky někdo něco poradil, nějaká psycholožka, psychiatrička.“*

Aleny jsem se i přímo zeptala na její názor na vhodnost formy speciální třídy pro nadané děti, konkrétně pro Honzíka v jeho situaci.

*„No, my jsme vedli strašné spory, protože samozřejmě byly vedeny tlaky, jako že to dítě do té třídy nepatří a ať ho dáme do speciální auti třídy a ať ho dáme na psychiatrické oddělení. Ale to bylo ve fázi kdy, třeba loni v pololetí, měnil se čas na letní, rodiče byli v rozvodovém řízení a teď tam bylo hrozně moc podnětů a ještě jsme začínali brát nové učivo, které mu nešlo.*

*(...) já jsem si stála za tím, že do té třídy patří. Jednak proto, že on opravdu je nadaný a v málokteré třídě by měl takovou možnost to projevit. A ono tam těch možností moc nebylo.“<sup>60</sup>*

Alena poté jmenuje formy vzdělávání, které snad připadaly pro Honzu v úvahu jako alternativa, a vzápětí vždy vysvětluje, proč nebyly vhodné. Do zvláštní školy by intelektově výrazně nezapadal. V běžné třídě o třiceti dětech by učitelka musela krom individuálního plánu pro mimořádné nadání zvládat ještě individuální plán autistické poruchy a navíc akceptovat Honzovu psychiatrickou poruchu. Domácí školu vylučuje sociální situace rodiny. A konečně proti psychiatrickému oddělení s lůžkovou částí se Alena ohrazuje následovně:

*„Protože on k tomu, aby se naučil ty situace zvládat, potřebuje mít co nejvíc příležitostí zažít prostě ten stres a mít co nejvíc zkušeností, jak se s tím vypořádat, aby jednou byl použitelný v běžném životě. Já si myslím, že tahle varianta je pro něj ideální. I když to konkurenční prostředí výkonově orientovaných nadaných asi taky není nejlepší. Úplný ideál by asi byla taková třída se sníženým počtem dětí do dvanácti a jedna paní učitelka a asistentka. Ale málokterá škola to může nabídnout, vzhledem k tomu, že by nedostala dotace na třídu, kdyby tam bylo dvanáct žáků. Takže asi ideální forma i pro něj.“<sup>61</sup>*

---

<sup>60</sup> Rozhovor s učitelkou 2C 25-1-10 [12161-14786]

<sup>61</sup> Tamtéž.

Z hlediska narativní analýzy je v tomto případě patrný výrazný obranný postoj třídní učitelky. Zastává se svého problematického žáka proti „nepřejícím silám“ na škole. Tento motiv je ještě patrnější v následující ukázce:

*„Myslím, že spousta lidí, žije tady ve škole z toho značkování, že jako si řeknou, jo „H., to je ten, co kdysi hodil židli, udělal...“ Oni z toho žijí. My s asistentkou to spíš vnímáme, že letos prostě se nestalo nic tak extra strašného a vnímáme to jako hrozný pokrok, protože je už tři měsíce bez medikace. Někteří učitelé se tady s tím ve škole nemůžou smířit - jak to, že jsme to dovolily. Protože nám dali na výběr, jestli chceme, aby byl medikovaný, nebo ne. On se vůbec neusmíval, když byl pod medikací, neprožíval žádnou radost a byl hrozně spavý.“*

*T: (tiše) „Takže jste to riskly.“*

*U: „A ty léky ho utlumily, takže on nám třeba čtvrtou hodinu už spal, odpoledka to už vůbec. No a nám tady to prostě přijde výhodnější. Třeba častěji vybuchne, ale jinak je v takovém udržitelném stavu, v takové normě. A pro nás je to výhodnější, protože s námi žije, žije se třídou, komunikuje o hodně víc s dětmi, usmívá se. Takže jedeme bez medikace už třetí měsíc.“*

Během pozorovacího dne ve druhé třídě jsem na žádné příliš zvláštní projevy Honzíka nenarazila, snad jen první hodinu mírný neklid<sup>62</sup>, který patrně souvisel se změnou zaběhaných pořádků v podobě mé přítomnosti ve třídě. Bohužel jsem nyní v době dokončování práce dostala zprávy, že problémy kolem začleňování Honzíka se opět spíše stupňují.

#### **4.2.3.3 Další žáci s dvojí výjimečností**

Žáků, kteří by šli zařadit do kategorie dvakrát výjimečných je ve třídách zařazených do výzkumu ještě několik. V každé z nich funguje asistentka,

---

<sup>62</sup> Napětí se projevilo v situaci, kdy se ráno rozdávaly služby. Honzík hlasitě protestoval, že on se o kytičky starat nebude. Službu přesto dostal. V další situaci z téhož dne mám zaznamenáno, jak se chlapec rozčiloval, že mu nejde psát písmeno „P“. Alena mu (dle mých poznámek „vlídně“) připomněla, jak se to dělá.

oficiálně jen pro jednoho až dva konkrétní žáky, v praxi pomáhá i běžným žákům třídy. Např. ve 4. C je takovým žákem s asistencí Marek, který má diagnózu ADHD a v pozorování se projevoval osobitými tanečky a zlobením během některých hodin. Učitelka Hanka zmiňuje, že hyperaktivních dětí má ve třídě hodně, některé přímo potvrzené diagnózou. V pozorování třída skutečně zaujme výraznou energičností a rychlostí přesunů. (Viz ukázkou ze zápisků v Příloze E.)

V 1. C jsem strávila jen jediný den, i tam jsem však narazila na chlapce, který svým chováním v tělesné výchově výrazně budil pozornost, protože cvičení výrazně sabotoval, např. odcházel „trucovat“ do koutu tělocvičny.

*„Ve dvojicích vždy jeden dělá dřepy a druhý počítá. Adam se pitvoří, dělá dřepy jako opice a dělá zvuky. Poté úplně opouští skupinu, točí se na druhém konci tělocvičny, a když se Klára nedívá, tajně leze na žebřiny. (...) Cestou zpět mi asistentka Klára vysvětluje, že Adámek v tělocviku pravidelně takto necvičí a že prý je to tím, že z něj má strach, že mu nejde. Zkoušela mu několikrát vysvětlit, že může cvičení i jenom zkoušet, i jiným to nejde, ale on nechce. „Tělocvik je jeho nepřítel.““*

Adam má dle slov třídní učitelky diagnózu porucha chování a asistence ve třídě funguje pro něj a druhého chlapce s podobnou diagnózou.

Ve třídách je dále zapojeno i několik dětí s poruchami učení, např. dyslektiků. Během své přítomnosti na škole jsem však nenarazila na žádné zvláštní situace s nimi. Na tomto místě ještě dlužím čtenáři vysvětlení, proč jsou jako příklady v kapitole o dvakrát výjimečných uváděni výhradně chlapci a žádné dívky. Důvod je prostý, v době výzkumu nebyla ve speciálních třídách na sledované škole, alespoň pokud je mi známo, žádná dívka, která by vykazovala potíže vyžadující asistenci.

#### 4.2.4 Téma 4: Integrace versus segregace

Jako poslední ze čtyř témat jsem si vybrala otázku, která se týká praktického cíle této práce. Co jsem během výzkumu zaznamenala takového, že by to mohlo nějak ovlivnit náš pohled na segregovanou a integrovanou výchovu? Jinými slovy, které zjištěné jevy by mohly někomu připadat jako věčný důvod k přijetí některé z alternativ?<sup>63</sup>

Velmi relevantní je v tomto směru otázka, zda forma je, nebo není živnou půdou pro elitářství. Co vlastně máme na mysli elitářstvím? Zběžný pohled do internetového slovníku cizích slov mi nabízí výklad „*koncepte vycházející z významu úlohy elit ve vývoji společnosti; nadřazenecké, povýšené vystupování*“<sup>64</sup>. Intuitivně bych dodala, že jde o pěstování jakési skupinové pýchy, přesvědčení, že „my“ jsme z nějakého důvodu lepší než druzí a z toho vyplývající nerespektující, arogantní chování.

Zde je zajímavé, že se jedná o téma, které se projektu speciálních tříd jakoby samo vnucovalo ještě před jeho vznikem. Alespoň takový dojem měla paní ředitelka:

*„...někteří členové sboru měli pocit, že tady vytvářím nějakou smetánku, nějakou elitu, z řad žáků. Což tak vůbec nebylo. Bohužel takové názory se objevovaly i ze stran veřejnosti.“*<sup>65</sup>

Elitářství se tudíž stalo „zločinem“, ze kterého se protagonisté projektu museli zodpovídat ještě předtím, než vůbec měli příležitost ho spáchat a stal se tak součástí „tajemných sil odporu“, se kterými bylo nutno bojovat a vymezit se vůči nim, aby projekt mohl existovat.

---

<sup>63</sup> Ovšem opět za předpokladu, že by se takový jev prokázal i ve výzkumu, který se dá zobecnit na větší populaci. Zde skutečně jen dokládám existenci jevů, ne jejich rozšíření.

<sup>64</sup> <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>

<sup>65</sup> Rozhovor s paní ředitelkou [10131-10340]

Třídní učitelky pilotních ročníků projektu v rozhovorech zastávají pohled, že „elitářství“ je nešvar, který jim bývá neprávem přičítán jinými lidmi, a ony samy že žádné podobné postoje v dětech neživí, ba naopak je vykořeňují v základech. Slovy učitelky Aleny:

*„(...) nikde se ve škole nevyzdvihuje, že ta třída je výběrová. Nemá žádné označení. Většina spolužáků z vyšších ročníků o tom ani neví, tak ty děti mají normální vazby s vrstevníky. Normálně máme společné šatny. Jezdíme s nimi na plavání, na školy v přírodě, takže se nebojím, že by strádali v sociálním kontaktu. A ani si nemyslím, že by to z nich dělalo nějakou elitu. Protože my se o to vyloženě cíleně snažíme, abychom jim nedávali najevo, že jsou „někdo“, aby jim nevzrůstalo ego, určitě ne.“<sup>66</sup>*

Musím říci, že když si spojím informace z rozhovorů s pozorováním přístupu Hanky, Kamily nebo Aleny k dětem, došla jsem k celkovému dojmu, že právě popsaná atmosféra hrozby elitářství paradoxně ovlivnila jejich výchovný styl opačným směrem, tedy že úzkostlivě vedou své svěřence k pokoře a respektu k druhým. Zároveň však nelze říci, že by děti působily ušlápnutě, tento dojem mnohem více čísel z paralelních tříd.

Ve výše citovaném rozhovoru s učitelkou Alenou však zároveň zaznívá názor, že s určitými povýšeneckými názory děti původně přicházely z domova:

*„My jsme v první třídě zažili šok z toho, jak přišly děti z těch rodin ambiciózních rodičů, kteří je tlačili, profilovali někam, ty děti šly do třídy a už ve dveřích mi hlásily: „Já chodím do výběrové třídy.“ Byli opravdu tak předpřipravení.“<sup>67</sup>*

Nejblíže skutečnému důkazu o elitářském chování dětí jsou svědectví učitelky angličtiny, Zdeny. Podobně jako Alena mluví o určité

---

<sup>66</sup> Rozhovor s učitelkou 2C 25-1-10 [24603-25251]

<sup>67</sup> Rozhovor s učitelkou 2C 25-1-10 [8667-8957]

namyšlenosti, se kterou děti údajně přicházejí z rodiny, jde však ještě dál v úvahách o egoismu:

*„T: Když se podíváte na ty vyšší třídy, na tu druhou, třetí, čtvrtou, máte pocit, že ty děti jsou něčím specifické, ty vybrané děti speciálních tříd?*

*U: Samozřejmě, sebestředné, já tomu říkám zbytnělé ego, nekooperativní.*

*T: Zase mi nejmíc pomůžou konkrétní příklady, abychom jenom nenálepkovali.*

*U: No třeba Lukáš nedávno vykřikoval: „Já jsem génius“ a nemyslel to jako žert.*

*T: V jakém kontextu?*

*U: Už to bylo po hodině, o přestávce. „Já a jenom já.“ 4. C je v tom klasická. On prostě bude žvatlat. Říkám, děti, mluvte jenom, když máte co říct. On popisuje své aktivity a myslí, že celý svět ho bude poslouchat. Já mám pro to metaforu: sluníčko, kolem kterého doma běhá celý vesmír. A tady těch sluníček máme bohužel nebo bohudík víc, takže kolem nich lítat nemůžeme, takže tam opravdu je to hodně silné tady v tom individualismu.“<sup>68</sup>*

Záhadou zůstává, proč jsem na informace o tom, že se děti ve speciálních třídách chovají elitářsky, narážela vždy jen v nepřímé formě. Nejsem si vědoma, že bych za všechny návštěvy během roku slyšela jediné dětské vyjádření, které by se dalo interpretovat v tom smyslu, že by se vnímali jako elitu, a to ačkoli jsem na to děti v rozhovorech dokonce nenápadně zkoušela nachytat otázkami, jako např. co si myslí o ostatních třídách.<sup>69</sup> Těžko soudit, zda jsem do rozhovorů jen náhodou vybrala šest dětí, které povýšenecké chování nevykazují, nebo zda jde o trend v celých třídách. Nepřítomnost známek elitářství v poznámkách z pozorování však nahrává spíše druhé možnosti.

Během výzkumu se mi původní černobílé vidění (rovina, zda speciální

---

<sup>68</sup> Rozhovor s učitelkou angličtiny [9070-9933]

<sup>69</sup> Např. Verča, Marek a Petr v rozhovoru sice vymezují ve stylu „my jsme ti lepší“ vůči paralelním třídám, ani náznakem však přitom nezmiňují nadání. Mluví o tom, že jsou ve třídě dobrá parta, že jim paní učitelka vždycky říkala, aby drželi při sobě, a že děti z paralelní třídy jsou prý z bohatých rodin a chlubí se novými mobily. Interpretuji situaci tak, že jde o běžnou rivalitu dětských skupin v tomto věku a vysoké IQ zde až překvapivě není tématem.

třídy mají, či nemají existovat) stále více začalo přetavovat v mnohem podstatnější otázku. Pro koho je forma vhodná více a pro koho méně? Jakému dítěti může pomoci a pro jaké je zbytečná? Je dokonce nějaký typ nadaných dětí, kterým by pobyt ve speciální třídě mohl přímo uškodit, být pro ně nějakým způsobem kontraproduktivní?

V předchozí kapitole jsme již pojednávali otázku, zda je speciální nadaná třída vhodná pro nadané děti s nějakou specifickou poruchou. Z prostudovaných případů se zdá, že by vhodná být mohla, ovšem pokud zvláštní projevy dítěte nepřesáhnou míru slučitelnou s běžným sociálním soužitím, jak potenciálně hrozí v případě násilných projevů Honzíka. Co však ostatní, relativně „normální“ nadané děti? Paní ředitelka říká, že především musí jít o děti, které zvládnou rychlejší tempo výuky.<sup>70</sup> Od učitelek Kamily a Aleny jsem získala následující názory na to, pro které z dětí je forma speciální třídy prospěšná:

*„(...) jsou děti, kteří jsou opravdu takoví malí vědátři, malí dospělí. Ti žijí třeba v kruhu dospělých a nemají si s vrstevníky moc co říct. Tak pro ně si myslím, že tahle forma je ideální, že tam narazí na hodně podobné osobnosti, zaměřené právě na ten dospělý svět, že si s nimi mají co říct.“<sup>71</sup>*

*„(...) děti, co jsou nadané, ale nemají zvláštní vnitřní motivaci, tak oni v té třídě jsou, jsou šikovní, úspěšní, ale nikam dál se neprofilují. (...) oni nemají sami motivaci pro další pátrání. A právě tady ta forma je založená na tom, že ty děti samy chtějí, samy nabízejí, co by chtěly vědět, možnosti projektů, rozšiřování, obohacování. A pakliže opravdu tu vnitřní motivaci mají, tak my jim nabídneme cokoli a oni se extrémně rozvíjejí. A pro to je ta forma nejvhodnější. Pro ty jednak nadané a jednak vnitřně motivované.“<sup>72</sup>*

Alena dále dodává, že poradna vybírá do třídy děti právě tak, aby jim

---

<sup>70</sup> Rozhovor s paní ředitelkou [14330-14604]

<sup>71</sup> Rozhovor s učitelkou 3C 5-10-09 [31155-31473]

<sup>72</sup> Rozhovor s učitelkou 2C 25-1-10 [14950-15594]

forma vyhovovala, a shodně s paní ředitelkou si myslí, že ne každé dítě speciální třídu zvládne, přestože může být nadané. Na stejné škole funguje integrace nadaných v běžných třídách.

Ještě se podívejme, komu by pedagožky ze ZŠ Přejmenované vzdělávání ve speciální třídě naopak nedoporučily. Krom již zmíněných nadaných dětí s pomalejším tempem učení jsem v rozhovorech vystopovala náznaky ještě několika dalších typů.

Kamila si myslí, že pro některé děti z její třídy obohacení učiva vnitřně znamená jen zátěž.

*„Prostě by jim stačilo jenom to, co zvládnou normálně, a pak si žít tím svým dětským životem.“*

Podobně Alena mluví o vhodnosti běžné třídy pro děti, které nemají výše zmíněnou „vnitřní motivaci“.

*„Mám tam asi pět takových typů, kteří prostě si splní, odevzdají, ale nic víc je nezajímá. Narazí na slovo, kterému nerozumí, ale nepotřebují vědět, co to je za slovo. Ale všechno splní a všechno udělají úspěšně. Vědí, kde to najdou. Tak pro ně běžné školství, které jim nabízí ten klasický systém a řád, je podle mě stejně výhodné. Oni nevidí tu výhodu tady v tom dalším obohacování.“*

Kamila zmiňuje také děti výrazně silné, nebo i egoistické, které byly stále zvyklé vyčnívat a najednou by nezvládly být v průměru. Třídní učitelka 3. C dokonce připouští, že některé z dětí nejsou ideálně diagnostikovány, že i pro poradenské pracovníky může být těžké odhadnout, zda je dítě skutečně mimořádně nadané.

*„A zase, ta diagnóza je prostě živá, tam se to pořád mění, ta se vyvíjí, to dítě se vyvíjí, ale zase je škoda ho vytrhnout z toho kolektivu, ve kterém bylo, jenom proto, že prostě to není*



*pro ně ideální. Ty děti to zvládají, není tam nějaký bolestný problém.*“<sup>73</sup>

V této části jsme viděli, že otázka výchovy k elitářství je na sledované škole velkým tématem, které ovlivňuje výchovný styl učitelek, skutečný výskyt povýšeneckých postojů dětí ve vztahu k vlastnímu nadání se však během výzkumu téměř vůbec neprokázal. Poté jsme si nastínili, pro jaké typy dětí je forma speciální třídy více a méně vhodná, viděno očima třídních učitelek a ředitelky.

---

<sup>73</sup> Rozhovor s učitelkou 3C 5-10-09 [31746-32585]

## 5 ZÁVĚR

*„Všechny třídy jsou heterogenní. Skládají se z jedinců s rozdílnými zájmy, postoji, talenty a původem.“*

*Beth Rubin<sup>74</sup>*

Vyslovíme-li výraz „speciální třída pro mimořádně nadané děti“, pak se člověku bez znalosti věci pravděpodobně rozběhne v hlavě představa školních škamen plných maličkých Edisonů, jednoho jako druhého, kteří se mezi sebou dorozumívají jazykem tak sofistikovaným, že mu normální smrtelník jako my nemůže rozumět, a oni tudíž zase logicky nemohou rozumět nám. Pevně doufám, že každý, kdo si přečetl výsledky výzkumu v této práci, už vidí, že realita umí být mnohem pestřejší než žurnalistické kliše. Ve třídách, do kterých jsem chodila na výzkum, existují děti s různou strukturou talentu včetně různé míry emocionální a sociální inteligence. Najdou se tam žáci a zejména žákyně, kteří mluví zcela normálním dětským jazykem a řeší běžné dětské problémy, pouze v oblasti kognitivního učení jsou napřed oproti běžné populaci. Naopak potkáme i děti s velmi komplexními poruchami (viz kapitolu o „dvakrát výjimečných“ 4.2.3), jejichž přítomnost ve třídě vyžaduje od spolužáků velký trénink trpělivosti a schopnosti spolupracovat v obtížných podmínkách.

V závěru práce bych ráda vyjádřila názor na hlavní kontroverzi tématu. Připadá mi, že je třeba se rozhodnout, zda speciální třídy jako formu nahlas podpořit, anebo ne, byť by to měla být volba podle principu menšího zla.

---

<sup>74</sup> Původní znění citátu: „All classrooms are heterogeneous, made up of individuals with varying interests, attitudes, talents, and backgrounds.“ (Rubin, 2006, str. 12)

Jako výzkumníci můžeme vše uzavřít např. výrokem, že „na základě předložené studie nelze jednoznačně říci, zda jsou speciální třídy pro nadané děti vhodným řešením“, anebo jinou formulací, která nikoho neurazí, ale také nikomu nepomůže. Jako lidé však máme odpovědnost vůči těm, na které studovaná vzdělávací forma denně dopadá.

Nyní v době dokončování práce se přikláním k názoru, že existence speciálních tříd smysl má. Konkrétní projekt, který jsem studovala v empirické části, z mého pohledu přináší jednotlivým dětem i české společnosti mnohem více užítku než škody. Zároveň je však tento pozitivní stav zřetelně spoluurčován mnoha specifickými podmínkami na sledované škole, a to především mistrovskými výkony učitelek a asistentek, které svým působením systematicky vyvažují mnohé z tradičně kritizovaných nectností segregované výchovy, např. riziko vzniku nekooperativního, egoistického prostředí. Není proto nikterak zaručeno, že podobně zdravé výchovné podhoubí nutně vznikne i na jiných školách, které se rozhodnou jít cestou zvláštních tříd pro talenty. Podobně jako moji učitelé na katedře pedagogiky s obavami sledují vývoj českého školství směrem k prohlubování selekce. Pohledem ptačí perspektivy celku společnosti mi jedna instituce specializovaná na mimořádně nadané děti na jeden kraj připadá dostatečná, více už nevidím jako žádoucí. Jinak bychom vlastně vytvářeli cosi jako ještě mladší víceletá gymnázia, která už by nesloužila aplikaci odlišných metod pro děti se skutečně speciálními potřebami, ale jen k masovému drilování „chytřejších“ a odsouzení „hloupějších“ ke stagnaci.

Jsem si vědoma, že můj závěr nepotěší řadu pedagogických vědců, protože je vlastně podpořením segregovaného řešení. Slova jako „integrace“, nebo „diverzita“ se v evropských odborných i politických kruzích v poslední době staly, s nadsázkou řečeno, téměř povinnou

mantrou. Věřím ale, že mnozí mají stále ještě uši otevřené i informacím, které nepotvrzují, co by chtěli slyšet.

Na konci se kruhově vraťme ke smyslu celého textu. Vědecké poznávání reality je často poutavé samo o sobě, což platilo i v tomto případě. Pozorování a poslouchání nahraných rozhovorů mě často naplňovalo údivem, když jsem našla nějakou nečekanou souvislost. Chci se však připojit k idealistickému přání, aby počiny v pedagogických vědách byly něčím víc než intelektuálním cvičením, aby byly malými příspěvky k práci ve prospěch lidí, kteří právě přicházejí a teprve přijdou na svět. Najít moudrá řešení pro děti s nestandardní mírou či druhem nadání je nepochybně složité. S rozhodováním nám může pomoci důkladné prověřování vzdělávacích forem, které se nabízejí na výběr. Trpělivému čtenáři těchto řádků tedy děkuji za ty, pro které snad do budoucna pomáháme připravit dobrou půdu.

## 6 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

- DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. 1. vyd. Praha : Lidové noviny, 2005. 245 s. ISBN 80-7106-840-3.
- DUBIN, Nick. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2009. 184 s. ISBN 978-80-7367-553-0.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009. 256 s. ISBN 978-80-247-1998-6.
- JURÁŠKOVÁ, Jana, LAZNIBATOVÁ, Jolana, OSTATNÍKOVÁ, Daniela. *Spoznajte nadané dieťa : rodičom, psychologom a pedagógom*. 1. vyd. Bratislava : Vydavateľstvo Asklepios, 2003. 68 s. ISBN 80-7167-068-5.
- JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. 1. vyd. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. 132 s. ISBN 80-86856-19-4.
- LANDAU, Erika. *Odvaha k nadání*. 1st edition. Praha : Akropolis, 2007. 162 s. ISBN 978-80-86903-48.
- RUBIN, Beth C. *Tracking and Detracking : Debates, Evidence, and Best Practices for a Heterogeneous World*. Theory Into Practice. 2006, 45, No. 1, s. 4-14. Dostupný také z WWW:  
<[http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4501\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4501_2)>.
- SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1998. 272 s. ISBN 80-7178-238-6.
- SEDLÁČEK, Martin. Případová studie. In *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách : pravidla hry*. Vyd.1. Praha : Portál, 2007. s. 384. ISBN 978-80-7367-313-0.

- STERNBERG, Robert J. Introduction to Definitions and Conceptions of Giftedness In STERNBERG, Robert J. *Definitions and Conceptions of Giftedness*. Thousand Oaks : Corwin Press, 2004. s. xxiii-xxvi. ISBN 1-4129-0427-7.
- STERNBERG, Robert J., ZHANG, Li-fang. What Do We Mean by Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory. In STERNBERG, Robert J. *Definitions and Conceptions of Giftedness*. Thousand Oaks : Corwin Press, 2004. s. 13-27. ISBN 1-4129-0427-7.
- ŠEĎOVÁ, Klára. Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování. In ŠVARÍČEK, Roman; ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách : pravidla hry*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. s. 377. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVARÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách : pravidla hry*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2006. 456 s. ISBN 80-7367-091-7.
- VELLA, J. *Learning to Listen, Learning to Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults*. Rev Ed. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers, 2002. ISBN 0-7879-5967-7
- VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0(brož.)
- WHEATLEY, M. J. *Leadership and the New Science*. First ed. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc, 1992. ISBN 1-881052-01-X

## 7 BIBLIOGRAFIE

- BELZ, Horst; SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : Východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BENNETT-GOLEMAN, Tara. *Emoční alchymie : jak může mysl uzdravit srdce*. Vyd. 1. Praha : Columbus, 2001. 294 s. ISBN 80-7249-093-1.
- BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. 165 s. ISBN 978-80-7367-200-3.
- DEWEY, John. *How We Think : a restatement of relation of reflective thinking to the educative progress*. 2nd Ed. D. C. Heath and Company, 1933.
- FOŘTÍK, Václav, FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 112 s. ISBN 978-80-7367-297-3.
- GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 1. Praha : Columbus, 1997. 352 s. ISBN 80-85928-48-5.
- HALLAM, Susan; ROGERS, Lynne; IRESON, Judith. *Ability grouping in the secondary school : attitudes of teachers of practically based subjects*. International Journal of Research & Method in Education. 2008, 31, no. 2, s. 181-192. Dostupný také z WWW: <<http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all?content=10.1080/17437270802124657>>.
- HOFFMAN, Otto. *Sborník z výzkumů k práci s talentovanými dětmi a mládeží*. Praha : IDM MŠMT, 1998. 80 s. ISBN 8086033-28-7.

- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu : Základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KAŠČÁK, Ondrej. *Je pedagogika připravená na změny perspektiv? : Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu*. Přeložil Jaroslav Kořa. *Pedagogika*. 2002, roč. LII, č. 4, s. 388-414.
- KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. Vyd. 3. Praha : Galén, 2008. 263 s. ISBN 978-80-7262-314-3.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa : jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 2. vyd. Bratislava : IRIS, 2003. 395 s. ISBN 80-89018-53-x.
- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. *Role víceletých gymnázií v reprodukci vzdělanostních nerovností*. In: P. Matějů a J. Straková (ed.) *Vyšší vzdělání jen pro elitu?* Praha: ISEA, 2003.
- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. *Víceletá gymnázia a jejich role v reprodukci vzdělanostních nerovností*. In: Matějů, P., Straková, J. (ed.) *(Ne)rovné šance na vzdělání, vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006.
- MOENKS, Franz, YPENBURG, Irene. *Nadané dítě*. 1. vyd. Praha : Grada, 2002. 98 s. ISBN 80-247-0445-5.
- MUSIL, Miroslav. *Talenty cez palubu?*. 1. vyd. Bratislava : Smena, vydavateľstvo SÚV SZM, 1989. 253 s.
- PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. ISBN



- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2007. 270 s. ISBN 978-80-7184-569-0.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. aj. *Pedagogický slovník*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 2. Praha : Grada Publishing, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- VÁŇOVÁ, Miroslava. *Úvod do srovnávací pedagogiky*. Praha : Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2005. 87 s. ISBN 80-86723-12-7.
- WATANABE, Maika. „*Some People Think This School Is Tracked and Some People Don't*“ : *Using Inquiry Groups to Unpack Teachers. Theory Into Practice*. 2006, 45, No.1, s. 24-31. Dostupný také z WWW: <[http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4501\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4501_4)>.

## 8 PŘÍLOHY

### PŘÍLOHA A: Převzatý pozorovací arch (viz 3.4.1.2)

Situace podporující	Výskyt			Zásah žáků				
	0	+	+	1	2	3	4	
Zacílení výuky								1.1
Úkolové situace nižšího řádu								1.2
Úkolové situace vyššího řádu								1.3
Podpora výkonu								1.4
Žákovská volba								1.5
Práce s informačními zdroji								1.6
Použití metod založených na somatických úkonech								1.7
Využití metod založených na hraní rolí								1.8
Pomoc při obtížích								1.9
Práce s chybou								1.10
Reflexe kognitivní činnosti								1.11
Reflexe procesu, metod a forem výuky								1.12
Samostatný časový blok věnovaný přímé práci s rozvojem kompetence k učení								1.13

Situace tlumící	0	-	-	1	2	3	4	
Osobnostně ponižující								2.1
Didakticky nepřijatelné								2.2

Souhrnné charakteristiky výuky	Hodnocení					
	-	-	+	++		
Časovost situací						3.1
Pozitivní atmosféra						3.2
Kontextovost učiva						3.3
<b>Celkové hodnocení</b> výuky z hlediska podpory rozvoje kompetence k učení						4

### Popis stupňů škály

Výskyt pro škály 1.1 – 1.13

- 0 situace se nevyskytla
- + situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile (vnímáme snahu o podporu učebních kompetencí, ale zatím plně nezvládnuto)
- + + situace se vyskytla ve zdařilé podobě. **Popsáno v charakteristice situace.**

Výskyt pro škály 2.1 a 2.2

- 0 situace se nevyskytla
- situace se vyskytla, ale ne v plném rozsahu
- - situace se vyskytla v plném rozsahu. **Popsáno v charakteristice situace.**

Zásah žáků 1.1 – 1.13, 2.1 a 2.2 (celkem v průběhu uvažované vyučovací jednotky)

- 1 situace zasáhla 1 žáka
- 2 situace zasáhla více žáků (ale méně než polovinu, např. jednu skupinu)
- 3 situace zasáhla většinu žáků (skoro všechny až na pár výjimky)
- 4 situace zasáhla všechny žáky

Hodnocení pro škály 3.1, 3.2, 3.3

- - charakteristika výuky nebyla naplněna/byla naplněna výrazně v negativní podobě/velmi negativní s ohledem na rozvoj kompetence k učení. **Popsáno v charakteristice výuky.**
- charakteristika výuky byla naplněna nedostatečně/byla naplněna negativně/spíše negativní s ohledem na rozvoj kompetence k učení

- + charakteristika výuky byla naplněna ve zdařilé podobě/ /spíše pozitivní s ohledem na rozvoj kompetence k učení
- + + charakteristika výuky byla optimálně naplněna/ /velmi pozitivní s ohledem na rozvoj kompetence k učení. **Popsáno v charakteristice výuky.**

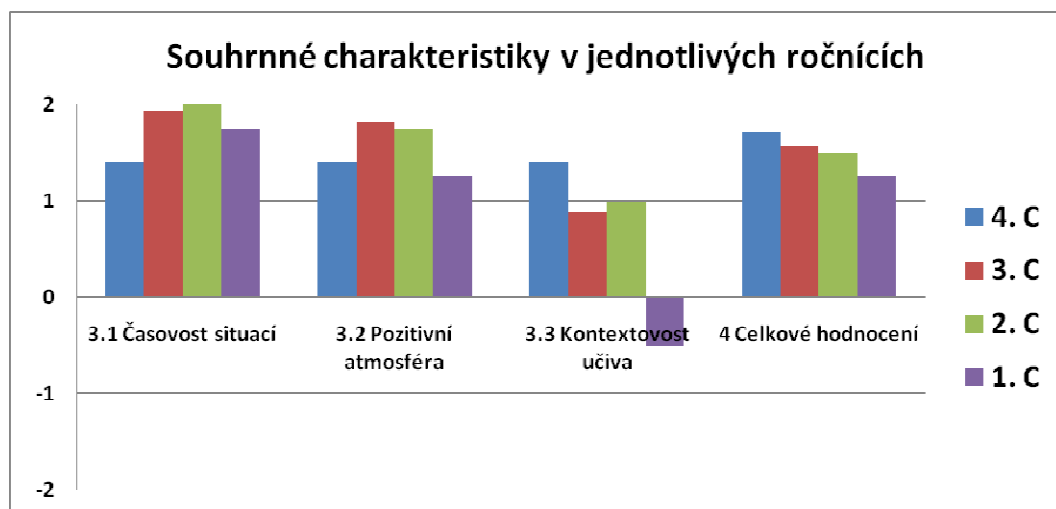
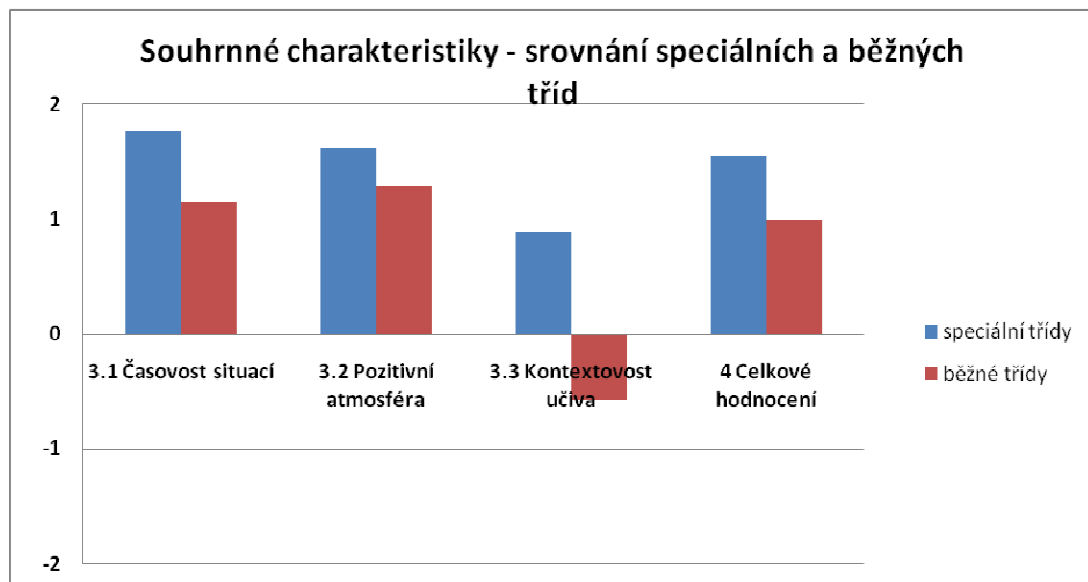
Hodnocení pro škálu 4

Celkové hodnocení výuky z hlediska toho jak rozvíjí kompetenci k učení u žáků. Nejedná se o průměr předcházejících hodnocení. Jde o expertní holistické posouzení pozorovatelem. 4 na škále znamená nejlepší hodnocení.

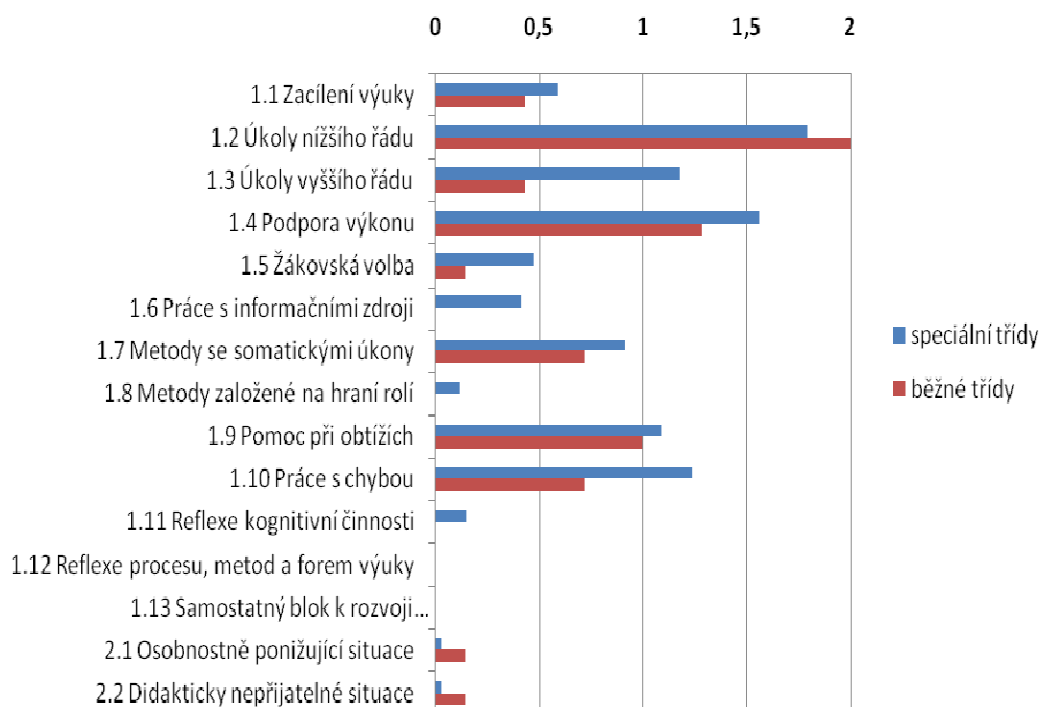
## PŘÍLOHA B: Přehled odpozorovaných hodin

Třída	Pseudonym učitele	Předmět	Podtyp	Datum pozorování	Den v týdnu	Pořadí hodiny během dne
4. C	Hanka	Český jazyk	Mluvnice	18.9.2009	Pá	1
4. C	Hanka	Vlastivěda		18.9.2009	Pá	2
4. C	Hanka	Český jazyk	Mluvnice	19.10.2009	Po	1
4. C	Hanka	Vlastivěda		19.10.2009	Po	2
4. C	Zdena	Angličtina		19.10.2009	Po	3
4. C	Hanka	Matematika		19.10.2009	Po	4
4. C	Hanka	Český jazyk	Mluvnice	26.3.2010	Pá	1
4. C	Hanka	Vlastivěda		26.3.2010	Pá	2
4. C	Hanka	Výtvarná výchova		26.3.2010	Pá	3
4. C	Žáci + asistentka	"Dnes učím já"		26.3.2010	Pá	4
3. C	Kamila	Projekt		2.10.2009	Pá	1
3. C	Kamila	Český jazyk	Sloh	2.10.2009	Pá	2
3. C	Kamila	Matematika		2.10.2009	Pá	3
3. C	Kandidátka	Angličtina		2.10.2009	Pá	4
3. C	Kamila	Český jazyk	Čtení	2.10.2009	Pá	5
3. C	Kamila	Hudební výchova		5.10.2009	Po	2
3. C	Kamila	Český jazyk	Mluvnice	5.10.2009	Po	3
3. C + 4.C	Kamila	Tělesná výchova		5.10.2009	Po	5
3. C	Kamila	Matematika		25.3.2010	Čt	1
3. C	Kamila	Projekt		25.3.2010	Čt	2
3. C	Zdena	Angličtina		25.3.2010	Čt	3
3. C	Kamila	Výtvarná výchova		25.3.2010	Čt	4
3. C	Kamila	Český jazyk	Mluvnice	25.3.2010	Čt	5
3. C	Kamila	Český jazyk	Čtení	26.3.2010	Pá	5
3. C	Kamila	Český jazyk	Mluvnice	6.4.2010	Út	1
3. C	Kamila	Informatika		6.4.2010	Út	3
2. C	Alena	Český jazyk	Mluvnice	25.1.2010	Pá	1
2. C	Alena	Matematika		25.1.2010	Pá	2
2. C	Asistentka	Český jazyk	Čtení	25.1.2010	Pá	3
2. C	Alena	Pracovní činnosti		6.4.2010	Út	4
1. C	Martina	Český jazyk	Psaní	12.3.2010	Pá	1
1. C	Martina	Matematika		12.3.2010	Pá	2
1. C	Asistentka	Tělesná výchova		12.3.2010	Pá	3
1. C	Asistentka	Český jazyk	Čtení a psaní	12.3.2010	Pá	4
4. A	Šárka	Český jazyk	Mluvnice	16.4.2010	Pá	1
4. A	Šárka	Matematika		16.4.2010	Pá	2
4. A	Šárka	Výtvarná výchova		16.4.2010	Pá	3
3. B	Jana	Výtvarná výchova		2.11.2009	Pá	1
3. B	Zdena	Angličtina		2.11.2009	Pá	2
3. B	Jana	Český jazyk	Mluvnice	2.11.2009	Pá	3
3. B	Jana	Matematika		2.11.2009	Pá	4

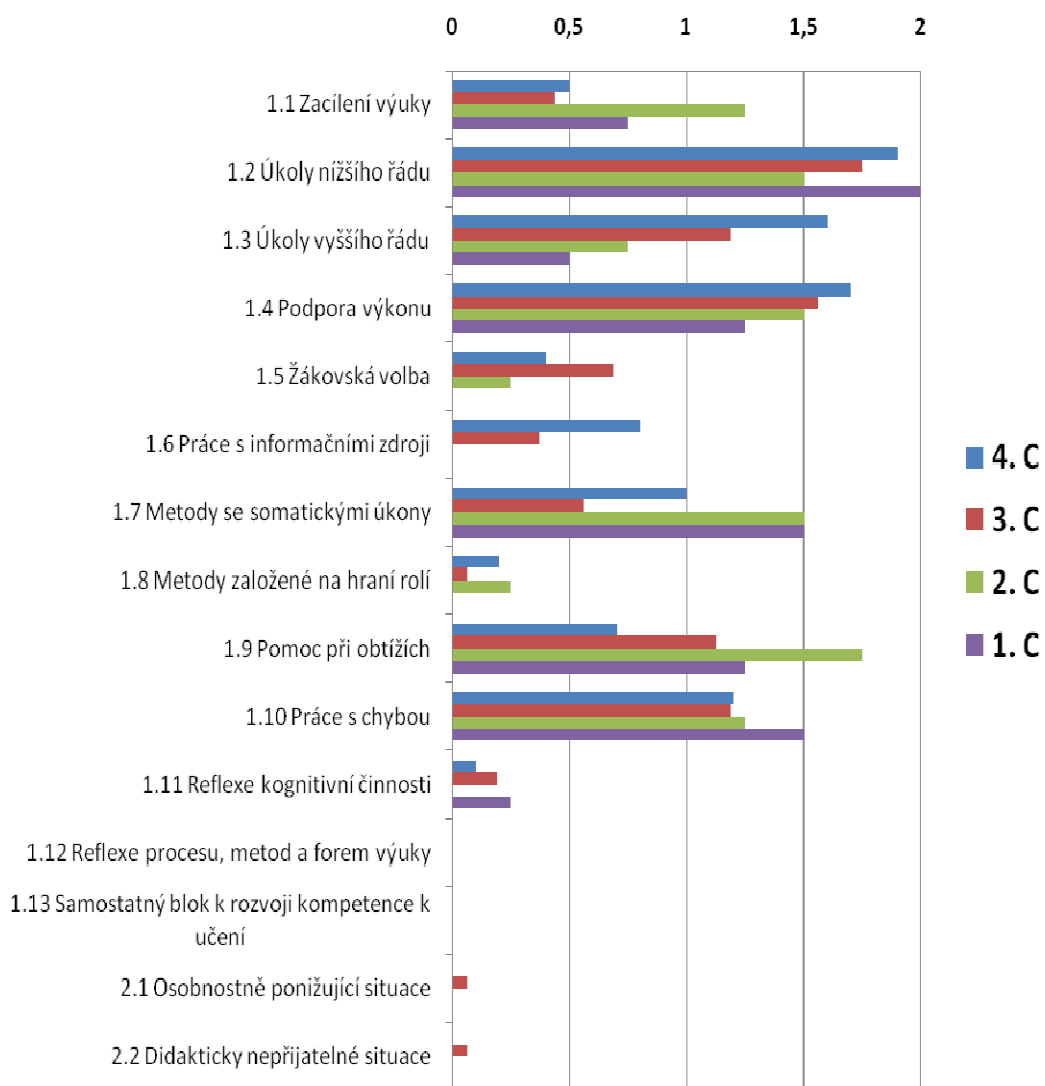
## PŘÍLOHA C: Grafy s daty z pozorovacích archů



## Srovnání výskytu situací ve speciálních a běžných třídách



## Srovnání výskytu situací v jednotlivých ročnících





## **PŘÍLOHA D: Ukázka z rozhovoru s dětmi**

*Legenda: P = Pavel, K = Kuba, B = Berta, tazatelka z důvodu zrychlení přepisu označena kapitálkami.*

(...)

**NA CO SE TENHLE TÝDEN VE ŠKOLE TĚŠÍTE?**

**P:** Tak já se asi nejvíc těším na informatiku, to máme dneska, protože táta mě přes týden moc nepustí na počítač a přece jenom... aspoň chvilku bych tam něco chtěl dělat, takže nejvíc se těším na informatiku a na fotbal v družině.

**A DÁMA?**

**E:** No já se těším hlavně na pracovní činnosti a na výtvarnou výchovu.

**A CO NA TOM MÁŠ RÁDA?**

**E:** No tak, že my jsme třeba teďka ve středu, před prázdninama dělali takové košíčky a v nich jsme měli třeba zajíčka, nebo, to, kuře.

**K:** No já jsem to taky udělal, ale vypadalo to spíš jako nějaká čepice. Ale já jsem se celkem těšil dřív na informatiku, ale teď to na mě začíná být, to co tam děláme, čím dál těžší, jako zvládám to v pohodě, ale jako dřív jsem počítače měl tak rád, že jsem doma na něm někdy hrál hry i sedm hodin!

(smích) **TO TI DOVOLILI?**

No ale těším se nejvíc na tělocvik a s těma počítačema už pomalu přestávám, protože zjišťuji, o kolik je důležitější rodina než ten počítač.  
(pomalým, důrazným hlasem)

**TO JE ZAJÍMAVÝ. JAK TĚ TOHLE NAPADLO, TAHLE MYŠLENKA?**

**K:** Hm, nevím... Že bych měl ten stres z toho počítače, nebo trému?

**TAK MŮŽEŠ ROVNOU POKRAČOVAT A ŘÍCT, NA CO SE NETĚŠÍŠ TENHLE TÝDEN VE ŠKOLE.**

No já se netěším... Počkejte, chvílku vydržte, podívám se do svých myšlenek... (hlubším hlasem)

TAK MŮŽEŠ SI TO KLIDNĚ ROZMÝŠLET A MŮŽE ZATÍM ODPOVĚDĚT NĚKDO JINÝ.

...já se netěším na tyyyy, jak se to řekne? Pracovní činnosti a výtvarnou výchovu, protože má zkratku VV, jako dvojité vé a na internetu se píše třikrát "vévévé". A proto nemám počítač rád, ani výtvarku. (Ostatní děti smích, K. se také usmívá) Jako kdyby se zlobila výtvarka na počítač.

HM, TO JE TEDA ZAJÍMAVÝ (také smích)

No, já mám takový zajímavý myšlenky, ale doufám, že si nemyslíš, že jsem mentalista.

TO SI NEMYSLÍM. ANI NEVÍM, CO TO SLOVO TŘEBA PRO TEBE ZNAMENÁ. TO ZNAMENÁ PRO KAŽDÝHO NĚCO JINÝHO...

K: Mentalista je podle mě člověk s postižením nějakým takovýmhle (zřejmě pantomimicky předvedl - nepamatuji se - pozn. při přepisu).

P: Prostě mozkovým asi, že?

A PROČ BYCH SI TO MĚLA MYSLET?

K: No tak já nevím, že někdy si tady možná ve třídě trochu myslí někdo, že jsem trochu ťuklej. Prostě, že třeba mám nějaký hloupý nápady.

JAK TY SE V TOM CÍTÍŠ, KDYŽ MÁŠ Z NĚKOHO TAKOVÝ POCIT, ŽE SI TOHLE MYSLÍ?

K: Mně to nevadí. Teď jsme na Dni učitelů učili 7. A. A teď už jsem básničková oběť sedmáků. Oni za mnou přišli hned v deskových hrách na básničku.

*(Kuba pokračuje ve vysvětlování, kolikrát kdo přišel. Nabízí, že řekne svou básničku o Československé Superstar. Domlouváme se, že až po záznamu.)*

## **PŘÍLOHA E: Ukázka zápisků z pozorování**

### **Třída 4. C**

H. = třídní učitelka zde pod pseudonymem Hanka

18. 9. 2009, pátek. 16 dětí, všechny přítomny.

### **1. hodina – ČTENÍ**

7:50 Ve třídě je živo, některé děti pobíhají, poskakují, hrají si na karate.

Zvonek – atmosféra se zklidňuje, i když Hanka zrovna ve třídě není. H. přichází, ptá se na resty ze včera, úkol. Některé děti přicházejí pozdě, říkají důvody, H. čeká, je klidná, trochu se mračí.

H.: „Dobrý den.“ Děti odpoví.

### **PANTOMIMA**

H. řekne rozdělení do skupin – kluci/holky, děti hbitě reagují. Skupiny mají hádat pohádkovou postavu. Děti se usmívají, jsou tajnůstkářské. ( 3.2. +)

Holky se při vymýšlení smějí, dvě dělají „opičky“. Dívka předvádí pantomimou – kluci se hlásí. (1.12 ++ Z3 a 1.11 ++ Z3 a 3.2 +) Předvádí další – děti se smějí, většina působí radostně. (3.2 ++) Některé děti si „pantomimují“, i když nejsou na řadě.

8:10 Žák (při hádání): „Ne, to je blbost.“ H. mu vysvětluje, že za zkoušku nic nedá. (1.6 + Z1) Dívky jásají, že mají bod.

### **HYBKA**

H.: „Utíkáme do lavic, zůstaneme stát.“ Společné protažení, cvičení houpačka. (Na čtvrt minuty.)

### **PRÁCE S TEXTEM**

H. mluví klidným polohlasem o včerejším kvízu a rozdává čtení, děti mají doplnit autora pohádky (podle včera). H. za správné doplnění rozdává „bonusky“, děti si je energicky chodí umístit ke svému jménu na

magnetickou tabulí. H.: „Kterou napsal jeho bratr?“ (1.2 ++ Z2) Jedna dívka začíná číst „Pošťáckou pohádku“ od Čapka. Další je vyvolán a pokračuje. (První tři čtou celkem plynule.) Ostatní děti jsou klidné a působí soustředěně na text. (3.2 +) H. vyvolává tak, že např. celkem potichoučku řekne: „Dobře, děkuji, (další jméno).“ Jedna dívenka čte srovnatelně s dospělým, velice rychle a bez zaváhání. (Dvě další rovněž.) Jeden chlapec čte velmi pomalu, slabikuje. H. řekne opět jen „děkuji“.

8:30 Oprava: H. řekne správné slovo místo špatného. (1.5 + Z1) Jedna dívka neví, kde jsou. H. místo ní vyvolává někoho jiného. Nyní už sebou někteří šijí, dívka A. se houpe na židli. Odkaz na zfilmování pohádky. H. rozdává papíry s úkoly k textu. Jeden z úkolů je napsat něco stručně svými slovy. (1.3 + Z4) H. obchází třídu, občas říká „dobře“ apod. Děti vykazují známky usilovného přemýšlení, koušou do tužek, drbou se na čele apod. Usilovně píší. Ve třídě je úplný klid.

8:42 Zbytek dává H. za domácí úkol. Důrazně říká termín.

?! Děti si mě obecně moc nevšímají, chovají se, jako bych ve třídě nebyla.

MOŽNÉ VYSVĚTLENÍ: H. říkala, že mají často studenty na praxi.

? Jak funguje systém smajlíků na lavicích?

## **2. hodina – VLASTIVĚDA**

H. obchází a rozdává razítka smajlíků do prac. sešitů – děti si povídají, některé i nahlas a z lavice do lavice.

?! Jak je možné, že děti jsou evidentně tak živé a přitom tak ukázněné?!!!

H. zapisuje na nástěnkou „zapomněnky“ za úkoly.

### **SPOLEČNÁ PRÁCE S MAPOU**

„Pojďte za mnou všichni.“ Děti se hbitě přesunou.

9:00 H. ukazuje vepředu na zemi mapu a vysvětluje (opakuje) zeměpisnou šířku, délku, měřítko. Ptá se: „Kde jsme?“ „Jak daleko Č. od krajského

města?“ atd. (Kontext! 3.3 ++ a informační zdroj mapa 1.9 +)

## PRÁCE S UČEBNICÍ A PRACOVNÍM SEŠITEM

Přesun do lavic - čtení textu o mapě z učebnice. H. přerušuje, ptá se, proč je ve skutečnosti vzdálenost delší.

?! Přesuny z aktivity na aktivitu jsou velice rychlé, efektivní, energické...

Obecně děti působí hodně energicky a činorodě.

Každý si má sám dočíst text. Na interaktivní tabuli je ve Wordu zápis. Děti si přepisují zápis do sešitů. Ve třídě je téměř ticho, jen někteří si šeptají.

Dvě dívky dělají „srandičky“, ale pak jedna druhou gestem „Pšt!“ vyzývá, aby se zklidnila.

## EVIDENČNÍ LIST KNIHOVNY

Diplomové práce se půjčují pouze prezenčně.

### UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto diplomovou práci

**Pecháčková, I.:**

**Třídy pro nadané děti na českých základních školách**

využije ve své práci, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jako jakýkoli jiný pramen.

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude zapůjčená práce využita	Datum, podpis

<b>Jméno uživatele, bydliště</b>	<b>Katedra (pracoviště)</b>	<b>Název textu, v němž bude zapůjčená práce použita</b>	<b>Datum, podpis</b>

<b>Jméno uživatele, bydliště</b>	<b>Katedra (pracoviště)</b>	<b>Název textu, v němž bude zapůjčená práce použita</b>	<b>Datum, podpis</b>



<b>Jméno uživatele, bydliště</b>	<b>Katedra (pracoviště)</b>	<b>Název textu, v němž bude zapůjčená práce použita</b>	<b>Datum, podpis</b>