

Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky

Eva Machů, Ilona Kočvarová a kolektiv

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Zlín 2013

Poděkování patří spoluautorům publikace, studentům Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, a to Bc. Tereze Císlerové a Mgr. Petru Vápeníkovi, za výpomoc při sběru dat.

Poděkování dále patří Mgr. Kamilu Kopeckému, Ph.D., za sběr dílčích dat a prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc., za metodologickou podporu. Za technické zajištění projektu děkujeme Bc. Pavlu Kočvarovi.

Publikace vznikla s podporou IGA, č. IGA/FHS/2013/007.

Recenzovali: prof. PhDr. Milan Pol, CSc.
prof. PhDr. Miroslav Chráska, CSc.

Obsah

Úvod	5
1. Nadání a talent	7
1.1 Definice nadání a talentu	7
1.2 Modely nadání	11
2. Charakteristika osobnosti nadaných žáků	16
2.1 Zájem o studium osobnosti nadaných žáků	16
2.2 Charakteristika nadaných žáků v oblasti kognitivní a osobnostně-sociální	17
3. Identifikace a výběr nadaných žáků	20
3.1 Identifikačně-výběrový proces a jeho metody	20
3.2 Metodologické, koncepční a etické principy identifikačně-výběrového procesu	23
4. Výchova a vzdělávání nadaných žáků	27
4.1 Školní legislativa, směrnice a opatření	27
4.2 Edukační potřeby nadaných žáků	29
4.3 Individualizace a diferenciacie v edukaci nadaných žáků	30
5. Obohacující kurikulum	34
5.1 Požadavky na obohacující kurikulum	34
5.2 Modifikace obsahu výuky	35
5.2.1 Akcelerace	35
5.2.2 Obohacení	36
5.3 Modifikace vzdělávacího procesu	42
5.4 Modifikace prostředí výuky	46
5.5 Modifikace výsledků vzdělávání a hodnocení	47
5.6 Učitel jako spolutvůrce obohacujícího kurikula	50
6. Kvalita školy a její sledování v současnosti	52
6.1 Kvalita školy jako relativní pedagogický koncept	52
6.1.2 Indikátory kvality školy v kontextu objektivistického a relativistického pojetí	54
6.1.3 Pedagogická evaluace v kontextu akademického a praktického pojetí	56
6.2 Kritéria kvality školy pečující o nadané	57
7. Design výzkumného šetření v oblasti kvality péče škol o nadané žáky	61
7.1 Zaměření výzkumu	61
7.2 Tvorba výzkumného nástroje	62
7.3 Testování výzkumného nástroje	65

8.	Realizace výzkumného šetření	68
8.1	Cíle šetření, výzkumné otázky a postup analýzy	68
8.2	Charakteristika výzkumného souboru	70
8.3	Analýza současného stavu péče škol a pedagogů o nadané žáky	73
8.3.1	Vyhodnocení jednotlivých škálových položek	73
8.3.2	Vyhodnocení dosažených výsledků ve čtyřech faktorech dotazníku	77
8.3.3	Vyhodnocení dotazníku jako celku	80
8.4	Rozdíly ve výsledcích šetření podle charakteristik učitelů	82
8.5	Rozdíly ve výsledcích šetření podle charakteristik škol	87
8.6	Shrnutí výsledků výzkumu	92
8.7	Limity studie	95
	Závěr	98
	Resumé	100
	Summary	101
	Seznam obrázků	102
	Seznam tabulek	103
	Seznam grafů	104
	Jmenný rejstřík	105
	Věcný rejstřík	109
	Bibliografie	112
	Přílohy	122

Úvod

Problematice nadání je v celosvětovém měřítku věnována více než stoletá odborná pozornost. Tematika má svoji dlouhou tradici i u nás, a to zejména v reformním pedagogickém hnutí počátku minulého století a dále od 60. let minulého století, kdy začínají vznikat speciální výběrové třídy pro intelektové i nonintelektové druhy talentů dětí a rozvíjí se nabídka jejich zapojení do nejrůznějších olympiád a soutěží. Specifika identifikace a práce s talentovanými jedinci se začala významněji výzkumně sledovat od počátku sedmdesátých let. Byly zakládány první výzkumné týmy, např. ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Bratislavě, ve Výzkumném ústavu dětské psychologie a patopsychologie v Bratislavě, na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích a Filosofické Fakultě UK v Praze. Významnější změny nastaly po roce 1989, kdy začaly vznikat další společnosti, zejména jako pobočky celosvětových společností zabývajících se rozvojem nadání (např. STaN-ECHA, Mensa ČR, aj.). V současné době se jedná o téma velmi aktuální, které oslovuje širokou řadu odborné i laické veřejnosti.

Problematika péče o nadané žáky je tedy multidisciplinární tematikou, která zasahuje zejména do oborů pedagogických, psychologických a lékařských (především u neintelektových typů nadání). Vzhledem k současným dostupným česky psaným zdrojům k problematice je jasné, že je spojována spíše s psychologickými obory. Pro praxi je však stejně důležitý i pohled pedagogický, který zkoumá edukaci nadaných a nabízí podporu rozvoje talentu dětí. Předkládaná publikace se zaměřuje na edukaci nadaných žáků v běžných integrovaných třídách škol na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. Přístup k péči o nadané žáky se snaží spojit s dílčími principy inkluzivní pedagogiky, na jejichž základě definuje a zkoumá vybrané aspekty kvality školy v souvislosti s péčí o nadané žáky.

Monografie je rozdělena na osm hlavních kapitol. Jejich zaměření postupně provádí čtenáře od teoretických východisek problematiky péče o nadané žáky, na jejichž základě jsou definovány vybrané aspekty kvality školy. Ty jsou následně základem vlastního výzkumného šetření.

Logika obsahu publikace vychází z postupné analýzy teoretických východisek. Pokud jde o kvalitu péče o nadané žáky, v první řadě nás zajímá její příjemce, tedy nadaný žák. První tři kapitoly jsou proto zaměřeny na definování klíčových pojmů nadání a talent, osvětlení limitů ve vymezení pojmů nadání a talent a rozdílnost mezi jejich vnímáním. Dále jsou popsány vybrané definice a modely nadání. Text charakterizuje osobnost intelektově nadaných jedinců v oblasti kognitivní a osobnostně-sociální a vyjmenovává jejich typické projevy, které jsou evidentní při zapojení do výchovně vzdělávacího procesu v prostředí školní třídy. Dále je popsána problematika identifikace a výběru nadaných žáků a osvětleny otázky metodologického, koncepčního a etického charakteru, které je třeba zohledňovat při vzniku specifického identifikačně-výběrového procesu.

Na druhém místě jde o požadavky na kvalitu péče o nadané v kontextu současné vzdělávací praxe. Je nutné analyzovat potřeby nadaných žáků na jedné straně a na druhé straně se věnovat možnostem a limitům, které skýtá péče o nadané v českém vzdělávacím systému a kurikulu. Čtvrtá a pátá kapitola se věnuje edukaci nadaných žáků. Jsou zde popsány organizační formy ve vzdělávání nadaných žáků a vymezeny jejich edukační potřeby. Publikace se dále věnuje inkluzivnímu vzdělávání žáků a popisuje konkrétní úpravy kurikula v rámci obsahu, procesu, produktu, prostředí a hodnocení výuky.

Šestá kapitola, věnující se kvalitě školy, je záměrně zařazena až po vymezení základních teoretických východisek péče o nadané žáky. Stojí na přelomu mezi teorií a výzkumným šetřením. Představuje vybrané tendence pojetí kvality vzdělávání, přičemž zdůrazňuje jejich rozporuplnost na různých úrovních edukační reality. Definuje kvalitu školy jako relativní pedagogický koncept. Zabývá se indikátory kvality školy z hlediska pedagogické evaluace a jejího praktického a akademického pojetí. Na základě teoretických východisek prezentovaných v předchozích kapitolách jsou zde shrnuta kritéria kvality školy z hlediska péče o nadané žáky. Tato část publikace tedy funguje jako pomyslné síto, skrze které jsme přefiltrovali vybrané požadavky na péči o nadané žáky, abychom z nich vytvořili kritéria kvality, ze kterých dále vycházíme ve výzkumném šetření.

Hlavní část monografie tvoří empirický výzkum realizovaný v roce 2013 na Ústavu školní pedagogiky Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Výzkum propojuje zájmy autorů monografie, a to problematiku edukace nadaných žáků a evaluaci kvality školy. Zároveň reaguje na potřebu realizace plošného výzkumného šetření s ohledem na současné inkluzivní tendence české vzdělávací politiky, které se výrazně projevují právě v oblasti edukace nadaných.

V rámci sedmé a osmé kapitoly je čtenář postupně provázen realizovaným výzkumem. Je popsán design výzkumu, tvorba a testování výzkumného nástroje, včetně jeho diskuse s pedagogickou veřejností. Dále je zmíněno konkrétní zaměření analýzy dat a její postup. Ve finále jsou prezentovány výsledky analýzy na popisné i vztahové úrovni, shrnutí výzkumného šetření a diskuse jeho limitů.

Publikace je určena široké pedagogické veřejnosti, která se zajímá nejen o edukaci nadaných žáků v praxi a její současné pojetí, ale také o kvalitu školy a možnosti její evaluace. Doufáme, že vydání monografie vzbudí zájem o předkládanou problematiku a bude inspirací pro další výzkumy, které je třeba v oblasti realizovat.

1. Nadání a talent

Kapitola je zaměřena na definování klíčových pojmů nadání a talentu. Prezentuje typologie definic nadání a talentu, nabízí konkrétní ukázky těchto definic a vysvětluje obsah vybraných modelů nadání a talentu.

1.1 Definice nadání a talentu

V průběhu více než stoleté odborné pozornosti problematice nadání bylo vytvořeno nesčetné množství definic nadání a talentu. Při vzniku konkrétní definice se její autoři pokouší odpovědět na několik zásadních otázek, jako např.: Jaké metody identifikace nadání či talentu budou použity?; Jaká budou kritéria nadání v rámci jednotlivých identifikačních metod (příp. jedné identifikační metody?); Je cílem výběr již identifikovaných nadaných dětí, nebo identifikace těch, které doposud identifikačním procesem neprošly?; Bude identifikační proces zaměřen na výkon nebo na odhalení potenciálu pro výkon?; Budou sledované jevy o nadaných žácích pojímány kvalitativně či kvantitativně?; Jaká je specifčnost nabízeného kurikula pro žáky, kteří splňují podmínky definice?, aj. Je proto více než logické, že nemůže existovat jedna definice nadání, příp. talentu, která by měla všeobecnou platnost (tak, jak je např. doporučováno v RVP ZV, s. 112).

Definice nadání se od sebe značně odlišují. Oblasti, které mají definice společné, vymezuje R. J. Sternberg (1993) v podobě svých známých obecných kritérií nadání, kde řadí kritérium excelentnosti, rarity, produktivity, prokazatelnosti a užitečnosti.

- *Kritérium excelentnosti* popisuje, že nadaný jedinec vykazuje znamenité schopnosti či dovednosti v některé oblasti nebo několika najednou ve srovnání s průměrným vzorkem svých vrstevníků. Jedná se o posouzení z kvalitativního hlediska.
- *Kritérium rarity* je posouzením jedince z kvantitativního hlediska. Vychází z přesvědčení, že všichni jedinci nevykazují znaky nadání, tudíž se nadání a talent vyskytují vzácně. Počet talentů bývá v definicích nejčastěji vymezován od dvou, občasné až do 20 procent populace pro každý druh talentu, přičemž se většina talentů překrývá.
- *Kritérium produktivity* značí, že nadaný jedinec prokazuje v oblasti svého nadání určité produkty činnosti, anebo k nim směřuje (např. u dětí předškolního věku či dětí podvýkonných).
- *Kritérium prokazatelnosti* se vztahuje ke schopnosti jedince své nadání demonstrovat, a to i opakovaně. Ve výkonu se nesmí odrážet role náhody.
- *Kritérium užitečnosti* popisuje nadání z pohledu společnosti a za nadané považuje jen ty jedince, kteří péčí o vlastní nadání rozvíjí v pozitivním ohledu vlastní osobnost, a tím i celou společnost.

Při definování nadání se potýkáme s problémy, v jejichž čele stojí ohrožení dítěte, které vyhovuje kritériím definice nadání, efektem labellig (nálepkování, etiketizace). Etiketizační teorie se zabývá procesem udělování nálepek (nejenom nadanému) jedinci při popisu jeho schopností a dovedností. Po přidělení nálepky se mění přístup profesionálů, kteří s jedinci přichází do kontaktu, sociálního okolí i jeho samého, čímž dochází ke stigmatizaci. Zaměříme-li se na školní prostředí (např. Gates, 2010; Moulton et al, 1998), výzkumy upozorňují nejen na pozitivní, ale i negativní důsledky nálepkování. Z negativních důsledků, kam se řadí zejména tzv. sociální aspekty, se jedná např. o stereotypní hodnocení osobnosti nadaného žáka, obava nadaného žáka z akademického selhání, okolní tlak a zvýšené očekávání učitelů a rodičů, které se neslučuje s úrovní nadání žáka. Z pozitivních aspektů, kam se řadí zejména tzv. aspekty personální a akademické, jmenujme např. ovlivnění učitelova očekávání, nabídku obohacujících výukových metod a prostředků pro žáka s nálepkou, zvýšený individuální vzdělávací přístup k žákovi, podporu interakce s ostatními nadanými žáky, aj.

Z toho důvodu se v moderních publikacích preferují pojmy jako „*děti s nadaným chováním*“ (children with gifted behaviors, Renzulli, 2004), namísto označení „nadané dítě“, které navíc vede k bipolárnímu vnímání dětí (nadané a nenadané dítě). Z důvodu jazykové syntaxe se však tomuto pojmenování nelze v textu vyhnout.

Existuje rozdílnost mezi definováním klíčových pojmů nadání a talent. Dočkal (1983) popisuje rozdílnost obou pojmů vzhledem k nejrůznějším pojetím:

- *Genetické rozlišení:* Termínem „nadání“ je označen souhrn vrozených vloh a pojmem „talent“ jejich aktualizovaný projev na základě vlivu prostředí (Gagné, 2004). Tento vztah je též možno vyjádřit termíny genotypické a fenotypické nadání.
- *Kvantitativní rozlišení:* Chápe „nadání“ jako rozvinutou schopnost a „talent“ jako vyšší stupeň nadání (Dočkal, 1983). V souvislosti s kvantitativním rozlišením obou pojmů se v historii problematiky (zejm. 19. století) setkáváme i s termínem „genialita“ pro vymezení rozumných vlastností velmi úzké skupiny obyvatelstva. V dnešní době se pojem v odborných publikacích nepoužívá (Gould, 1997).
- *Rozlišení podle druhu činnosti:* Termín „nadání“ je v tomto případě používán výlučně pro označení mimořádné schopnosti v intelektuální oblasti, zatímco „talent“ se vyskytuje ve slovesném umění, sportu, hudbě nebo ve výtvarném umění.
- *Rozlišení podle stupně všeobecnosti:* Pojem „nadání“ je kladen do souvislosti se všeobecnými schopnostmi a „talent“ je spojován s určitými předpoklady pro konkrétní specifickou činnost.
- *Rozlišení podle úrovně aktualizace:* „Nadání“ je zde pokládáno za potenciální všeobecnou vlastnost, která doposud neměla příležitost se systematicky rozvinout či vůbec projevit. „Talent“ je definován jako aktualizovaný předpoklad v některé z oblastí lidské činnosti a bývá již objeven (Musil, 1989). Nadání je v tomto případě předmětem identifikace.

Co se týká již konkrétních typologií definic nadání (talentu), Busch a Reinhart (2005) nastiňují toto členění:

- *Definice (modely) založené na schopnostech:* Vycházejí z domněnky, že schopnosti lze zjistit již v časném věku a v průběhu života se příliš nemění, tzn. schopnosti jsou vrozené a stabilní.
- *Modely kognitivních složek:* Zaměřují se především na procesy zpracování informací a hledají kvalitativní rozdíly v informačních procesech. V kognitivních modelech často převažuje aplikování IQ testů v průběhu identifikace. Namísto IQ se v tomto případě volí pojem QI (kvalita zpracování informací).
- *Modely orientované na výkon:* Zdůrazňují činitele, potřebné pro manifestaci nadání. Samotné vlohy a potenciál pro vysoký výkon nepovažují většinou za dostatečné. Užívá se zde pojmu „mimořádně výkonný žák“.
- *Sociokulturně orientované modely:* Vycházejí z předpokladu, že talent se může realizovat jen za vhodného spolupůsobení individuálních a sociálních faktorů. Modely je vhodné aplikovat např. u podvýkonných a sociokulturně znevýhodněných dětí.

Další dělení definic nadání předkládá Mc. Alpin (1996 in Porter, 1999):

- *Definice konzervativní versus liberální:* Konzervativní definice používají k určení nadání jedno kritérium (např. hodnotu IQ) a přesně určují hranici nadání, kterou splňuje maximálně pět procent populace. Liberální definice zahrnují až 20 procent případů.
- *Definice jednodimenzionální versus multidimenzionální:* Multidimenzionální definice souvisí s liberálními a popisují nadání pomocí více kritérií na rozdíl od jednodimenzionálních.
- *Definice potenciálu versus demonstrovaného výkonu:* Výkonové definice pojmenovávají manifestovaný výkon, předpokladové definice zahrnují děti i s latentním nadáním (např. nadání předškoláci, podvýkonní nadaní žáci). V tomto smyslu se můžeme setkat s pojmy „mimořádně nadaný žák“ (žák s potenciálem pro nadání) a „mimořádně výkonný žák“ (žák, který demonstruje mimořádné výkony). V některých publikacích jsou tyto pojmy striktně oddělovány (Rost, 2000).

Porter (1999) se pokusila seřadit definice nadání do následujících skupin:

- *Definice založené na jediné schopnosti:* U těchto definic je pro identifikaci nejčastěji aplikována hodnota IQ jako hlavní kritérium. I když je toto pojetí celosvětově kritizováno, je pro svoji přehlednost a srozumitelnost stále hojně používáno, zejména pro účely kvantitativních výzkumů.
- *Definice založené na více schopnostech:* Vycházejí z pojetí inteligence od autorů jako např. Gardner, Thurstone, Guilford či Sternberg. V průběhu odhalování nadání je aplikováno více identifikačních metod.
- *Definice vycházející z úrovně zpracování informací:* Jsou zaměřeny na charakteristiku nadaných dětí ve smyslu rozdílného zpracování získa-

ných informací. Tato změna je patrná např. v úrovni koncentrace, paměti, učebních strategií a metakognice.

- *Definice založené na kvalitativních rozdílech:* Popisují odlišnost nadaných dětí v oblasti neurologické a sociální. Zabývají se též asynchronním rozvojem osobnosti talentovaného jedince.
- *Definice spojené s kreativitou:* U moderních autorů patří kreativita k nejcennějším charakteristikám nadání. Tyto definice jsou používány jako protipól k IQ definicím.
- *„Ex-post-facto“ definice:* Stanovují nadání jedince zpětně na základě produktů jeho práce. Tyto definice nejspolehlivěji určují talent jedince, pomineme-li různá kulturní či historicky odlišná identifikační kritéria. Užitečnost definic vychází ze zjišťování nejvhodnějších podmínek vývoje nadání, které jsou následně aplikovány v edukačních projektech.
- *Definice odlišných kulturních pohledů:* Vychází z kulturních rozdílů a jejich odlišných priorit. Jmenujme např. spiritualitu, schopnost intuíce nebo estetické cítění východních kultur, které jsou v našich podmínkách jen omezeně užívány.

Nahlédneme-li na konkrétní ukázky definic, nejznámější příklad definice nadání, která se vyskytuje ve většině anglicky psané odborné literatury, pochází z počátku sedmdesátých let minulého století z USA. Vznikla po deziluzi z úrovně amerického školství, kdy tehdejší poslanec a školský inspektor S. Marland prováděl šetření úrovně edukačního systému pro talentované. Zpráva přinesla alarmující informace o zanedbávání péče o nadané žáky i přes značné vynaložené prostředky pro jejich rozvoj. Vedla ke zvýšení zájmu o pedagogiku nadaných žáků a zapříčinila vznik nové vyhlášky o podpoře těchto dětí. Definice v sobě zahrnuje potřebnost diferencovaného kurikula a nastiňuje typy nadání.

„Nadaní jsou identifikováni profesionálně kvalifikovanými osobami jako děti s přednostmi význačnými pro schopnost vysokého výkonu. Tyto děti vyžadují diferencované vzdělávací programy a služby nad rámec běžně poskytovaných klasickým vzdělávacím programem k tomu, aby mohly přispět ke svému prospěchu i užítku společnosti. Děti schopné vysokého výkonu zahrnují ty, které v celém spektru, nebo v omezené oblasti vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti v následujících oblastech:

všeobecná intelektová schopnost,
specifické akademické vlohy (matematické, přírodní vědy, historie, literatura),
kreativní a produktivní myšlení,
schopnost vůdcovství,
vizuální schopnosti a pohybové umění,
psychomotorická schopnost“ (Webb, 2002, s. 12).

O něco konzervativnější se jeví definice, jež byla schválena na politickém kongresu v USA v roce 1981. Poté byla obsažena v tehdejší školské zákoně. Na rozdíl od Marlandovy definice se zmiňuje o potenciální složce nadání, která zahrnuje např. problematiku podvýkonných nadaných dětí. „Termínem nadání a talentovaní jsou označovány děti, které podávají důkaz o vysoké výkonové schopnosti v oblasti

intelektuální, kreativní, umělecké, vůdcovské, nebo v jiném specifickém akademickém oboru. Potřebují nadstandardní péči škol, aby mohly plně rozvinout své schopnosti“ (Clark, 1998, s. 6).

Podle Porter (1999, s. 33) „nadané děti používají při učení vyšší a rychlejší myšlenkové pochody a ve své oblasti jsou oceňovány sociokulturním prostředím. Projevy nadaných dětí jsou kvalitativně i kvantitativně rozvinutější ve srovnání s jejich vrstevníky“.

Podle RVP ZV (str. 112) „je nadání definováno jako soubor schopností, které umožňují jedinci dosahovat výkonů nad rámec běžného průměru populace. Množství žáků s mimořádným nadáním se odhaduje na 3 až 10 %. Mimořádně nadaný žák může disponovat jedním, ale i několika druhy nadání“.

Definice nadání se vyskytují v nejrůznějších podobách, které se v praxi směšují. Definice obecně nestanovují přesnou hranici toho, kdy je dítě nadané (vyjma IQ definic). Tato roztržitost je logickým důsledkem vývoje samotného pojmu nadání, který se dynamicky mění ve vztahu k individuálním potřebám dítěte a edukační nabídce. Proto o žádné z definic nemůžeme říct, zda je lepší, či horší. Pouze to, do jaké míry je použitelná v konkrétní situaci.

1.2 Modely nadání

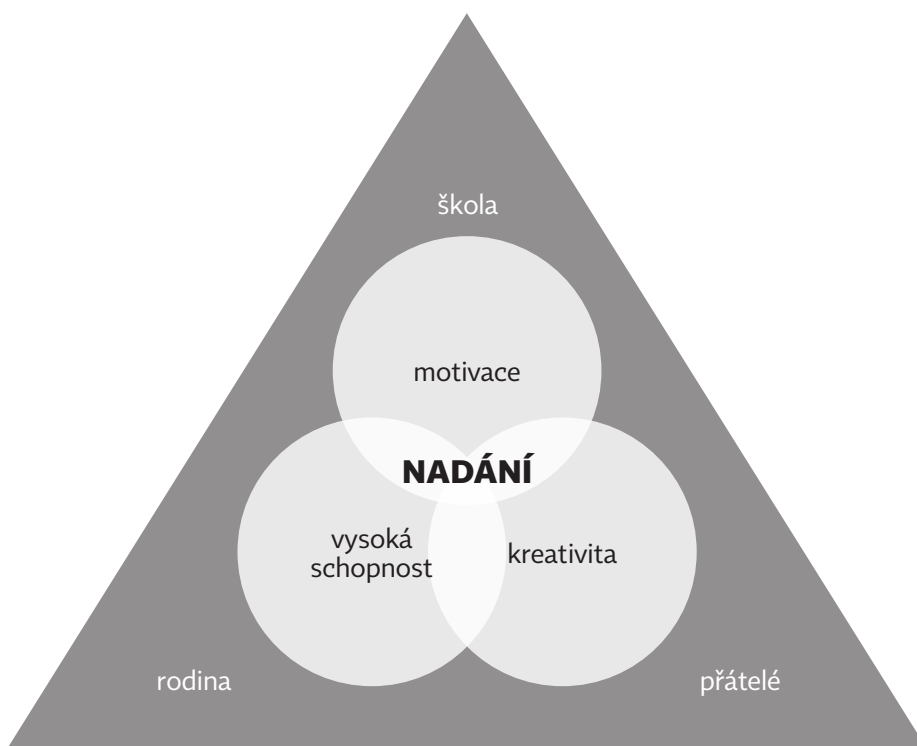
Existují také modely nadání (a talentu), které zásadně ovlivnily teoretické i praktické zkoumání intelektových a neintelektových schopností. V současných odborných zdrojích zastupují rozsáhlé slovní definice, neboť ve své podobě mohou lépe a přehledněji postihnout samotnou podstatu nadání. Modely se vyskytují v různých podobách, od nejjednodušších (např. Renzulliho model tří kruhů), až po multidimenzionální (např. Mnichovský model nadání a talentu). Hříbková (2009) navrhuje tři přístupy ke studiu nadání, kam řadí i konkrétní modely nadání: kognitivní přístup (např. model nadání R. J. Sternberga, členící schopnosti na analytické, syntetické a praktické), osobnostně-vývojový přístup (např. Mönksův vícefaktorový model nadání) a sociálně kulturní přístup (např. psychosociální model A. J. Tannenbauma či model nadání H. Gardnera vycházející z koncepce mnohačetné inteligence). Stejně jako definice nadání, jsou i modely značně odlišné. Někteří autoři dokonce nerozlišují mezi definicemi a modely nadání.

Mönksův „vícefaktorový model nadání“

V modelu nadání F. J. Mönkse (Mönks, Ypenburg, 2002) na sebe vzájemně působí faktory individuální, ale i nezbytné faktory sociálního prostředí jako rodina, škola a přátelé (obr. č. 1). Neodráží-li sociální prostředí vývojové potřeby dítěte, pak se interakce nemůže optimálně vyvinout a eventuálně ulpí na úrovni, která potřebám dítěte neodpovídá. Proto v tomto případě mluvíme o nadání teprve tehdy, když všech šest faktorů do sebe zapadá.

Kladem Mönksova pojetí se jeví snaha o sjednocení psychologických, pedagogických, sociálních a vývojových hledisek. Jak tvrdí autor, model vychází z jeho praktických zkušeností a obsahuje kroky pro individuální pomoc dítěti. Je užitečný nejen pro pedagogickou psychologii, ale i pro oblast rozvíjení nadání. Model tří kruhů v trojrozměrné pyramidě se stal symbolem prvního evropského centra pro nadané žáky v Holandském Nijmegenu.

Obr. č. 1: Mönksův „vícefaktorový model nadání“

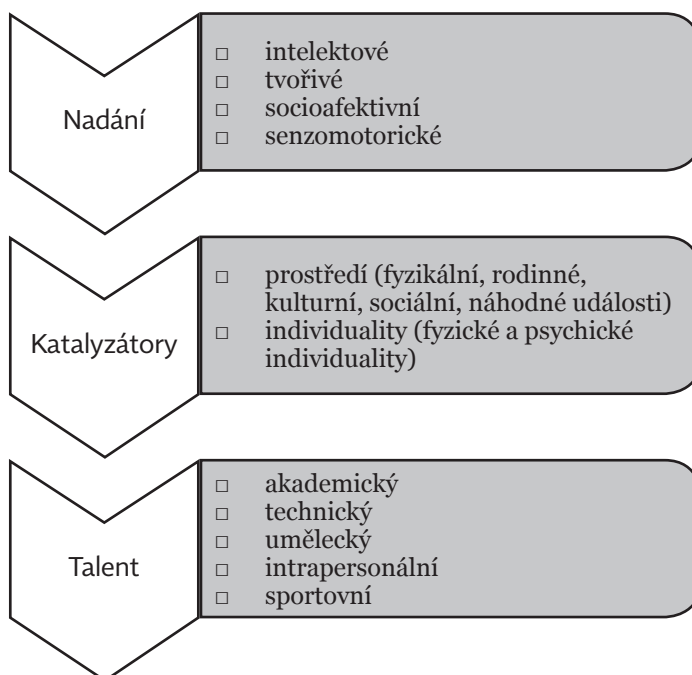


Gagného „diferencovaný model nadání a talentu“

F. Gagné (2004) definuje nadání jako přirozenou schopnost podávat nadprůměrné výkony v jedné oblasti či více oblastech a talent jako schopnost rozvinutou, získanou systematickou přípravou. Rozlišuje čtyři základní skupiny obecného nadání: vlohy intelektové, tvořivé, socioafektivní a senzomotorické, které se dále realizují ve specifických schopnostech. Uprostřed umístil komplex katalyzátorů, které mohou kladně či záporně přispívat k projevení talentu (obr. č. 2).

Tento model, který zdůrazňuje roli učení, je pro potřeby současné výchovy a vzdělávání nadaných dětí velmi podnětný, neboť vysvětluje objevení talentu v kategoriích potenciálu a manifestované schopnosti.

Obr. č. 2: Gagného diferencovaný model nadání a talentu (zjednodušený)



Psychosociální model A. J. Tannenbauma

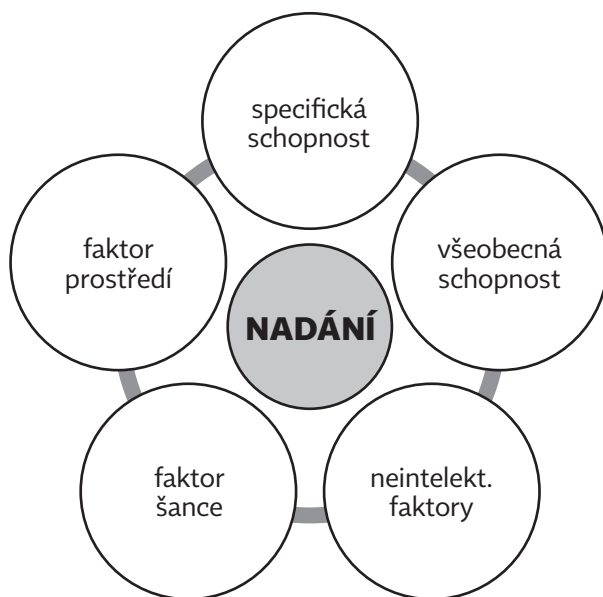
A. J. Tannenbaum (1983 in Borland, 1989) při tvorbě modelu vyšel ze své definice nadaných jedinců, v níž zdůrazňuje tzv. realizační složku talentu. Rozlišuje mezi nadanými osobnostmi, které jsou tvůrci nových myšlenek a jedinci, kteří jsou konzumenti teorií. Do svého modelu navrhl pět faktorů, jejichž spolupůsobení má vliv na výkonovou (realizační) složku nadání:

- Všeobecná schopnost:** Souvisí s úrovní obecné inteligence. Podle Tannenbauma se právě inteligence odráží ve všech typech nadání. Zároveň stanovuje určitou nadprůměrnou minimální hranici inteligence, která dopomáhá jedinci ke kvalitním výkonům, ať už jde o matematiku, či sportovní aktivity.

- *Specifická schopnost*: Jde o schopnost výjimečného výkonu v některém z oceňovaných oborů lidské činnosti.
- *Neintelektové faktory*: Zahrnují zejména individuální charakteristiky osobnosti, jako např. sociální a emocionální složku, sebevědomí, motivaci, disciplínu, přizpůsobení se, aj.
- *Faktor prostředí*: Nadání je zasazeno do kontextu prostředí, ve kterém se jedinec rozvíjí. Jsou to zejména sociokulturní podmínky, škola, rodina a přátelé.
- *Faktor šance*: Jedná se o události, jež mohou zásadně ovlivnit průběh života jedince. V tomto případě platí rčení „být ve správný čas na správném místě“.

Každý z těchto pěti faktorů je navíc dělen na složku statickou a dynamickou. Statická složka obsahuje vrozené charakteristiky jedince nebo do určité míry neměnné faktory prostředí. Dynamická složka souvisí se vzděláváním a rozvíjením určitého druhu nadání.

Obr. č. 3: Psychosociální model A. J. Tannenbauma

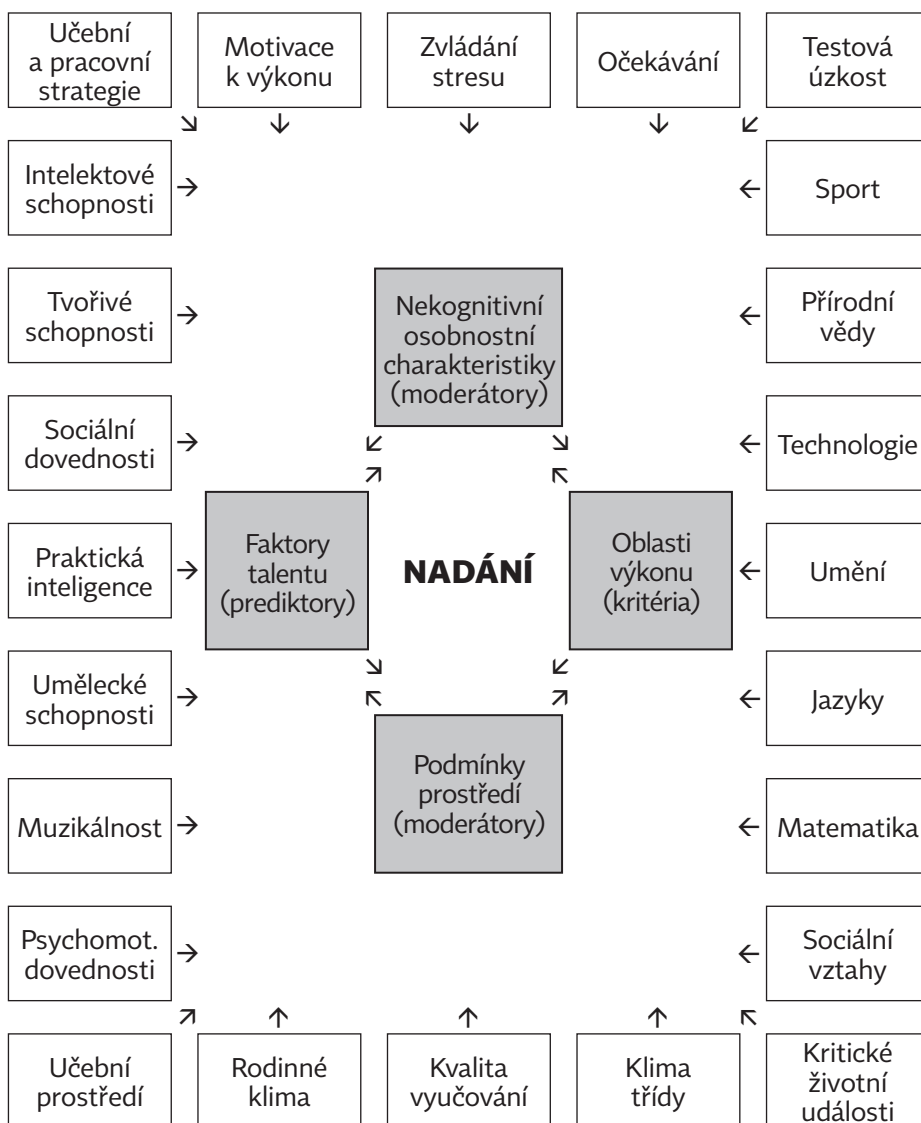


Mnichovský model nadání

Jako poslední uvádíme příklad multidimensionálního Mnichovského modelu nadání (Busch, Reinhart, 2005). V této velmi podrobné koncepci jsou shrnuty některé základní myšlenky předchozích modelů. Tzv. prediktory zde zastupují vlohy jedince, které jsou dále rozvíjeny pomocí tzv. moderátorů. Moderátory mohou vy-

cházet z charakteristiky jedince, nebo z vnějšího prostředí. Příznivé spolupůsobení všech faktorů přispívá k projevení určitého talentu.

Obr. č. 4: Mnichovský model nadání



2. Charakteristika osobnosti nadaných žáků

Předchozí kapitola se věnovala vymezení klíčových pojmů nadání a talent. Následující kapitola, stejně jako další části publikace, se již zaměřuje na intelektově druhy nadání, resp. na intelektově nadané žáky a popisuje jejich projevy, které jsou patrné při zapojení do výchovně vzdělávacího procesu v prostředí školy a školní třídy. Na osobnost nadaných žáků je nahlíženo z oblasti kognitivní a osobnostně-sociální.

2.1 Zájem o studium osobnosti nadaných žáků

Nahlédneme-li do vývoje empirického zájmu o charakteristiky nadaných dětí, důležitým mezníkem se stala kniha L. M. Termana *The Genetic Studies of Genius* (první díl z roku 1921), která popisuje výstupy longitudinální studie, pro jejíž účely bylo identifikováno 1528 intelektově nadaných dětí. Výsledky vedly k tzv. Termanově mýtu o nadaných jako bezproblémových sociálně a emočně vyrovnaných jedincích. I když výzkum prošel řadou kritiky, změnil tehdejší všeobecně platné patologické představy o nadaných. Specifičností osobnostních rysů nadaných dětí se zabývala i L. S. Hollingworth. Ve své knize z roku 1942 *Children above 180 IQ Stanford - Binet: Origin and Development* např. popsala, že možné problémy dětí pramení z rozdílu mezi „inteligencí dospělého“ a „emocemi dítěte“. Podle autorky se problémy projevovaly především v sociální sféře. (Vialle, 1994)

Studium charakteristik nadaných dětí zintenzivnilo zejména v 70. a 80. letech minulého století v USA. Snahou bylo zjistit, jakými vlastnostmi, charakteristikami a znaky se tyto žáci vyznačují v různých oblastech (kognitivní, motivační, sociální, emocionální, atd.). Bylo to období, ve kterém dominoval tzv. osobnostní přístup ke studiu nadání. Docházelo k vytváření seznamů těchto charakteristik, se kterými se v odborné literatuře stále setkáváme.

Z pozdějších prací vyniká studie výjimečných světových osobností D. K. Simontona z roku 1988 (Pýchová, 1996). S odstupem let můžeme tuto fázi (období) označit jako deskriptivní východisko pro hlubší poznání osobnosti nadaných dětí (Hříbková, 2012). V současné době nalezneme seznamy typických charakteristik nadaných dětí ve většině (zahraničních) publikací, např. Davis, Rimm, 1998; Davis, Rimm, Sielge, 2013; Porter, 1999; Leyden, 1985, Clark, 2013; Webb, 1993. Jedná se o poměrně rozsáhlé a velmi obecné popisy. Jejich přínos je pro školskou praxi pouze orientační a identifikační, tj. napomáhá učitelům při prvotní nominaci nadaných dětí.

Nadání jedinci nemusí disponovat všemi níže popsányými projevy, ale ani jejich výskyt není zárukou určení talentu. Dílčí projevy talentu musí být vnímány v souladu s ostatními typickými charakteristikami. Charakteristiky se mohou objevovat v různých věkových obdobích a zejména jejich kladné rysy jsou patrné při zapojení dítěte do podporujícího výchovně-vzdělávacího procesu.

2.2 Charakteristika nadaných žáků v oblasti kognitivní a osobnostně-sociální

Seznam charakteristik nadaných žáků je tradičně dělený na kognitivní a osobnostně-sociální projevy a vychází ze seznamů typických charakteristik výše zmíněných autorů.

Kognitivní charakteristiky nadaných žáků:

- *Bohatá slovní zásoba:* Nadaní jedinci mají již v raném věku bohatou slovní zásobu, která se velmi rychle rozšiřuje. Děti záhy sestavují poměrně složité větné konstrukce a rychle si osvojují gramatická pravidla. Nedělá jim problémy správně používat cizí slova již v předškolním období. Právě rozvinutá řeč, bohatá slovní zásoba a způsob vyjadřování se mohou stát kamenem úrazu při komunikaci s vrstevníky, pro které bývá často nesrozumitelná. Rozvinutá slovní zásoba často může být pouze na pasivní úrovni, neboť vývoj myšlení v tomto případě značně předbíhá schopnost mluvení a vyjadřování. V těchto případech hrozí nebezpečí, že nadání zůstává neobjeveno.
- *Schopnost abstrakce a generalizace:* Nadaní lehce vyvozují pravidla, zevšeobecňují a spojují zdánlivě nesouvisející věci do smysluplných celků. Společně s rozvinutou kreativitou pomáhá dětem produkovat originální výtvary. Verbálně nadané děti si s oblibou vytvářejí netradiční spojení slov a vět, přírodovědně zaměřené děti například připravují experimenty a tvoří zajímavé výtvary z běžných domácích předmětů.
- *Metakognitivní schopnosti:* Nadaní žáci jsou neobyčejně uvědoměli ve svých vlastních strategiích řešení problému a učení. Metakognitivní schopnosti pomáhají dětem v plánování, monitorování a hodnocení jejich myšlení. S charakteristikou souvisí i aplikování vyspělejších stylů učení, které jsou u většiny dětí používány až v pozdějším věku.
- *Kritické myšlení:* Nadané děti se neuspokojí s předloženými informacemi, mají tendenci pochybovat a polemizovat. Zjišťují si další informační zdroje z nejrůznějších pojetí a snáze odhalí limity sdělované výpovědi.
- *Flexibilita a originalita myšlení:* Nadaní jedinci jsou flexibilní v myšlení a dospívají k originálním způsobům řešení různých úkolů. Snaží se hledat svoji vlastní odpověď na danou otázku. Mají bohatou fantazii a představivost, jsou expresivní v názorech a jejich vyjadřování. Usilují o jedinečnost a neopakovatelnost ve své práci.
- *Smysl pro humor:* Nadaní jedinci oplývají smyslem pro humor, který je kvalitativně odlišný od pojetí humoru dětí z běžné populace. Tato vlastnost vychází ze skvělé verbální inteligence a schopnosti generalizovat poznatky.
- *Brzká schopnost čtení:* V zahraniční literatuře se nadané děti označují jako „děti papíru a tužky“ („paper and pencil kids“, Freeman, 1979). Řada z dětí totiž projevuje velký zájem o písmena a čísla. Dokážou

ovládat abecedu a spojovat písmena ve slova již od raného věku, často i dříve, než se naučí mluvit. Někteří odborníci (např. R. J. Sternberg) se shodují v tom, že schopnost číst před čtvrtým rokem života je znakem výjimečného rozumového nadání. Někteří psychologové z praxe jsou však k tomuto znaku kritičtí a rozlišují mezi dětmi, které v předškolním věku vede ke čtení jejich přirozený zájem a mezi dětmi, které jsou k této dovednosti cíleně vedeny svými mnohdy ambiciózními rodiči.

- *Paměť:* Nadaní jedinci se vyznačují vynikající pamětí. Jsou skvělí pozorovatelé a dlouhodobě si zapamatují i drobné detaily. Všeobecně však preferují logickou paměť před memorováním.
- *Znalosti:* Nadaní jedinci mají velmi hluboké znalosti v oborech, které je zajímají. Tyto informace si poté lehce vybavují i ve zcela jiném konceptu, než je získali. Znalosti v mnohých případech mohou dosahovat expertní úrovně. V jiných předmětech a oborech mohou selhávat.
- *Záliby a koníčky:* Intelektově nadané děti preferují spíše intelektuální zájmy. Tomu odpovídá i výběr hraček, jako jsou například knihy, encyklopedie, atlasy, počítače, šachy. Dále mají v oblibě třídění a generalizování informací, což se projevuje i při výběru aktivit a zkoumaných témat.
- *Koncentrace pozornosti:* Schopnost dlouhodobé koncentrace pozornosti je typická charakteristika rozumově nadaných dětí (Porter, 1999). Tato vysoká schopnost soustředění se projevuje již od útlého věku. Lépe se dokážou soustředit na úkoly, pro které jsou hluboce motivováni. Takto jsou schopni například v domácím prostředí pracovat třeba i několik hodin. Soustředěnost naopak logicky klesá u mechanické a monotematické práce.
- *Pracovní tempo:* Nadané děti mají odlišné pracovní tempo, které závisí na používané učební aktivitě. Pokud se týká vybavování, aplikace znalostí a vyvozování, patří mezi nejrychlejší ve třídě. Naopak při používání aktivizujících metod s převládajícími prvky kritického, tvořivého a problémového myšlení, nadaní žáci dokončují úkol až mezi posledními. To souvisí s hlubším přístupem k problematice.

Osobnostně-sociální charakteristiky žáků:

- *Denní snění:* Tato charakteristika nadaných dětí nemá ve většině únikový charakter a je spíše považována pro dítě za konstruktivní.
- *Motivace:* Obvykle se zdůrazňuje převaha vnitřní motivace nad vnější. Již od brzkého věku jsou nadané děti dychtivé po získávání nových informací, mají rozmanité zájmy a neunavuje je duševní činnost.
- *Zvýšená aktivita:* Nadané děti vynikají neobyčejnou živostí a aktivitou, které hrají v jejich životě významnou roli. Mají věčně nenasyčenou potřebu něco poznávat a objevovat. V oblasti svého zájmu pracují s velkým zaujetím a nasazením. Mají rády výzvy, které je motivují. Pokud mají možnost, vybírají si náročnější varianty úloh a cvičení. Naopak u činnostech, které je nezajímají, se příliš nevysilují. Stejnou angažovanost, s ja-

kou vstupují do zajímavých činností, vyžadují i od svého okolí, což může vyvolat řadu konfliktů.

- *Přecitlivělost a smyslová vnímavost*: Nadaní jedinci intenzivně vnímají věci a jevy, které ostatní nevidí, nebo přehlíží. Bývají rovněž citliví na estetiku, harmonii a současně na všechno, co je problematické.
- *Perfekcionismus*: Nadaní jedinci mají ohromnou dávku ctižádosti. Musí být za každých okolností bezchybní. Stanovují sobě i ostatním vysoké, až nereálné cíle a následně jsou hluboce zklamáni, pokud je oni sami či jejich okolí nedokáže splnit. I když jejich výkon byl ve srovnání s druhými vynikající, dávají nespokojenost najevo různými, často prudkými reakcemi. Podle výzkumů existuje 15 - 20 procent talentovaných jedinců, kteří pociťují přílišný perfekcionismus jako překážku v kariéře (Heller, 1999).

3. Identifikace a výběr nadaných žáků

Kapitola se věnuje procesu identifikace a výběru nadaných žáků. Osvětluje rozdíly mezi pojmy identifikace a výběr a seznamuje čtenáře s etapami identifikačně-výběrového procesu. Předkládá popis a nástin řešení problémů souvisejících v tvorbou identifikačně-výběrového modelu, a to z oblasti metodologické, koncepční a etické.

3.1 Identifikačně-výběrový proces a jeho metody

Cílem identifikace (výběru) nadání dítěte je nabídka obohacujícího kurikula pro žáka s odlišnými edukačními potřebami. Taková nabídka může mít formu zařazení dítěte do výběrové specializované školy či třídy zaměřené na rozvoj nadání (segregační vzdělávací forma), anebo formu inkluzivního vzdělání v běžné škole. Proces identifikace a výběru nadaných žáků má být propracovaným systémem každé školy, ve kterém jsou řešeny otázky metodologického, organizačního, koncepčního, ale i etického charakteru.

V plošném šetření České školní inspekce (2008), které bylo cíleně zaměřeno na stav péče o nadané děti a mládež od předškolního po střední vzdělávání, byly zjištěny vážné nedostatky v identifikaci nadaných žáků. Pouze 36 % navštívených škol ve svých školních vzdělávacích programech zřetelněji deklarovalo proces identifikace nadání žáků. Největší pozornost identifikaci věnovaly umělecké školy a gymnázia. I když se jedná o hodnocení kvality identifikačního procesu podle jediného kritéria, kterým byla analýza školské dokumentace, není tento stav uspokojivý. Situaci dokresluje i výstup dotazníkového šetření mezi učiteli, kde 70 % z nich uvedlo, že se ve své pedagogické praxi s nadaným žákem buď nesetkali, anebo výjimečně a ojedinele (Výzkumný ústav pedagogický, 2010).

V procesu odhalování nadání je nutné od sebe odlišovat pojmy „identifikace“ a „výběr“ (Hříbková, 2005). *Identifikací* nadaných dětí se rozumí proces vyhledávání dětí, které svými předpoklady vyhovují zařazení do speciální péče o nadané jedince. Identifikace se zaměřuje na dosud neobjevené vlohy dětí. Měly by to být ve většině případů děti předškolního, popř. mladšího školního věku, neboť včasná identifikace od nejtútlejšího věku bývá považována za nejefektivnější (Olszewski-Kubilius, 2003). *Výběrem* se rozumí proces vyhledávání jedinců, kteří svými manifestovanými výkony jsou vhodné jako kandidáti pro zařazení do výběrové školy či specializovaného programu. Jsou to např. školy pro mimořádně nadané žáky, gymnázia, školy s rozšířenou výukou, volnočasové instituce pečující o talentované děti. Při výběru se setkáváme spíše s dětmi staršího školního věku, které již podávají určité výkony v posuzované oblasti. Výběr je možnou navazující fází identifikačního procesu a není vhodný pro rozpoznávání nadání dětí uvnitř tzv. ohrožených skupin nadaných dětí (viz kap. 2. 2). Existují v praxi případy, kdy identifikace je současně výběrem (např. identifikačně výběrový proces dětí pro

edukaci ve specializované mateřské škole či přijetí do školy, nejčastěji první třídy, pro nadané žáky).

V pedagogické praxi i v odborných publikacích bývají někdy termíny mylně směřovány a používány synonymně. Není například vhodné srovnávání kvality identifikačního procesu na běžné základní škole, kde převažuje „identifikace“ a na výběrových školách, kde převažuje „výběr“. Je však pravdou, že z praktických důvodů mohou být v některých případech pojmy užívány synonymně, jelikož obě činnosti mají obdobný průběh (užití většiny shodných identifikačních metod). Odlišnost je spatřována zejména v dílčích fázích procesu (identifikace se skládá z více opakujících se fází, výběr může být jen jednorázovou záležitostí) a v cíli metody (odhalování nadání či výběr nadaných dětí).

Proces identifikace není jednorázovou záležitostí a obvykle se skládá z několika na sebe navazujících etap, přičemž děti mají možnost se účastnit identifikačního procesu opakovaně. Například Clark (2013) navrhuje složení identifikačního procesu minimálně ze tří fází:

1. *Nominace*: První etapa spočívá v tom, že osoba z okolí dítěte upozoruje jeho výjimečné schopnosti a navrhne jej jako možného kandidáta pro vstup do edukační specializované nabídky. Jedná se nejčastěji o učitele, rodiče a spolužáky. Nominační fáze nahrazuje v praxi nerealizovatelnou plošnou identifikaci, do které by mělo vstoupit teoreticky každé dítě.
2. *Screening*: V této fázi je navržená skupina potenciálně nadaných dětí podrobena hromadným testovacím metodám. Používají se např. dotazníky, pozorování chování a učení, hromadně zadávané testy inteligence a kreativity.
3. *Selekce*: Třetí fáze se opírá o výsledky předchozích metod a vstupuje zde již zúžená skupina dětí. Celý identifikační proces se v poslední etapě výrazně individualizuje a zjišťuje se celkový obraz dítěte dalšími doplňujícími metodami.

Jiné navržení fází identifikačně-výběrového procesu nalzáme u Davise a Rimm (1998), kteří jej dělí do následujících etap:

1. *Navržení na základě výsledků testu*: Žák může být navržen mezi nadané jedince po absolvování standardizovaného inteligenčního, výkonnostního, či jiného testu.
2. *Navržení učitelem*: Po prvním kroku by měla následovat konzultace s učitelem, který žáka dobře zná (např. třídní učitel).
3. *Alternativní cesty*: Zde patří nominace dalšími blízkými osobami nebo samotným sledovaným dítětem. Může být použit test kreativity, rozbor žákových prací aj.
4. *Závěrečný krok*: Tato fáze ubezpečuje o správnosti určení nadání dítěte. Spadají zde zejména návrhy ostatních učitelů, případně další alternativní cesty. Závěrečný krok je typický pro výběr nadaných žáků (nevyskytuje se v průběhu identifikace).

Při identifikaci (výběru) mohou být použity tradiční psychologické, pedagogicko-psychologické a pedagogické metody a jejich nejrůznější kombinace. Pro detailnější popis identifikačních metod odkazujeme například na publikaci L. Hříbkové (2009), příp. Výzkumného ústavu pedagogického (2010).

- *Příklady psychologických metod:* inteligenční testy, výkonové testy, testy kreativity, aj.
- *Příklady pedagogicko-psychologických metod:* pozorování dítěte, rozhovor, testy motivace nebo motivační pohovory, analýzy zájmových charakteristik, aj.
- *Příklady pedagogických metod:* nominace a nominační škály (nominace učitelem, nominace spolužákem, nominace rodičem), didaktické testy, analýza portfolia (hodnocení výsledků činnosti), úspěšné absolvování soutěže, aj.

Po shrnutí výše zmíněných informací můžeme vytvořit následující design, popisující klíčové fáze identifikačně-výběrového procesu. Z obrázku je patrné, které typy metod převládají v různých fázích. V úvodních etapách jsou aplikovány zejména subjektivní metody, založené vesměs na pozorování dítěte v přirozeném výchovně vzdělávacím procesu. V následujících fázích se metody více objektivizují a profesionalizují, postupují od hromadných testovacích metod (např. hromadně zadávané IQ testy, testy výkonu, didaktické testy) až k metodám individuálním (např. interview, individuálně zadávané IQ testy). Jednotlivé fáze jsou obvykle aplikovány v časovém odstupu. Vzhledem k dále definovaným etickým principům bývá též doporučováno, aby se celý identifikační proces po určité době pravidelně opakoval. Vyjdeme tak vstřícně potenciálně nadaným dětem, které dříve z určitých důvodů nepostoupily do vyšších etap selekce.

Obr. č. 5: Identifikačně- výběrový proces

Úvodní fáze	↓ Populace dětí ↓ Potenciálně nadaní ↓ Nadaní	Nominační metody	Pozorování dítěte Nominace učitelem Nominace spolužákem Nominace rodičem
↓		Hromadné metody	Didaktické testy Skupinově zadávané IQ testy ...
Závěrečná fáze		Individuální metody	Rozhovor Individuálně zadávané testy ...

3.2 Metodologické, koncepční a etické principy identifikačně-výběrového procesu

Sestavení identifikační strategie patří k náročnému procesu, ve kterém je nutno brát v potaz problémy metodologického, koncepčního a etického charakteru.

Nejdříve k problémům metodologického charakteru. S rostoucím věkem dítěte stanovujeme více kritérií nadání a využíváme tedy větší množství identifikačních metod. K výslednému rozhodnutí (přijetí dítěte do vzdělávacího programu, postup do další identifikačně-výběrové fáze) poté dospíváme kombinací výsledků získaných všemi použitými postupy a technikami. Za nadaného může být považován buď jedinec, který splní všechna kritéria výběru, tzv. šířkový model, nebo alespoň jedno kritérium, tzv. hloubkový model (Callahan, Renzulli, 2012). Jak uvádí Dirks a Quarford (1981 in Mesárošová, 1999), děti, vybrané na základě úspěchu ve většině sledovaných kritérií nadání, velmi dobře prospívají ve škole a jsou pozitivně hodnoceny učiteli. Jednokritériální model je naopak vhodný pro skupinu podvýkonných nebo jinak znevýhodněných nadaných dětí, které mohou při adekvátním pedagogickém vedení též dosahovat vynikajících výsledků.

Podle našeho názoru se šířkové i hloubkové modely se ve své extrémní podobě jeví pro praxi jako omezeně použitelné, neboť u hloubkových modelů dostačuje pro výběr a identifikaci dosažení stanovené hranice nadání pouze v jednom kritériu (popř. v jedné metodě), u šířkových modelů požadujeme u jedince komplexně rozvinutou osobnost. Adekvátní identifikačně-výběrový model by měl vždy zohledňovat více kritérií. Předznamenávaný metodologický problém spočívá v tom, jak tyto jednotlivé výsledky kombinovat (Dočkal, 1999).

V praxi je často užíván tzv. aditivní model. Výsledky jednotlivých kritérií (výsledky použitých metod) jsou zde jednoduše sčítány, čímž získáme celkový počet bodů pro každé z dětí z identifikačně-výběrového procesu. Tyto výsledky jsou porovnávány a do skupiny nadaných dětí jsou vybráni jedinci s nejvyšším počtem bodů. Výhodou aditivního modelu je poměrně snadná aplikace, na druhou stranu se setkáváme se značnými nesrovnalostmi. Velmi často zde sčítáme kritéria odlišné povahy a důležitosti (např. kreativita dítěte, logicko-matematická inteligence a motivace k činnosti) a výsledky z jednotlivých kritérií se mohou navíc vzájemně kompenzovat a nastavit tak špatný obraz nadaného dítěte (např.: V identifikačně-výběrovém procesu je možné dosáhnout 100 bodů pro každou z metod, resp. kritérií. Dítě, které získá z „kreativity“ 70 bodů, z „inteligence“ 90 bodů a z „motivace“ 30 bodů, bude mít menší šanci postoupit do dalších identifikačních fází, než dítě, které získá z „kreativity“ 60 bodů, z „inteligence“ 50 bodů a z motivace 90 bodů.). S cílem eliminovat tyto nedostatky navrhuje kombinovat výsledky dílčích metod pomocí tzv. *fuzzy logiky*. Metoda umožňuje přehledně vyhodnocovat větší počet dat bez nežádoucích kompenzací proměnných. Její výhoda spočívá i v používání vágních proměnných a v nastavení různých „vah důležitosti“ použitých identifikačních či výběrových metod. Pro detailnější aplikaci fuzzy logiky odkazujeme na publikaci P. Dostála (2012).

Další problémy identifikačně-výběrového procesu jsou rázu koncepčního a etického. V České republice doposud nebyl proces identifikace a výběru nadaných žáků legislativně ukotven. Je však pravdou, že dílčí principy lze nalézt např. v Úmluvě o právech dítěte, v tzv. Bílé knize, Národním akčním plánu inkluzivního vzdělávání, aj.

Například v zahraničí (USA) existuje od roku 1982 závazný dokument Národní zpráva o identifikaci (Richelt, S.: National Report on Identification: Assessment and Recommendations for Comprehensive Identification of Gifted and Talented Youth, a study commissioned by the U. S. Department of Education). Ve zprávě jsou mj. definovány následující principy identifikačně-výběrového procesu nadaných dětí (Davis, Rimm, Sielge, 2011):

- *Princip podpory:* Identifikace je prováděna v nejlepším zájmu dítěte.
- *Princip vědecké korektnosti:* Identifikační proces vychází adekvátních výzkumů a vědeckých teorií.
- *Princip spravedlnosti:* Identifikační proces garantuje, že nadání žádného z dětí nebude přehlédnuto (např. děti podvýkonné, děti tzv. dvakrát výjimečné, děti ze znevýhodněného socio-kulturního prostředí).
- *Princip pluralismu:* Identifikační proces je založen na liberálních definicích nadání.
- *Princip komplexnosti:* Identifikační proces je nabídnut co nejvíce dětem za účelem jejich rozvoje v co nejširším objemu.

Obdobné principy identifikačně-výběrového procesu byly definovány i u nás, a to v 80. letech M. Kodýmem a později upřesněna V. Dočkalem (Dočkal, 1999). Nejsou však legislativně ukotveny.

- *Princip stejných šancí:* Všechny děti mají právo na vzdělání a tudíž i právo být vybrán pro některou z jeho specializovaných nabídek. Není přípustná jakákoli diskriminace či ovlivňování jinou výjimečností. Nadaní jedinci se vyskytují ve všech skupinách, mezi hendikepovanými dětmi, mezi dětmi se specifickými poruchami učení, i mezi dětmi ze znevýhodněných sociokulturních podmínek, atd.
- *Princip vědeckosti:* Korektní výběr je založen na adekvátních vědeckých teoriích. Kdo chce vybírat nadané jedince, musí mít ujasněnou odpověď na otázku, jaká kritéria by mělo takové dítě splňovat a přesně vymezit soubor metod, která budou aplikována. To všechno by mělo souviset s navrženým vzdělávacím programem pro nadané žáky a jeho hodnocením.
- *Princip multidisciplinarity:* Pro identifikaci nadaných dětí se doporučuje použít více odlišných metod, abychom zvýšili pravděpodobnost určení talentu. Do principu multidisciplinarity řadíme i sestavu odborníků výběrového týmu. Nejčastěji zde patří pedagogové, oboroví pedagogové, psychologové, popř. pediatři, kteří určí komplexní úroveň dítěte. Do procesu identifikace se nezapojuje pouze škola, ale i další instituce (pedagogicko-psychologické poradny, vysokoškolská pracoviště, aj.)

- *Princip stupňovitosti a vzrůstající komplexnosti:* Výběrový proces by neměl probíhat jednorázově, avšak v pravidelně se opakujících intervalech. Používané metody by měly být v souladu s ontogenetickým vývojem dítěte a korespondovat s jeho potřebami. Se vzrůstajícím věkem dítěte se doporučuje, aby použité metody zjišťovaly specifitější faktory talentu, na rozdíl od raného věku, kdy identifikace probíhá zejména na obecné úrovni vlastností.
- *Princip reverzibility výběru:* Výběr dítěte není nikdy definitivní a nezvratný, jelikož v průběhu života může míra nadání značně kulminovat. Jsou známé případy zázračných dětí, které se později v dospělosti nijak zvlášť neprojevovaly, nebo naopak experti, jejichž talent se začal objevovat až v dospělosti (např. A. Einstein). Gardner (Walters, Gardner, 1998) považuje za nejdůležitější moment vzniku mimořádného manifestovaného nadání tzv. krystalizační zážitek. Tato situace může mít rozličné podoby, např. zhlédnutí televizního pořadu nebo setkání se zajímavým člověkem. Proto je nutné zabezpečit možnost opakovaného vstupu žáka do vzdělávací nabídky či naopak zabezpečit formu náhradní.
- *Princip přirozené součásti výchovně vzdělávacího procesu:* Nadání je možno posuzovat jen během činností, ve kterých se uplatňuje. Výběr nadaných dětí je součástí přirozeného výchovně-vzdělávacího procesu. Rozhodně se nejedná o jednorázový akt předcházející proces výchovy. Identifikace a výběr jsou předstupněm specializované edukační péče.

Jak bylo psáno výše, cílem identifikačně-výběrového procesu je zařazení dítěte do specializované školy či jiné formy nabídky obohacujícího kurikula. Jednou z možností je umístění dítěte do výběrové školy či třídy pro nadané děti (segregovaná vzdělávací forma). V těchto programech se asi nejvýrazněji promítají další etické problémy, a to negativní či pozitivní chyba identifikačně-výběrového procesu (Porter, 1999). Jedná se o typický jev pro segregované vzdělávací formy, neboť ortel o přijetí či nepřijetí dítěte snáze implikuje okolí k dichotomickému označení (nálepkování) dítěte jako nadaného - nenadaného a existují výraznější bariéry v navrácení dítěte zpět do původního vzdělávacího programu.

- *Negativní chyba identifikace (výběru):* Jedná se o neobjevení výjimečné schopnosti dítěte, a to z několika příčin. Tyto příčiny můžeme hledat ve zmíněných modelech nadání. Může jít např. o nevhodné výchovné prostředí, nediagnostikovanou poruchu učení, špatný zdravotní stav, nízkou motivaci aj. Odmítnutí takového „nevhodného“ uchazeče o obohacující vzdělávání můžeme pokládat z hlediska vlivu na dítě za problematický a negativně prožívaný.
- *Pozitivní chyba identifikace (výběru):* Dítě je v tomto případě identifikováno jako nadané, i když ve skutečnosti tyto schopnosti nemá. Tento druh identifikace se může jevit jako eticky bezproblémový. Ale narážíme zde na určité dilema. Co když se dítě, které jsme vybrali jako nadané, nebude vyvíjet v souladu s naším očekáváním? Důsledky takového zklamání mohou být o mnoho závažnější než verdikt o nepřijetí dítěte hned v počátcích výběru.

Další možností, která je nabízena většině identifikovaných nadaných dětí, je rozvoj jejich nadání v běžné základní škole. Podle Školského zákona č. 561/2004 Sb., má nadaný žák právo na tzv. vnitřní akceleraci (více kap. 5.1), jako např. přeskočení předmětu či ročníku. Další možností je možnost integrace formou tzv. vnitřní diferenciace, kdy může identifikovaný nadaný žák pracovat podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), který je specifikován vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů nadaných.

V souladu se současným integrativním edukačním konceptem jsou v oficiálních dokumentech upřednostňovány pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání oproti dříve užívanému pojmu integrace (více kap. 3.1). Inkluzivní pedagogika přirozeně počítá s odlišností všech dětí a vyhýbá se utváření stereotypů a vzniku nálepek, které jsou často výstupem identifikačně-výběrového procesu nadaných dětí. Zástupci inkluzivní pedagogiky (Norwich, 2010 in Kratochvílová, 2013) dokonce poukazují na skutečnost, že nelze rozvíjet inkluzivní systém, používáme-li diskriminující výrazy, jako je např. žák se speciálními vzdělávacími potřebami, případně nadaný žák. Dnes začínají být tyto pojmy nahrazovány pojmy „žák s rozmanitými schopnostmi“, „žák s potřebou podpůrných opatření“ (Kasíková, Strnadová, 2011 in Kratochvílová, 2013), dítě s nadaným chováním, žák s projevy nadaného chování (Renzulli, 2004). V souladu s integrativní pedagogikou není navenek upozorňováno na nadání žáka (dítě není oslovováno jako nadané, není pro účely aplikace obohacujícího programu vyjímáno z kolektivu třídy, aj.). Obohacující kurikulum je přirozeně nabízeno všem žákům třídy, čímž se rozvíjí nadání nejenom žáků identifikovaných jako nadaní, ale i ostatních dětí, které doposud neměly možnost se zúčastnit identifikačního procesu. Může se jednat o děti podvýkonné, o děti s nepodporujícího sociokulturního prostředí a další typy jedinců, kteří mají mizivou šanci uspět v identifikačně výběrovém procesu, případně se jej vůbec zúčastnit. *Inkluzivní pedagogika tedy v nejvyšší možné míře dokáže respektovat výše zmíněné etické principy identifikačně výběrového procesu.*

4. Výchova a vzdělávání nadaných žáků

Následující kapitola se zabývá výchovou a vzděláváním nadaných žáků. Problematika péče o nadané žáky je nejdříve dána do souvislosti s dostupnou školní legislativou na národní a školní úrovni. Další podkapitola zužuje problematiku na nadané žáky a vymezení jejich edukačních potřeb. Kapitola je uzavřena diskusí nad organizačními formami vzdělávání od segregáčního vzdělávacího modelu až po inkluzivní vzdělávání.

4.1 Školní legislativa, směrnice a opatření

Základní pravidla péče o nadané žáky udává MŠMT, a to na úrovni tzv. školského zákona, příslušných vyhlášek a rámcových vzdělávacích programů. Ve školském zákoně (č. 561/2004 Sb.) se uvádí: „Školy a školská zařízení vytvářejí podmínky pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů.“ (§17, ods.1). Důležitou informací, která vyplývá z tohoto ustanovení, je povinnost všech škol vytvářet podmínky pro vzdělávání nadaných. Konkrétní požadavky zákon neudává, jsou zde uvedeny tři základní mechanismy péče o nadané, a to obohacení nebo akcelerace kurikula, a dále individuální vzdělávací plán. Tyto mechanismy mohou být realizovány na základě žádosti žáka či jeho zákonného zástupce, s vyjádřením školského poradenského zařízení a lékaře, a dále po schválení ředitelem školy. Bližší specifikaci přináší vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která byla novelizována v roce 2007. Vzdělávání žáků mimořádně nadaných se věnuje třetí část vyhlášky. Ta definuje mimořádně nadaného žáka a pověřuje zjišťováním nadání školská poradenská zařízení. Dále specifikuje individuální vzdělávací plán a možnost přeřazení žáka do vyššího ročníku. (Kupcová et al, 2010, s. 5 - 6).

Z dalších legislativních dokumentů je to Věstník MŠMT z prosince 2006, sešit 12, kde je umístěn oddíl Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných zabezpečující ustanovení §17 zákona č. 561/2004 Sb. a části třetí vyhlášky č. 73/2005 Sb. (MŠMT, 2006, s. 11 - 14). Zde se vyskytují již detailnější informace, např. o diagnostice nadání a formách obohacení učiva.

Na národní úrovni je problematika nejpodrobněji rozpracována v rámcových vzdělávacích programech (dále RVP), a to na úrovni preprimárního, primárního a sekundárního vzdělávání. Protože se v naší publikaci věnujeme úrovni nižšího sekundárního vzdělávání, zajímá nás především Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), který je platný také pro příslušné ročníky víceletých gymnázií. Ten se problematice edukace nadaných žáků věnuje v kapitole č. 9. Popisuje identifikaci nadaných, jejich specifika, problémy s utvářením vztahů s vrstevníky a možné úpravy způsobů výuky nadaných (RVP ZV, 2007, s. 122 - 33). Dá se však říci, že pravidla péče o nadané žáky se promítají do všech jeho částí, protože individuální přístup k žákům a diferenciací školního kurikula jsou hlavními

principy filosofie tohoto dokumentu. Analýzu RVP z hlediska péče o nadané žáky provedl Výzkumný ústav pedagogický v roce 2010, a to nejen z hlediska příslušných kapitol. V dokumentu RVP ZV shledali autoři studie zpracování této problematiky jako nedostatečné především pro její povrchnost, omezenost a schematičnost. (Kupcová et al, 2010, s. 24)

Na úrovni školy se setkáváme s konkrétními směrnici, pravidly či doporučeními zaměřenými na vzdělávání nadaných žáků. Především se jedná o školní vzdělávací programy (dále ŠVP), které vychází z RVP a přístup k edukaci nadaných musí alespoň obecně vymezovat. Tato problematika však může být zpracována i v dalších dokumentech zaměřených na organizaci školního života, ať už v rámci školy jako celku, nebo vybraných předmětových komisí. Na webových portálech škol se tak můžeme setkat například s pravidly zařazování žáků do skupin nadaných, s postupy identifikace nadaných žáků v rámci školy nebo s doporučeními pro práci s nadanými žáky. Přístup k péči o nadané by měl vycházet především ze spolupráce a diskuse v rámci pedagogického sboru školy, na vyšší úrovni pak s odborníky, např. školním psychologem nebo pedagogicko-psychologickou poradnou. Nemělo by se jednat o rigidní předpisy, ale o pravidelně aktualizovaný systém postupů založený na poznatcích z teorie, praxe a také pravidelné autoevaluace školy.

Analýzu ŠVP se zaměřením na mimořádně nadané žáky provedl tým autorů z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (Kratochvílová, Havel, Filová, 2011, s. 59 - 63). Z obsahové analýzy ŠVP vybraných škol vyvodili následující závěry, z nichž vybíráme pouze problematické jevy: Školy se v menší míře vyjadřují k úpravě vzdělávacího obsahu pro mimořádně nadané žáky; Školy se téměř nezmiňují o kompenzování nerovnoměrného vývoje osobnosti nadaných žáků; Školy neuvádějí využívání specifických pomůcek pro nadané žáky.

Za důležité z hlediska školy však považujeme především to, aby pravidla péče o nadané nezůstávala pouze v dokumentaci školy, ale byla skutečně realizována v praxi. Tomu lze napomoci právě tím, že do jejich tvorby a aktualizace bude zapojen celý pedagogický sbor, nikoli pouze vedení školy, popř. vybraní pedagogové. Výzkumy i praxe ukazují, že spolupráce učitelů na školách je důležitou podmínkou profesionálního růstu učitelů i rozvoje škol jako celku. Zároveň však přináší i poznání, že mnohdy nejsou využívány mechanismy spolupráce tak, aby fungovaly ve prospěch žáků, jednotlivých učitelů i celé školy (Tvrzová, Kasíková, 2007). Představa o týmové práci učitelů vychází z konceptu školy jako učící se organizace, který nachází svá uplatnění ve všech organizacích. Školy mající tento atribut jsou charakteristické následujícími znaky (Pol, Lazarová, 1999 in Tvrzová, Kasíková, 2007):

- Profesionalita učitele je založena na kvalitní práci ku prospěchu dětí.
- Školy vytvářejí podmínky pro co nejkvalitnější vzdělávání učitelů a všech pracovníků školy.
- Učitelé participují na rozhodování o věcech školy jako celku.
- Školy podporují spolupráci v zájmu zvyšování kvality práce.
- Školy rozvíjejí způsoby, jak zapojovat do chodu i nové pracovníky.
- Usilují o kvalitativní změny, které nabízejí nové perspektivy pohledu.

Pro realizaci změn v praxi škol je tedy nutná participace všech aspektů vstupujících do změny v péči o nadané žáky. Jedná se nejen o spolupráci uvnitř pedagogického sboru, ale také o spolupráci školy s dalšími institucemi (pedagogicko-psychologické poradny, vysokoškolská pracoviště, kulturní střediska, aj.). Dalším významným subjektem jsou rodiče. Spolupráce s rodinou by neměla být izolovaná a krátkodobá (např. komunikace pouze ve vyhrazených konzultačních hodinách či na třídních schůzkách). Vytvoření dlouhodobé spolupráce mezi rodiči a školou a vzájemná otevřená komunikace je náročný a dlouhodobý proces, který vyžaduje zavedení změn v celém průřezu aktivit a zaměření školy.

4.2 Edukační potřeby nadaných žáků

Nadaní žáci jsou typičtí svými projevy, ať už v oblasti kognitivní či socio-emocionální. Na tyto potřeby je třeba reagovat a vytvářet pro jejich respektování vhodné podmínky. V této kapitole popíšeme edukační potřeby na obecné úrovni (podrobněji bude rozpracováno v dalších kapitolách). Detailnější popis edukačních potřeb vyžaduje zasazení do specifické filosofie, resp. přístupu k fenoménu nadání.

Feldhusen a Robinson-Wyman (1980, in Jurášková, 2003) popsali specifické edukační potřeby nadaných, obsahující nejenom kognitivní, ale i sociální a emocionální faktory:

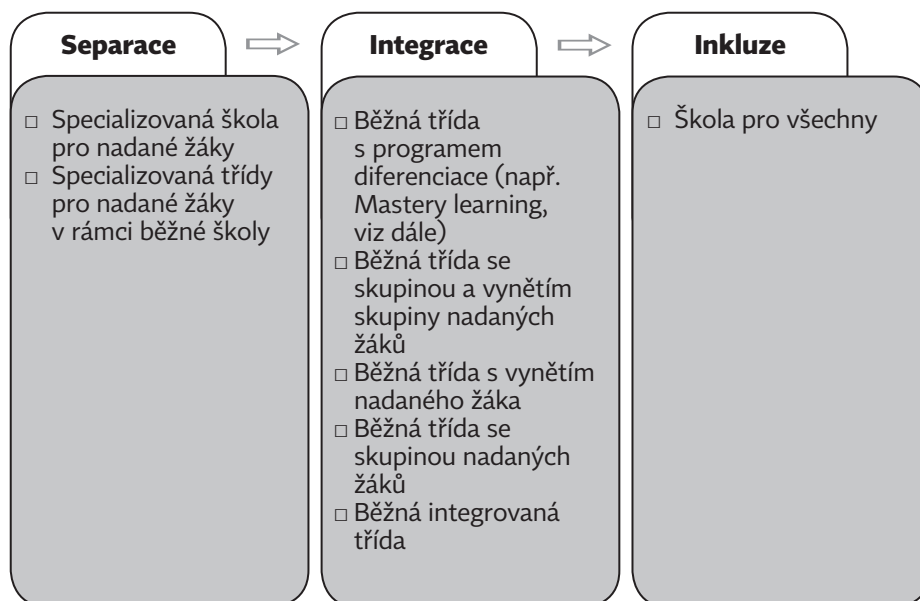
1. Maximální osvojení základních zručností a pojmů.
2. Učební aktivity v přiměřeném tempu a úrovni.
3. Rozvoj kreativního myšlení a řešení problémů.
4. Rozvoj konvergentních schopností, zejména v logické dedukci a konvergentním řešení problémů.
5. Stimulace představitosti, obrazotvornosti a prostorových schopností.
6. Rozvoj sebeuvědomění a akceptace vlastních schopností, zájmů a potřeb.
7. Podpora tvorby a plnění přiměřených cílů a aspirací.
8. Přístup k různým oblastem studia, umění a profesí.
9. Rozvoj nezávislosti, ale i disciplíny v učení.
10. Poskytování příležitostí interakcí s jinými nadanými žáky.
11. Poskytování množství informací o rozličných tématech.
12. Podpora čtení a nabídka přístupu k různým informačním zdrojům.

4.3 Individualizace a diferenciacie v edukaci nadaných žáků

Z výše zmíněných obecných vzdělávacích potřeb nadaných žáků je patrné, že kurikulum musí být individualizováno a diferencováno. Tématu individualizace a diferenciacie ve vzdělávání nadaných žáků je v zahraniční literatuře věnována velká pozornost, která vychází z hodnocení toho, co je, či není ve vzdělávání nadaných dětí podstatné. Z tradičních autorů počátků 20. století vzpomeňme např. Lewise M. Termana či Letu Stetter Hollingworth, ze současných autorů např. Barbaru Clark, Gary A. Davise a jiné autory, citované v předložené publikaci. U nás se téma zřetelněji objevuje ve 20. - 30. letech 20. století (např. V. Příhoda) a v 90. letech minulého století. K současným autorům, kteří se cíleně zajímají o diferenciaci nadaných žáků, patří např. J. Duchovičová (2007), okrajově H. Kasíková a J. Straková (2011).

Dvě základní cesty k diferenciaci jsou formální dělení žáků do specializovaných škol, tříd či skupin, anebo setrvání nadaného žáka v běžné třídě základní (střední) školy. Vzdělávání nadaných dětí ve školním prostředí je tedy uskutečňováno ve dvou základních modelech, integračním a separačním. V příložené tabulce předkládáme jejich dílčí formy od separačního modelu k modelu inkluzivního vzdělávání. Inspirací v tvorbě schématu nám byla B. Clark (2013), ze kterého byly vybrány pouze možnosti, které jsou aplikované v České republice. O konkrétních pozitivních a negativních každé z formy referují publikace jako např. Duchovičová (2007) a Machů (2010).

Obr. č. 6: Organizační formy vzdělávání nadaných žáků



Segregace má svoji tradici zejména v USA, kde na základě výstupů empirických studií L. S. Hollingworth byl počátkem 40. let 20. století iniciován vznik prvních speciálních tříd pro vysoce nadané děti (Vialle, 1994). Tradici v oblibě separačních forem vzdělávání si USA ponechává dodnes.

Koncept *integrace* v celosvětovém měřítku začíná pronikat do edukace nadaných dětí koncem 70. let 20. století (Freeman, 1979), ve snaze o praktickou aplikaci integrativní pedagogiky je typické následující období až přelom 20. a 21. století (Winebrenner, 2001). Současné pojetí vzdělávání se ve světovém i evropském měřítku odklání od integrativních konceptů diskutovaných v 70. - 90. letech minulého století ve prospěch péče a podpory potřeb a odstraňování bariér v učení všech dětí. V souladu s tímto konceptem bývají dnes v oficiálních dokumentech upřednostňovány pojmy *inkluze a inkluzivní vzdělávání* oproti dříve užívanému pojmu *integrace* (Kratochvílová, 2013). V současné době patří iluzivní edukace k jednomu z nejdiskutovanějších fenoménů, který velmi pomalými krůčky začíná pronikat i do praxe výchovy a vzdělávání nadaných dětí.

Jak ale tvrdí Horňáková (2006 in Lechta, 2010), inkluze může být chápána v nejrůznějším pojetí:

- a) jako ztotožnění s pojmem integrace;
- b) nebo jakási „vylepšená a optimalizovaná integrace“;
- c) anebo jako nová kvalita přístupu k dětem se specifickými vzdělávacími potřebami, která je odlišná od integrace, jako bezpodmínečné akceptování specifičnosti všech dětí.

Různá pojetí inkluzivního vzdělávání nadaných žáků jsou zjevná i ze zahraničních zdrojů o problematice nadání. Např. přečtení knihy *Teaching Gifted Students in the Inclusive Classroom* (Riley, 2011) nabýváme dojmu, že zde nabízené inkluzivní edukační strategie pro rozvoj nadání odpovídají prvnímu, případně prvním dvěma výše zmíněným přístupům k inkluzi. Autorka zde běžně aplikuje metody jako nezávislé studium nadaného žáka, výkonnostně homogenní skupinová práce, aj., což jsou typické prostředky integračních (až separačních) vzdělávacích modelů, které vedou k vyčleňování žáka z kolektivu. Dále např. Smith (2006, s. 10) definuje deset principů inkluzivního vzdělávání nadaných žáků, mezi která patří: „Identifikované nadané děti je projevují odlišně od svých vrstevníků, a proto potřebují speciální programy a speciálně školené učitele. Pro edukaci nadaných dětí existují speciální metody a techniky, které jsou aplikovány pouze na identifikovaných nadaných dětech a jsou nevhodné pro ostatní“, anebo „kategorizace a segregace ve vzdělávání jsou podporovány“. Jedná se opět o principy, které podle nás nejsou v souladu s inkluzivní pedagogikou.

Je zřejmé, že vymezení inkluze jako autonomního pedagogického konceptu si vyžaduje i její autonomní pojmání. Tedy jen chápání inkluze v tomto třetím pojetí je korektní, jinak by šlo v podstatě o duplicitu termínů nebo o zbytečné „matení pojmů“ (Lechta, 2010). S posledním vymezením inkluze se ztotožňujeme i v průběhu tvorby předložené publikace.

Inkluzivní pedagogika ve vztahu k pedagogice integrativní je typická následujícími znaky. V rámci inkluze se žáci nedělí na dvě skupiny (tj. ti, kteří mají speciální potřeby, a kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu s rozličnými individuálními potřebami. Velmi zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem (Lechta, 2010). Autor dále dodává, že cílem integrace je začlenit žáka zpět do hlavního vzdělávacího proudu, inkluze představuje ve vztahu k žákovi být součástí komunity od počátku. Integraci v realitě našeho školství je možné označit jako „prostorovou“, pro kterou je důležitá především přítomnost nějakým způsobem odlišného žáka ve třídě. Integrace proto nemusí zaručovat funkční začlenění žáka do třídního kolektivu a současně nemusí předpokládat přizpůsobení se třídy tomuto žákovi (integrováný žák se prostřednictvím podpůrných podmínek v kurikulu přizpůsobuje podmínkám školy). Inkluzi tedy chápeme jako přizpůsobení se všech aktérů výchovně vzdělávacího procesu různorodým potřebám všech žáků a vytvoření diferencovaných podmínek pro začlenění všech žáků (pokud možno) do všech činností souvisejících se školní docházkou.

Mittler (2000 in Lechta 2010) zdůrazňuje, že změna z integrace na inkluzi znamená mnohem víc než jen jakousi módní změnu směřující k politicky korektní sémantice. Integrace zahrnuje přípravu žáků na začlenění do běžných škol: žák se musí přizpůsobit škole a nepředpokládá se, že škola sama se musí změnit, aby dokázala pojmut větší heterogenitu, různorodost žáků. Inkluzivní vzdělávání tedy ve zkratce znamená, že je co největší počet dětí ponechán v tzv. hlavním vzdělávacím proudu, že na školách existuje podnětné prostředí pro žáky (i učitele) a že odlišnosti žáků jsou připouštěny a respektovány (ve smyslu „je normální být jiný“). Poté by v podstatě každý žák, který je schopen vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu, k tomu měl dostat příležitost, tzn. školy (učitelé) by mu ji měly být schopny poskytnout. (Lukas, 2012)

Požadavky na principy inkluzivní pedagogiky jsou shrnuty v následujících bodech, které byly vymezeny na International School of Brussels (Kratochvílová, 2013, s. 52):

- pracujeme s žáky jako s individualitami;
- respektujeme důvěrnost informací;
- pracujeme jako multidisciplinární tým;
- rodiče vnímáme jako naše partnery;
- v rozmanitosti spatřujeme sílu;
- rozvíjíme studenty prostřednictvím porozumění jejich učebnímu stylu a zvyšujeme jejich schopnost sebehodnocení;
- slabé stránky překonáváme prostřednictvím silných stránek žáků i nás;
- pro zpřístupnění kurikula všem používáme diferenciaci ve výuce;
- věříme, že „nálepky“ jsou na „marmelády“, ne pro lidi.

Jak lze tedy pojmut inkluzi ve vztahu k péči o nadané žáky? Nadaný žák je ostatními vrstevníky vnímán jako zcela přirozená součást třídního kolektivu, jako dítě, které nemá žádné úlevy či přísnější režim. Je to dítě, které, stejně jako ostatní,

v některých oborech vyniká, v jiných ne. Dítě, které má právo selhat, ale i vynikat v rámci svého nadání. Přičemž ostatní děti (hypoteticky všechny děti) mají stejnou možnost pracovat podle obohacujícího kurikula (viz používání dvojích typů doplňujících úkolů). Jedná se o kolektiv, kde každé dítě rozvíjí svůj talent, je to kolektiv, který se vzájemně učí a obohacuje.

5. Obohacující kurikulum

V kapitole jsou specifikovány výše zmíněné požadavky na výuku nadaných žáků. Vzhledem ke vzdělávacím potřebám nadaných žáků jsou zde popisovány úpravy kurikula v rámci obsahu, procesu, produktu, prostředí a hodnocení výuky.

5.1 Požadavky na obohacující kurikulum

Pojmem obohacující kurikulum chápeme z obecného hlediska kvalitativní změnu ve všech složkách aplikovaného edukačního programu. Obohacení v užším slova smyslu bývá chápáno jako kvalitativní změna v rámci specifických částí kurikula (obsah, proces, produkt, prostředí, hodnocení). Riley (2011)

Vznik specifického obohacujícího kurikula reaguje na vybrané edukační potřeby nadaných žáků a předpoklady k rozvoji nadání u ostatních dětí. Autoři Davis, Rimm a Sielge (2011) se shodují na pěti obecných znacích, které by mělo obohacující kurikulum obsahovat:

- *Výzva*, zahrnující vyšší kognitivní cíle a hlubší úrovně učebních stylů.
- *Volba*, jako otevřená možnost řešit úkoly kreativně, problémově, bez předepsaných „stropů“ ve vlastním rozvoji.
- *Zájem*, který je zvyšován nabídkou zajímavých a motivujících úkolů.
- *Prožitek* (enjoyment) a *osobní zaujetí* (personal meaning) podporován adekvátními didaktickými prostředky.

Whibley (2005) definuje následující čtyři vzájemně se prolínající klíčové komponenty obohacujícího kurikula pro nadané:

- *Rozvoj vysoké úrovně zájmů* vychází s myšlenky, že učební témata navržená samotnými žáky jsou zajímavější a více motivují, než témata navržená pouze učitelem. Zájmy jsou podporovány i dalšími komponenty edukačního programu, jako např. učební pomůcky, edukační metody, aj.
- *Rozvoj učebních dovedností*, kam patří např. rozvoj komunikace a spolupráce, plánování realistických pracovních cílů a dochvilnost. Autor zároveň dodává, že rozvoj učebních dovedností žáka je veden cílenými metodami a strategiemi, které učitel žákům nabízí. Jedná se například o používání více vyučovacích stylů a informativních zdrojů v souladu s konceptem mnohačetné inteligence H. Gardnera. Není vhodné vést nácvik učebních dovedností neplánovitě, jako vedlejší pedagogický produkt.
- *Rozvoj intelektuálního a kreativního potenciálu žáků*, zahrnující rozvoj samostatného, aktivního, tvůrčího a vědeckého myšlení.
- *Podpora emočního, sociálního a etického rozvoje žáků*.

Autoři, jako např. Riley (2011) a Seney a Hunt (2009), navrhují modifikace kurikula na úrovni změny v obsahu (content), procesu (process) a produktu (product). Další autoři (Porter, 1999) k modifikacím navíc řadí prostředí (environment) a hodnocení (evaluation), resp. tyto modifikace vyčleňují z předchozích zmiňovaných modifikací.

- *Modifikace obsahu výuky* se týká kvalitativní (obohacení) či kvantitativní (akcelerace) změny kurikula.
- *Modifikace procesu* je změnou ve vedení výuky ve smyslu používání rozvíjejících edukačních metod a organizačních forem.
- *Modifikace produktu* je požadavek na kvalitativní či kvantitativní změnu výsledků vzdělávání.
- *Modifikace prostředí* zahrnuje jak změnu osobnostně-vztahovou (způsob komunikace, aj.), tak změnu prostorově-materiální (didaktické pomůcky, exkurze, aj.).
- *Modifikace hodnocení* se týká změny v hodnocení výsledků vzdělávání.

Výše zmíněné modifikace se vzájemně prolínají a doplňují. I z tohoto důvodu se liší jejich pojetí u různých autorů. Následující podkapitoly budou věnovány detailnějšímu popisu navržených modifikací.

5.2 Modifikace obsahu výuky

Vzhledem ke specifickým požadavkům na kurikulum pro nadané žáky je nutná modifikace obsahu výuky. Učivo se proto akceleruje a obohacuje (Davis, Rimm, 1998). Pojmy akcelerace (urychlení) a obohacení (enrichment) jsou proto základními programy pro nadané žáky, které bývají zmiňovány i školskou legislativou. Program akcelerace je vhodný pro segregované vzdělávací formy. Předpokladům inkluzivní pedagogiky vyhovuje program obohacení (obsahu). Uvědomujeme si však, že obohacení není možné uskutečnit bez dílčích aplikací akceleračních strategií a naopak.

5.2.1 Akcelerace

Akcelerace, jako jeden ze základních modelů vzdělávání talentovaných žáků, umožňuje rychlejší postup ve vzdělávání. Tzv. *vnitřní akcelerace* se uskutečňuje v rámci třídy urychlením obsahu pomocí snížení opakování, vynecháním příliš jednoduchých úloh či přeskočením známých částí učiva. Dítě se v takto ušetřeném čase věnuje učivu, ke kterému se většina třídy dostane s časovým odstupem.

Tzv. *vnější akcelerace* se naopak týká vnějšího uspořádání vzdělávacích podmínek (Gallagher, Kirk, 1989). Jedná se o:

- předčasný vstup do školy;
- přeskokování ročníku (vynechání ročníku studia);
- přeskokování předmětu (navštěvování předmětu ve vyšším ročníku);

- zhuštění ročníků (absolvování dvou ročníků v jednom školním roce);
- paralelní studium (absolvování některých předmětů na střední či jiné škole).

K akceleračním programům patří například telescoping a compacting (Porter, 1999). Telescoping znamená zredukování času potřebného na probrání konkrétního učiva. Jde vlastně o typ vnější akcelerace, nejčastěji s možností absolvování dvou ročníků v jednom školním roce. Compacting vychází opět ze zrychlení vyučovacího procesu. V takto ušetřeném čase se dítě věnuje rozvíjejícím aktivitám podle svého zájmu.

Vnější akcelerace představuje v některých školách široce užívanou formu. Její obháječi zastávají argument, že nevyžaduje úpravy učebních osnov nebo vnitřní diferenciaci ve třídě a je úsporná. Výhodou akcelerace může být větší prostor pro akademické hledání a zvýšení produktivity práce. Kulik (2004 in Hanzlíková, 2013) ve své metaanalýze srovnával výsledky 25 výzkumů zabývajících se souvislostí vnější akcelerace s akademickým výkonem žáků a zjistil, že nadaní z urychlení vzdělávání vždy profitují. Akcelerovaní žáci dosahují ve výkonových testech stejných výsledků jako jejich noví, starší spolužáci (se srovnatelnou hodnotou IQ) a mají prokazatelně lepší výsledky než neakcelerovaní nadaní žáci stejného věku. Ve výzkumu Hanzlíkové (2013) se shodně ukázalo, že učitelé kladně hodnotí školní motivaci a výkonnost nadaných žáků. Naopak, negativně hodnotí jejich sociální kompetence, což je klíčový nedostatek vnější akcelerace.

Vnitřní akcelerace bývá používána ve specializovaných třídách a školách pro nadané a povoluje celé skupině urychlení vzdělávacího obsahu.

Při aplikaci akcelerace se dále potýkáme s nechtěným nálepkováním nadaných žáků. Akcelerace, jako hlavní edukační program pro nadané žáky, nerespektuje principy inkluzivní pedagogiky, proto ji doporučujeme až po selhání možnosti kvalitní vnitřní diferenciaci ve formě obohacení.

5.2.2 Obohacení

Obohacení (*enrichment*) je rozšíření a prohloubení učiva nad rámec běžně aplikovaných učebních osnov. Nadaný žák absolvuje vyučovaný tematický celek společně se svými vrstevníky, nepřekračuje svůj ročník a je mu nabízena možnost pracovat na obohacujících aktivitách. Jak bylo psáno výše, předpokladem vybraných činností je částečná dílčí vnitřní akcelerace.

Obohacení spočívá v nabídce rozšířeného kurikula, které svými prostředky dokáže uspokojit individuální vzdělávací potřeby nadaných žáků pomocí aktivit rozvíjejících vloh a zájmy dítěte. Jeho cílem je podpora tvořivého myšlení, schopnosti řešení problémů, používání vyšších úrovní myšlení a rozvoj samostatnosti, iniciativy a sebekontroly. (Roberts, 2005)

Mnohé diskuse o technikách obohacení rozlišují mezi *obohacením horizontálním a vertikálním* (Mesárošová, 1998). Podstatou horizontálního obohacení je za-

dávání úloh navíc nadaným žákům v porovnání s kvantitou aktivit zbytku třídy. Tyto činnosti jsou na stejné úrovni náročnosti jako předešlé. Vertikální obohacení předpokládá zadávání úloh na vyšší úrovni Bloomovy taxonomie kognitivních cílů.

Je třeba si uvědomit, že množství nabízených úloh totožného typu vede k nudě a ztrátě motivace talentovaného žáka. Popíšme si nyní modelový příklad z běžné základní školy. Nadaný žák je dříve hotov s úkolem a ptá se, co má dále dělat. Učitel zadá další podobné úkoly, následující za již vyřešenou úlohou, nebo poprosí žáka, aby se dopředu připravil na další tematický celek. V prvním případě se obvykle po nějaké době stane, že dítě vnímá náhradní úkol jako trest za svoji rychlost a aktivitu. Příště se pro jistotu s brzkým dokončením úkolu nepochlubí. V druhém případě se dostáváme do stále se opakujícího bludného kruhu. Oba postupy jsou nevhodné, neboť se jedná o horizontální obohacení, popř. o nevhodný typ akcelerační aktivity. Proto je našim cílem nabízet obohacení vertikální.

Základní podstatou vertikálního obohacení je práce s úkoly na vyšší úrovni. Pravidla obohacení shrnul Kaplan (1974 in Davis, Rimm, 1998):

Tab. č. 1: Pravidla obohacujících aktivit

Co je obohacení? (příklady vertikálního obohacení)	Co rozhodně není vhodné obohacení? (příklady horizontálního obohacení)
Rozšíření učiva či náhrada tradiční učební aktivity.	Více práce v hodině.
Používá kreativní a produktivní myšlení.	Používá reproduktivní myšlení.
Rozvíjí vyšší úroveň myšlení, podporuje představivost a generalizaci.	Práce v hodině založená na učení jmen, míst.
Všestranně rozvíjí osobnost, je založeno na vzdělávacích potřebách nadaných žáků.	Nabídka nadstandardních separovaných informací, které nemají užitek.
Rozvoj samostatného kritického myšlení.	Práce na základě algoritmických postupů.
Učit se věci, které vychází z určité podstaty a mají praktické vyústění.	Učit děti jen proto, aby byly aktivizované.

Při tvorbě a zadávání obohacujících úloh je všeobecně doporučováno (např. Riley, 2011, Clark, 2013, Roberts, 2005) používání dodnes několikrát revidované taxonomie kognitivních cílů B. S. Blooma, který se mimo jiné v 50. letech 20. století intenzivně zabýval edukačními potřebami nadaných dětí. Bloom vytvořil kategorizaci vzdělávacích cílů podle náročnosti myšlenkových operací, jež postupují od nejjednodušších k nejsložitějším:

1. Znalost - vybavení, reprodukce a rozeznání dříve naučené informace.
2. Porozumění - schopnost vlastními slovy vyjádřit, definovat a popsat naučenou látku.
3. Aplikace - použití dříve naučeného při zpracování nové látky.
4. Analýza - rozklad na komponenty a vysvětlení, proč je daná soustava vztahů uspořádána určitým způsobem.
5. Syntéza - kombinování myšlenek k vytvoření něčeho nového.
6. Hodnotící posouzení - stanovení hodnoty produktu a jeho vznik na základě naučených norem a kritérií.

První taxonomická kategorie zahrnuje cíle nejnižší úrovně. Jedná se o terminologie, fakta, konvence, klasifikace, kritéria, metodologie, zobecnění a teorie. Vyžaduje pouze paměťové osvojení těchto prvků žákem. Druhá až šestá kategorie zahrnují intelektové schopnosti a dovednosti žáka. Vztahují se k organizaci a reorganizaci učiva, ke způsobu operování, aplikování a hodnocení předloženého nebo zapamatovaného učiva a předložených problémů. Hierarchické uspořádání cílových kategorií vychází z hypotézy, že k dosažení vyšší cílové kategorie je nezbytné důkladné zvládnutí příslušného učiva na nižší úrovni.

Přiložená tabulka popisuje jednotlivé úrovně vzdělávacích cílů, předkládá vhodné výrazy, kterými je možné popsat činnost v rámci úrovně (tzv. aktivní slovesa) a nabízí ukázky produktů, ke kterým může směřovat činnost dětí v jednotlivých hierarchiích.

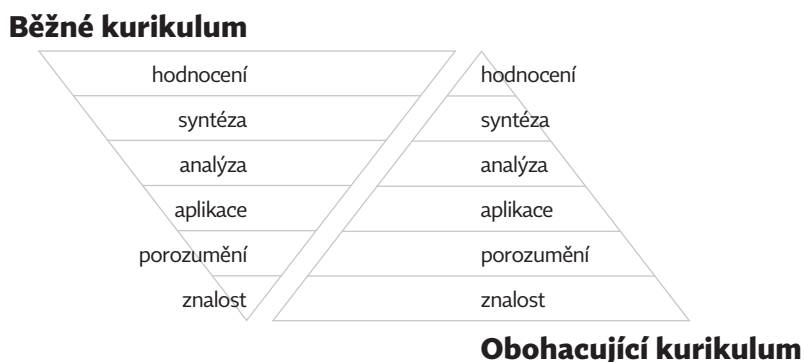
Tab. č. 2: Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů: popis, vhodné výrazy, produkt (původní, nerevidovaná verze)

	Popis	Vhodné výrazy popisující činnost	Produkt
1. znalost	Žáci si vybaví, reprodukuje nebo rozeznají dříve naučené informace.	reprodukování, poznávání, vybavení si, uvedení seznamu, označení, seřazení, popsání, naučení se z paměti, recitování, pojmenování, vyjmenování, ...	událost, nahrávka, noviny, časopis, TV show, rádio, text, film, video, divadelní hra, ukázka z filmů, fakta, ...
2. porozumění	Žáci vyjádří vlastními slovy dříve naučenou látku.	definování, vyjádření vlastními slovy, popsání, shrnutí, podpoření názoru, uvedení příkladů, přiřazení, vysvětlení, zdůvodnění, ilustrování, kategorizování, abstrahování, generalizování, předpovídání, rozlišování, srovnávání, připojování, konstruování modelů, shrnování, porovnání	model, vzájemné vztahy, dramatizace, kreslený komiks, ilustrace, scénka, graf, fotografie, dokument, prohlášení, porovnání, analogie, přehled, diagram, prohlášení, závěry, příběh, teze, gramatické pravidlo, historická událost

3. aplikace	Žáci použijí dříve naučenou látku při zpracování nové látky.	provádění, užití, zařazení, aplikování, nalézání, vybrání, vypočítání, použití, připravení, vytvoření, zobecnění, uspořádání, vyřešení, předvedení, nakreslení, ...	postup, mapa, projekt, předpověď, graf, ilustrace, úkol; dokument, který vychází z: přehledu, řešení, seznamu, projektu, dramatizace, kresby, ...
4. analýza	Žáci rozčlení složitou věc na její komponenty a dokáží vysvětlit, proč je daná složitá sestava vztahů uspořádána daným způsobem.	porovnávání, analyzování, rozdělení, vysvětlení proč, ukázání jak, nakreslení schéma, roztrídění, nalezení rozdílů, prozkoumání, vybrání, rozlišování, zaměřování se, vyčleňování, hledání souladu, integrování, vytváření schémat, strukturování, odhalování, ...	dotazník, diskuze, kampaň, odhalení chyby, hlášení, zpráva, přehled, ověření závěrů, definice slova, graf, části, materiál, příklad, prvky, argumenty, stanovisko, záměr, struktura, argumenty, názory, ...
5. syntéza	Žáci kombinují myšlenky k vytvoření nového celku.	koordinování, zjišťování, monitorování, testování, posuzování, obhájení nebo vyvrácení, rozvíjení a kritizování, posouzení, zaujmutí nebo podpoření stanoviska, ospravedlnění, diskutování, rozhodnutí, zvážení, daní do souvislosti, pochválení	závěr, přehled, posudek, standard, hodnocení, doporučení, porovnání, jednání u soudu, sebehodnocení, řízená skupinová diskuze, proces, produkt, závěry, data, metoda, problém
6. hodnotící posouzení	Žáci vytvářejí z několika jednodušších komponentů původní a složitý výrobek.	vytváření hypotéz, navrhování, konstruování, tvoření, stavění, vytvoření originálu, komponování, psaní, řešení, předvedení, stanovení, předpovědění, naplánování, rozvinutí, vynalézání, zorganizování, zkombinování, ...	vytváření hypotéz, navrhování, konstruování, tvoření, stavění, vytvoření originálu, psaní, řešení, stanovení, předpovědění, naplánování, rozvinutí, vynalézání, zorganizování, zkombinování, ...

Přiložené pyramidy ilustrují srovnání mezi běžným kurikulem pro nadané děti, co se týče kvantity a kvality nabízených aktivit (Wallace, 2006).

Obr. č. 7: Srovnání mezi běžným a obohacujícím kurikulem



Obohacující kurikulum, v tomto případě obohacení obsahu výuky, považujeme za hlavní edukační strategii, respektující principy inkluzivní pedagogiky. Pravidla obohacení však mohou být různě pojata, v některých publikacích i tak, že vedou k vyčleňování nadaného žáka z kolektivu třídy (viz zmiňovaná publikace *Teaching Gifted Students in the Inclusive Classroom* (Riley, 2011). *Pro obohacující kurikulum musí být typické, že nevyčleňuje žáka z kolektivu vrstevníků a nijak jej nenálepkuje*. Pro tyto účely jsme definovali vlastní strategie obohacení při respektování vybraných principů inkluzivní pedagogiky:

1. *Používání standardních a nadstandardních úkolů*. Tzv. standardní úkoly jsou objektivně jednodušší, čerpají z kmenového učiva a vycházejí z nižších úrovní Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Tzv. nadstandardní úkoly jsou složitější a vycházejí z vyšších úrovní Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Děti si ve výuce mohou samostatně na základě úrovně svých znalostí, dovedností a momentálních dispozic vybrat pro sebe přiměřený úkol a pracovat na něm. Dvořáková (2007, s. 251) v tomto případě hovoří o uplatnění tzv. principu svobodného výběru, který vede žáka ke zvýšení zájmu o učení, vyvolává pocit svobody, samostatnosti a vytváří základ pro celoživotní učení. V praxi může být taková diferencovaná aktivita aplikována např. po společné aktivitě, která je shodná pro všechny žáky třídy (tzv. nediferencující aktivita). Vyučující upozorní žáky na možnost výběru ze dvou úrovní úkolů (oba úkoly řeší shodný problém, avšak na jiné úrovni), přičemž neupozorňuje na jejich náročnost (neboť všechny bytosti jsou přirozeně líné), nýbrž zajímavost. O konkrétních ukázkách používání této techniky na přípravách na hodinu jsme referovali v předchozí publikaci (Machů, 2010). Nejčastěji se však používaly úkoly na úrovni porozumění (pro standardní úkol) a analýzy (pro nadstandardní úkol), anebo aplikace a syntézy. Dvojice úkolů v těchto dichotomiích se poměrně snáze a logicky vytvářela. Strategie byla aplikována po dobu

jednoho školního roku v předmětu český jazyk a literatura a z vlastních sledování jsme dospěli k názoru, že nadané děti, ale i děti bystřejší a nadprůměrné, si zcela přirozeně vybíraly úkoly nadstandardní.

2. *Používání doplňujících úkolů.* Další možností, jak aplikovat obohacení, je používání tzv. doplňujících úkolů, na nichž pracují děti, které jsou dříve hotovy s prací. Doplňující úkoly by měly navazovat na druh předchozí aktivity a měly by být žáky vnímány jako odměna za jejich aktivní přístup ve výuce.

Doplňujících úkoly jsou určeny nejenom žákům nadaným, ale i žákům běžným či žákům s podprůměrnými schopnostmi. *Existují tedy dva základní typy doplňujících úkolů* (doplňujících úkolů může být samozřejmě více), závisí na úrovni a kvalitě předešlé hlavní (nediferencující) aktivity, na které pracovali všichni žáci společně. Rozdíl mezi dvěma typy doplňujících úkolů je popsán v příložené tabulce.

Při aktivitách, požadujících hlubší přístup, tvořivé a kritické myšlení, tedy úkolech vycházejících z vyšších cílů Bloomovy taxonomie, dokončují nadané děti práci až mezi posledními, neboť se aktivitě detailněji a hlouběji věnují. V tomto případě si musíme v průběhu přípravy na výuku uvědomit, že tyto doplňující úkoly hypoteticky připravujeme pro ostatní žáky třídy, kteří nevykávají svým nadáním. Jedná se tedy o doplňující úkoly, vycházející z nižších cílů Bloomovy taxonomie.

Pokud hlavní aktivita, na které pracují všichni žáci, vychází z nižších cílů Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, doplňující úkol bude připravován pro nadané žáky, kteří pravděpodobně mají znalosti o probíraném učivu, snadněji a rychleji vyvozují nové informace a nepotřebují si procvičovat nový algoritmus úkolu. V tomto případě doplňující úkoly vycházejí z vyšších cílů Bloomovy taxonomie a jsou určeny pro nadané děti. Podmínkou pro oba typy úkolů je, že se týkají tématu výukové jednotky.

Tab. č. 3: *Typy doplňujících úkolů a jejich zaměření*

Typ hlavní standardní aktivity (nediferencující)	Kdo hypoteticky dříve splní hlavní aktivitu?	Pro koho je připravován doplňující úkol?	Jaký je charakter doplňujícího úkolu?
→	→	→	
Vychází z vyšších cílů Bloomovy taxonomie kognitivních cílů	Běžný žák	Pro běžného žáka	Vychází z nižších cílů Bloomovy taxonomie kognitivních cílů
Vychází z nižších cílů Bloomovy taxonomie kognitivních cílů	Nadaný žák	Pro nadaného žáka	Vychází z vyšších cílů Bloomovy taxonomie kognitivních cílů

Používání obou typů doplňujících úkolů respektuje principy inkluzivní pedagogiky, neboť nevede k nálepkování nadaného žáka. V rámci inkluzivní pedagogiky je nevhodné, pokud učitelé zadávají doplňující úkoly pouze (diagnostikovaným) nadaným žákům. Další nevhodnou strategií je, když tyto úkoly nenavazují na předchozí typ aktivity a nadaní žáci se věnují tematicky zcela odlišným aktivitám, typickým pouze pro ně (např. čtení vlastní knihy, práce s encyklopediemi pouze pro nadané děti, vyplňování pracovního listu s jinou tematikou než je téma hodiny, apod.).

Jak bylo řečeno výše, doplňující úkoly jsou pro děti motivující a zajímavé. V praxi se proto často stává, že děti chtějí pracovat na doplňujících úkolech, a to na úkor hlavní standardní aktivity. V tomto případě je nutné vymezení jasných kritérií pro splnění základní aktivity, po jejichž splnění se žák může věnovat doplňující aktivitě. Vymezení kritérií je také nutné pro diferencované hodnocení výuky.

3. *Zařazování aktivizujících metod* je další strategií obohacení nadaného žáka, kterou učitelé přirozeně aplikují jako diferencující strategii. Aktivizující metody jsou typické tím, že žákům neurčují „strop“ v kvalitě jejich řešení. Např. úspěšně hodnocená pojmová mapa může mít formu jednoduchého „sluníčka“, anebo formu propracovaného diagramu s naznačenými vztahy příčin a následků, kterou vytvořilo dítě nadané. Výstupem aktivizujících metod je navíc splnění kognitivních cílů na vyšších úrovních Bloomovy taxonomie. Výukovým metodám a jejich konkrétní aplikaci v integrovaných třídách se věnuje následující podkapitola.

Tři výše zmíněné principy obohacení, kde patří používání standardních a nadstandardních úkolů, používání doplňujících úkolů a zařazování aktivizujících metod, mohou být aplikovány odděleně (např. pouze jedna ze strategií), anebo se mohou vzájemně doplňovat (např. v rámci aktivizujících metod vytváříme doplňující úkol či nabízíme možnost výběru mezi standardním a nadstandardním úkolem). Dále jsme si vědomi, že obohacení se týká nejenom obsahu a procesu, ale i dalších částí kurikula, které se vzájemně prolínají.

5.3 Modifikace vzdělávacího procesu

Modifikace vzdělávacího procesu zahrnuje změnu ve způsobu vedení výuky. V rámci modifikace vzdělávacího procesu hovoříme o zařazování různých vyučovacích metod a forem, které by akceptovaly vzdělávací potřeby nadaných žáků. Nejedná se o žádné nové formy a metody, jak je zmíněno v některých publikacích (Lazníbatová, 2012). Jsou to metody, které jsou založeny na vlastním aktivním poznání. Rozvoji nadání dětí tedy vyhovují aktivizující výukové metody, popř. komplexní metody s aktivizujícími prvky, které podporují motivaci, samostatnost, kooperaci, komunikaci, tvořivost, představivost, rozvoj kritického myšlení a dal-

ších vyšších úrovní myšlení. K aktivitám se řadí i metody kompenzující možné problémové osobnostní stránky jedince, jako např. metody inscenační, situační a diskusní (Porter, 1999).

Jedná se o metody, které jsou produktivní pro všechny žáky. Není proto logické rozlišení metod práce na efektivní a neefektivní pro práci s nadanými žáky (Laznibatová, 2012), nýbrž na efektivní a neefektivní pro všechny žáky. Diferenciace s ohledem na rozvoj nadání se odehrává ve změně kvality či kvantity těchto metod.

Cílem této monografie není vyjmenovávání seznamu výukových metod. Na detailnější popis však mohou být čtenáři odkázáni na dřívější publikaci (Machů, 2010). Na tomto místě uvedeme pouze ukázky aktivizujících metod, které jsou navíc obohaceny o diferenciaci (doplňující úkoly, standardní a nadstandardní úkoly). Jedná se o edukační metody (organizační formy výuky) I.N.S.E.R.T., metodu expertních skupin a skupinovou výuku. Výběrem metod reagujeme na dotazník pro učitele, který byl aplikován v našem výzkumu, který je popsán v empirické části studie.

Nechceme tímto zmíněné metody absolutizovat, uvědomujeme si, že je nutné ve výuce využívat co nejvíce odlišných výukových strategií, mezi které patří nejenom metody aktivizující, ale i nezbytné metody frontální.

Při základním popisu strategií vycházíme z publikací Maňák, Švec (2003) a Mühlhauserová, Neužilová (2007).

Prvním příkladem aktivizující metody s obohacenou diferenciací je *metoda I.N.S.E.R.T.* (Interactive Notting System for Efective Reading and Writing), vycházející ze snah kritického myšlení. Během čtení článku se na jeho okraji dělají poznámky, jimiž žák označuje svůj vztah k informacím. Mezi tyto značky a zadání k nim může patřit:

- ✓ Udělej „fajku“ na okraji textu, jestliže něco z toho, co čteš, Potvrzuje to, co jsi věděl/a nebo sis myslel/a, že to víš.
- Udělej „mínus“ na okraji textu, jestliže informace, kterou čteš, je v rozporu s tím, co sis myslel/a.
- + Udělej „plus“ na okraji textu, jestliže informace, kterou čteš, je pro tebe nová a důvěřuješ jí.
- ? Udělej „otazník“ na okraji textu, jestliže informaci nerozumíš, nebo by ses o ní chtěl/a dovědět víc.

Znaménky mohou žáci označovat myšlenky v jednotlivých větách nebo celých odstavcích. Následně má každé z dětí připravenou tabulku s určitým počtem sloupců, který odpovídá počtu zvolených znamének.

Tab. č. 4: Tabulka pro metodu I.N.S.E.R.T.

✓	-	+	?

Do každého sloupce, tzn. pod každou značku, si každý individuálně tvoří zápis o konkrétním jevu. V této fázi se děti rovněž učí stručné formulaci hlavní myšlenky. Tabulka umožňuje diskusi ve skupině či dvojici, inspiruje k vzájemným srovnáváním a je také podnětem k hledání nových informací. Výstupem metody mohou být písemné zápisy, kresba, brainstorming aj.

Metoda již sama o sobě podporuje individuální přístup k nadaným žákům. Diferenciaci můžeme navíc prohloubit nadstandardní variantou této metody. Nadanějším dětem můžeme nabídnout možnost výběru delšího či jiného (náročnějšího) textu jako doplňujícího úkolu. Další diferencující variantou je práce se základními znaménky jako standardní aktivita (znaménka „fajka“ a „plus“) a nadstandardní aktivita práce se zbylými znaménky. Jiná diferenciací může být na úrovni výstupu metody jako doplňující aktivity (tvorba textu, aj.)

Dalším příkladem metody může být *metoda expertních skupin*. V rozumově smíšených skupinách, v nichž je nejlépe zapojit tři až pět dětí, nabídneme k prostudování několik materiálů podle počtu členů skupiny. Je vhodné, když jsou tyto materiály rozřazeny od nejjednodušších po složitější. Každý člen skupiny si na základě svých sil (úrovně rozumového nadání) vybere nebo dostane přidělený jeden text nebo jedno téma. Všechny texty tvoří smysluplný celek v souvislosti s cílem hodiny. Všichni žáci, kteří si v těchto kmenových skupinkách vybrali materiál označený určitým pořadovým číslem, vytvoří nové „expertní skupiny“. V těchto týmech spolupracují nad rozbořem totožného textu. Členové nových expertních skupin společně nastudují vybrané téma, připraví se tak, aby látku mohli předat ostatním a splnit všechny písemně zadané úkoly. Každý člen expertní skupiny se poté vrací do své původní kmenové skupiny, kde ostatní seznámí s problematikou, kterou nastudoval. Následně žáci společně s učitelem učivo shrnou a případně tvoří zápis do sešitu. Diferenciace může být prohloubena užitím textů odlišné náročnosti (strategie používání standardních a nadstandardních úkolů). Nadanějším dětem jsou určeny texty náročnější, méně nadaným dětem texty jednodušší, přičemž u dětí, o kterých se pedagogové domnívají, že nemají dostatečné učební předpoklady, může být úkol zdvojen (tj. v expertní skupině pracují dva žáci z jedné původní kmenové skupiny a vzájemně si pomáhají). Pedagog samozřejmě navenek nezduřazuje svůj plán

diferencovat. Následně mohou vzniknout zcela přirozeným způsobem vysoce výkonné expertní skupiny složené pouze z dětí nadaných a bystrých, které mohou mít kvalitativně odlišné úkoly. Poslední možností diferenciací je na úrovni výstupu metody.

Skupinová výuka, jako další z edukačních metod (organizačních forem výuky), je založená na spolupráci skupiny jedinců při řešení problémů. Žáci buď pracují na individuálních úkolech, nebo spolupracují na činnostech, přičemž v obou případech směřují ke společnému výsledku. V průběhu práce skupin plní učitel funkci hlavního organizátora. Kontroluje děti, zda plní svoji roli ve skupinách.

Vrátíme-li se k učebním charakteristikám nadaných dětí, v dostupných zdrojích se setkáváme s tvrzením, že nadané děti „preferují individuální učení a práci před skupinovou“ (Hříbková, 2009, s. 96), mají „malou ochotu ke spolupráci v kolektivu, bývá jim doporučeno zapojení do samostatných a rozsáhlejších prací a projektů (RVP ZV, 2007, s. 112 - 114). Neochota ke spolupráci v kolektivu je zapříčiněna skupinovou výukou, která není diferencující a pro nadané žáky tudíž nepodnětná.

Prvním předpokladem diferenciací je proto aktivizace všech žáků ve skupině pomocí rozdělení rolí (kompetencí), které jsou odstupňovány podle náročnosti úkolu (v případě výkonnostně různorodých skupin). Druh rolí závisí na konkrétní aktivitě, její náplni a výstupu. Jako příklad můžeme zmínit roli „vyhledávače zdrojů“. Hlavní činnost tohoto žáka je vyhledávat informace z dostupných zdrojů. Další rolí může být „zapisovatel“, který zapisuje nápady členů skupiny a připravuje společný reprezentativní test. Tato role poté úzce spolupracuje s „prezentátorem“, který má za úkol prezentovat výsledky činnosti celé skupiny a komunikovat s učitelem. Na jedné roli přitom mohou spolupracovat i dva žáci.

Další možností diferenciací je využívání jak výkonnostně různorodého, tak sourodého seskupování žáků. Typy skupin je nutné proměňovat, aby nedocházelo k nálepkování a snižování aktivity žáků. U výkonnostně různorodých skupin, tj. skupin, kde jsou děti odlišné úrovně nadání, doporučujeme striktní rozlišení rolí podle náročnosti úkolu. Nadanější děti poté vhodně motivujeme k výběru náročnější varianty, aniž bychom žáky nálepkovali. U výkonnostně sourodých skupin existují pracovní týmy sestavené učitelem tak, že v jedné skupině jsou děti s výraznějším nadáním, v dalších skupinách jsou ostatní žáci. Skupina nadaných dětí pracuje na náročnějších aktivitách a ostatní skupiny na aktivitách standardních (viz kap. 5.2).

V rámci skupinové (ale i individuální) práce rozhodně nedoporučujeme používání aktivit, které se vyznačují orientací na konkurenční boj a soutěživost. Nejenže těmito strategiemi podporujeme povrchové učení, demotivujeme pomalejší děti, nálepkujeme nadané děti, ale zaséváme poměrně kvalitní živnou půdu pro nejrůznější třídní sociálně-patologické jevy. Je tedy již konečně načase využívat prostředky vnější motivace před velmi atraktivními, avšak z dlouhodobého hlediska málo účinnými prostředky vnitřní motivace. Není samozřejmě nutné soutěživé aktivity zcela z výuky odstranit, avšak je důležité je používat je občasné a s rozmyslem.

5.4 Modifikace prostředí výuky

Prostředí je prostor, který obklopuje jedince a se kterým je ve vzájemné interakci, tj. prostředí působí na jedince svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění (Kraus, Poláčková, 2011). Prostředí je proto velmi významným edukačním činitelem. Vliv prostředí na rozvoj nadání je zdůrazněn i ve vybraných modelech nadání, v nichž faktory prostředí hrají nezastupitelnou roli (Psychosociální model A. J. Tannenbauma, Gagného diferencovaný model nadání a talentu, Mönksův vícefaktorový model nadání, aj.). K těmto faktorům se řadí např.: rodinné hodnoty, socioekonomický status rodiny, vztahy s vrstevníky, faktor šance rozvoje nadání, kulturní prostředí, edukační možnosti rozvíjející nadání (Porter, 1999). Vliv prostředí na formování osobnosti jedince bývá nazýván jako funkcionální působení - bezděčné, nezáměrné (Kraus, 2008).

Každé prostředí se podle Krause (2008) skládá ze dvou úrovní. První bychom mohli nazvat materiální (věcná, prostorová). Je charakterizována tím, jaký prostor dané prostředí vymezuje, jeho stav, vyskytující se faktory (materiální, přírodní), vybavení věcmi, technikou, apod. Druhá úroveň je sociálně psychická (osobnostně-vztahová). Je dána lidmi, kteří se v daném prostoru nacházejí, jejich strukturou (např. z hlediska věku, nadání) a vztahy, které mezi nimi existují.

Zaměříme-li se na školní prostředí, Clark (1998) vymezuje shodně úrovně jako Kraus, které nazývá socio-emocionální prostředí a fyzické prostředí a zdůrazňuje nutnost modifikace obou úrovní ve vztahu k nadaným dětem.

V rámci změny fyzického prostředí výuky doporučuje:

- Učebna nabízí žákům prostor pro vzájemnou participaci a užití více možností aktivit (část učebny s kobercem, nábytek s možností přesunu).
- Škola či učebna a její prostory jsou využívány pro rozvoj nadání (používání nástěnek, zdí, oken pro schémata a mapy).
- Škola má dostatek materiálních didaktických prostředků pro rozvoj nadání (encyklopedie, atlasy, počítače). Škola si nevystačí s typizovanými pomůckami.
- Estetické zázemí třídy (užití barev a světla jako edukačního prostředí).

Charakteristické znaky socio-emocionálního prostředí popisuje i Jurášková (2003):

- Orientace na dítě: Akceptace zájmů a potřeb žáka.
- Nezávislost: Podpora samostatnosti, iniciativy a vlastních způsobů řešení.
- Otevřenost: Otevřenost k novým myšlenkám, lidem i věcem.
- Akceptace: Akceptování názorů a řešení a nedirektivní pedagogický přístup.
- Komplexnost: V psychologické oblasti znamená podnětné úlohy a sofistikované metody, v materiální oblasti je to množství materiálů, pomůcek a informačních zdrojů.

- Nekonkurenčnost: Nevhodné je porovnávání výkonů jednotlivých žáků navzájem s cílem poukazovat na chyby a vyzdvihovat některé jedince na úkor jiných.
- Flexibilita: Pružnost v rozvrhu, v přístupech, v kritériích hodnocení, v učitelových požadavcích.

Modifikace prostředí výuky pro rozvoj nadaných žáků bývá také velmi častou příčinou nálepkování nadaných žáků. Ve vlastním kvalitativním šetření (Machů, 2013) jsme zjistili, že jednou z forem nálepkování na úrovni prostředí je např. odlišné (nadstandardní) vybavení tříd pro nadané děti ve srovnání s běžnými třídami v rámci jedné základní školy, označování dětí Íqáčky a Tykváčky, zvýšená komunikace s rodiči nadaných žáků, mediální propagace dětí z tříd pro nadané žáky a existence specifických názvů tříd pro nadané děti.

Výše zmíněné požadavky, ať už v rámci fyzického či socio-emocionálního prostředí, jsou logicky rozvojetvorné pro všechny děti, proto by měla být pozitiva změn využívána všemi žáky třídy, ale i školy. Inspiraci mohou školy nalézt v již kultovním modelu vzdělávání Revolving Door Model od J. S. Renzulliho (Renzulli, 2004). Obohacující aktivity jsou zde nabízeny všem anebo většině žáků a do jeho vyšších fází obohacení přichází pouze ti, kteří se díky svému nadání, znalostem, zájmům a motivaci vykrystalizují z fází předchozích (ne pouze identifikovaní nadaní žáci). S dalším návrhem přichází i Dočkal (2005). Nadaní žáci jsou zařazeni jako malá skupina do běžné třídy. Mají k dispozici podpůrného pedagoga, nabízejícího obohacující kurikulum. Aktivit se neúčastní vždy stejní žáci. I některé z diagnostikovaných nadaných žáků může zůstat na běžné hodině, stejně tak kterýkoliv jiný žák, kterému se v některém předmětu daří, může být přizván na hodinu obohacení.

Shrneme-li doporučení, vycházející z inkluzivní pedagogiky, ve vzdělávání nadaných žáků jde o to, vytvořit dostatečně pružný a otevřený vzdělávací model, který by teoreticky dával možnost většině dětí (nejenom nadaným) alespoň občasně se účastnit obohacujícího kurikula a využívat veškerá jeho pozitiva (např. i sdílení nadstandardních edukačních pomůcek).

5.5 Modifikace výsledků vzdělávání a hodnocení

Modifikace výsledků vzdělávání (produktu) je další nutnou součástí diferencovaného kurikula, jehož základní charakteristikou je jeho adekvátnost a přiměřenost vzdělávacím potřebám žáků s odlišnou úrovní nadání a talentu. Modifikace produktu vzdělávání je výsledkem požadavku na modifikaci vzdělávacího obsahu, procesu a prostředí. Tomlinson (2003) člení produkty na materiální a nemateriální. Materiální jsou konkrétní hmatatelné výsledky aplikace vědomostí a dovedností, do nemateriálních patří znalosti, postoje, úroveň kreativního myšlení, aj. Clark (1998) dodává, že výsledky vzdělávání jsou projeveny v komplexní osobnosti žáka, a to v oblasti kognitivní, afektivní, fyzické a kreativní.

Na výsledky vzdělávání nadaných žáků jsou kladeny kvalitativně a kvantitativně odlišné požadavky. Jedná se o takovou výuku, která podporuje vnitřní aktivitu žáka a tím vytváří základy pro další sebevzdělávání a sebevýchovu, jako nejvyšší formu výchovy (Skalková, 2007).

Např. R. J. Sternberg (2000) v rámci svého Modelu rozvíjející se expertnosti (Developing Expertise Model) hovoří o potřebě kontinuálního rozvoje nadání pro expertní úroveň a namísto termínu „developed“ odkazuje k pojmu „developing“ (možné volně přeložit jako vzdělání a vzdělávání). Jedním ze základních předpokladů expertnosti je preference autonomního a konstruktivistického pojetí výuky před transmisivním (předávajícím) vyučováním (Sternberg, 2000). Transmisivní způsob vedení výuky předpokládá přenos poznatků od učitele k žákovi. Výuka je charakteristická užitím takových strategií, které zprostředkovávají žákům hotové vědomosti a dovednosti a vedou je přímou cestou k osvojování hotových poznatků. Žáci zde zastávají úlohu pasivních příjemců. Konstruktivistické teorie, jež představují snahu o překonání transmisivního vyučování, zdůrazňují proces konstruování poznatků žákem. Znakem pedagogického konstruktivismu je práce s prekoncepty, které do jisté míry ovlivňují jeho vnímání, porozumění a učení. Konstruktivistické pojetí výuky předpokládá užití odpovídajících výukových strategií, které aktivizují žákovy poznávací procesy a vedou k rozvoji samostatnosti, představitosti, fantazie a logického myšlení. Nejvyšší úroveň je vyučování autonomní, které vede žáka k sebevzdělání a sebevýchově. (Zormanová, 2012)

Přejdeme nyní k samotnému hodnocení výsledků vzdělávání. Školní hodnocení je činnost, která může svými důsledky žákovi hodně pomoci i ublížit. Do hry při ní vstupuje celá řada intelektuálních a emocionálních schopností. Školní hodnocení nejenom podmiňuje kvalitu výuky, klima třídy, podílí se na utváření osobnosti žáka a je jednou z nejzávažnějších složek komunikace mezi učitelem, žáky a rodiči žáků (Slavík, 1999).

Hodnocení je úzce spojeno se stanovenými cíli výuky, proto také jedním z předpokladů vhodně stanovených cílů je jejich kontrolovatelnost (Kalhous, Obst, 2002). Jak již bylo popsáno v kapitole 5.2 a 5.3, cíle výuky dále souvisejí se zvolenými metodami a strategiemi výuky. V souladu s převažujícím transmisivním, konstruktivistickým či autonomním pojetím výuky se proměňují i metody a nástroje hodnocení. V určitých fázích výuky proto převažuje sumativní, formativní hodnocení, anebo sebehodnocení.

Formativní hodnocení (zpětnovazebné, korektivní) je orientované na podporu dalšího efektivního učení žáků a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšování budoucích výkonů (Kyriacou, 1996). Základním předpokladem formativního hodnocení je co nejpresnější formulace dílčích cílů výuky a od nich odvozených kritérií hodnocení, ať na úrovni kognitivní, afektivní či psychomotorické. Na formativním hodnocení se spolupodílejí učitelé, spolužáci (peer-assessment), samotní žáci (sebehodnocení), ale i rodiče a odborníci (např. pedagogicko-psychologické poradny). Formativní hodnocení by proto mělo patřit k nejzákladnějším a nejtypičtějším nástrojům výchovy. Autonomní hodnocení vychází ze sebehodnocení žáka, které by mělo

být rozvíjeno cílenými strategiemi. Na formativní a autonomní hodnocení navazuje průběžné a závěrečné sumativní hodnocení, jehož cílem je získat konečný (průběžný) přehled o dosahovaných výkonech. Sumativní hodnocení provádějí učitelé či vnější hodnotitelé výuky (zkušební komise, aj.). (Košťálová, Miková, Stang, 2012)

Hodnocení nadaných žáků je aplikováno vzhledem k jejich vzdělávacím potřebám. Hodnocení by podle Clark (1998) mělo být pro žáka zejména motivující a rozvíjející. Na výsledky vzdělávání nadaných žáků jsou proto kladeny vyšší požadavky.

U nadaných dětí (a jiných dětí se specifickými vzdělávacími potřebami) je v rámci diferenciacce doporučováno využívání tzv. individuální normy v hodnocení (Slavík, 1999). Učitel při něm sleduje jediného žáka a porovnává hodnoty jeho výkonů v rozdílných časech. Předpokladem je důsledná vstupní diagnóza žáka, která slouží jako vodítko pro nasazení individuální „laťky“. Učitel poté bere v úvahu individuální předpoklady žáka a prostředí, které jej obklopuje a srovnává výkony žáka „sebe se sebou“. Jednou z forem tohoto hodnocení je např. hodnocení portfolia žáka.

Další možností diferenciacce hodnocení žáků je koncept zvládajícího učení (mastery learning), který v 60. letech minulého století propracoval B. Bloom v návaznosti na J. B. Carrola (Košťálová, Miková, Stang, 2012). Průcha (1997) popisuje mastery learning ve dvou souvisejících bodech: Osvojení souboru poznatků či dovedností je teoreticky možné u všech žáků; Mají-li žáci příhodné podmínky, a to způsob vyučování optimálně přizpůsobený subjektu a takové množství času, které subjekt individuálně podle své vlastní potřeby k učení vyžaduje. Pro „mastery learning“ je tedy podstatné si stanovit, co má žák zvládnout (úroveň výkonu) a připravit si pro to hodnotící nástroj. Dále pak rozdělit výuku na menší tematické jednotky a stanovit dílčí cíle a pro každou dílčí jednotku mít přichystány diagnostické nástroje (např. test) a navazující aktivity pro celou třídu, pro ty žáky, kteří diagnostickým testem neprošli a pro ty, kteří test úspěšně zvládli.

Pro naše pojetí obohacujícího kurikula (a tedy i modifikace hodnocení) je typické, že nevyčleňuje žáka z kolektivu vrstevníků a nijak jej nenálepkuje. V hodnocení výsledků výuky doporučujeme respektování vybraných principů inkluzivní pedagogiky. Kratochvílová (2013, s. 94 a 101) navrhuje následující kritéria kvality hodnocení žáků:

- Hodnocení práce žáka prování učitel ve spolupráci s žákem a používá je pro jeho další učení.
- Požívané způsoby hodnocení umožňují všem žákům reflektovat svoje znalosti a dovednosti, podporují rozvoj všech žáků a zpětná vazba obsahuje informace ke zlepšení výkonu žáka.
- V průběhu procesu učení je hojně využíváno formativního hodnocení.
- Hodnotí se úspěch žáka s porovnáním s jeho individuálními možnostmi.
- Pedagogičtí pracovníci nepoužívají nálepky k vyjádření výkonu žáka.
- Žáci jsou podporováni v oceňování výsledků ostatních (peer-assessment). Existují příležitosti pro hodnocení procesů a výsledků skupinové práce.

- Znalosti a dovednosti jsou sumativně ověřovány ve fázi, kdy jsou žáci na jejich ověření dostatečně připraveni. Žákům jsou známá kritéria a formy hodnocení.
- Způsob hodnocení a výsledky žáků jsou konzultovány pravidelně s rodiči a odborníky.
- Hodnocení využívá pestrosti mnoha forem a metod hodnocení, které se vztahují k individuálním potřebám všech žáků. Tato pestrost je v souladu s existencí odlišných preferencí stylů učení a typů inteligence.

5.6 Učitel jako spoluvůrce obohacujícího kurikula

Rozvoj nadaných žáků předpokládá výše zmíněné modifikace kurikula, a to v oblasti obsahu, procesu, produktu, prostředí a hodnocení. Jako na spoluvůrce kurikula jsou proto i na učitele kladeny specifické požadavky.

Soubory požadavků na učitelskou profesi jsou definovány jako kompetence. Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová, 2003) definuje kompetence jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven pracovník, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Těmito kompetencemi jsou především kompetence osobnostní a profesní. Kompetence osobnostní se vztahují k osobnostním charakteristikám učitele, kompetence profesní se vztahují zejména k obsahové složce výkonu profese.

Za zdroj pro vymezení konkrétních klíčových profesních kompetencí učitele je podle Švece (2005) považován mimo jiné tzv. Delorosův koncept „čtyř pilířů“ vzdělávání. Tyto vyjadřují následující cílové oblasti vzdělávání:

- „učit se poznávat“, tj. osvojovat si teoretické a praktické znalosti, pomocí nichž se žák učí,
- „učit se jednat“ - tj. naučit se komunikovat v různých životních situacích,
- „učit se žít společně s ostatními“ - tj. umět spolupracovat s druhými a podílet se na společenských činnostech,
- „učit se být“ - tj. porozumět sobě samému i druhým lidem, zdokonalovat svoji osobnost v souladu s morálními hodnotami společnosti.

Z uvedených východisek byly odvozeny i obecné klíčové profesní kompetence učitele (Vašutová, 2004):

- kompetence předmětová / oborová,
- kompetence didaktická a psychodidaktická,
- kompetence pedagogická,
- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,
- kompetence manažerské a normativní,
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Uvedené profesní kompetence mají obecnější platnost. Jejich zaměření a rozsah se liší pro jednotlivé kategorie učitelů (učitel mateřských škol, učitel odborných předmětů, aj.). Zaměříme-li se na učitele nadaných žáků, jsou tyto kompetence modifikovány vzhledem ke vzdělávacím potřebám nadaných žáků.

O kompetencích učitele nadaných žáků se zmiňuje řada zahraničních autorů, např. Clark (2013), Winebrenner (2001), Roberts (2005), Porter (1999), Tomlinson (2004). V česky a slovensky psané literatuře je to např. Hříbková (2009), Laznibatová (2001), Jurášková (2003), Fenyvesiová a Duchovičová (2008), Šimoník (2010) a Škrabánková (2010).

U zmiňovaných zahraničních autorů se setkáváme s precizním definováním rozsáhlých seznamů specifických požadavků na profesi učitele nadaných žáků. Vznik kritérií s největší pravděpodobností vyšel z potřeby existence kritérií pro výběr učitelů do tříd pro nadané žáky. Jeden z příkladů kritérií, které vznikly na základě výzkumu ve státě Maryland, uvádí se své publikaci J. Duchovičová (2007, s. 262):

- vědomosti o kognitivních a emocionálních potřebách nadaných a talentovaných jedinců,
- odborné poznatky z oblasti obsahu a instruktážních metod,
- odborné poznatky z oblasti využití technických prostředků pro instruktáž,
- schopnost vstěpovat žákům a studentům intelektuální zvědavost a nadšení pro učení,
- nevyčerpatelná energie, nadšení, důvěra a nápaditost,
- otevřenost inovacím a schopnost přijímat odlišné kreativní myšlení,
- vhodný postup v komunikaci s nadanými jedinci,
- schopnost respektovat nezávislost dětí a podporovat rozvoj osobní zodpovědnosti za jejich vlastní učení,
- ochota nepřetržitě se vzdělávat, s cílem dosáhnout profesionálních kompetencí.

Často se jedná o seznamy, které popisují ideální osobnostní a profesní kompetence učitele, na základě kterých je schopen maximálně rozvíjet nadané děti. Jedná se spíše o seznamy charakteristik učitele rozvíjejícího nadání dětí, proto výše zmíněné kompetence jsou v souvislosti s inkluzivním vzděláváním vhodné pro edukaci všech dětí ve třídě. Dále se domníváme, že přesné výčty lidských ctností a seznamy o ideálních představách práce učitele mají v pedagogické praxi jen omezený význam. Přínos spatřujeme zejména v definování možných oblastí autoevaluace učitele a oblastí, ve kterých je vhodné se dále vzdělávat. Seznamy specifických kompetencí učitele rozvíjejícího nadání mohou dále sloužit ke vzniku sylabů k seminářům o problematice nadání, ať už v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, či v průběhu pregraduální přípravy studentů učitelství.

6. Kvalita školy a její sledování v současnosti

Kapitola je zaměřena na kvalitu školy a její sledování z hlediska edukace nadaných žáků. V první části je obecně definována kvalita školy, její funkce, různá pojetí a oblasti. Záměrem je představit kvalitu školy jako relativní konstrukt pedagogiky, k jehož hodnocení (či dokonce měření) je nutno přistupovat s respektem. Následně jsou popsána vybraná pojetí kvality školy, na nichž je prezentována složitost její evaluace. Kapitola osvětluje možnosti a limity evaluace kvality školy, které jsou respektovány v rámci provedeného výzkumného šetření. Na základě těchto úvah jsou představeny kritéria kvality školy pečující o nadané žáky, ze kterých vychází vlastní výzkumné šetření.

6.1 Kvalita školy jako relativní pedagogický koncept

Problematikou kvality, její evaluace a řízení, se v rámci pedagogiky zabývá početná vědecká komunita. V českém prostředí jmenujme například Světlíka (1996, 2006), Rýdla (1998, 2003, 2009), Vašátkovou (2006, 2012), Kunčarovou a Nezvalovou (2006a, b), Hudec et al (2007), Janouškovou a Maršáka (2008), Ryšku et al (2008), Seberovou a Malčíka (2009), Janíka (2011), atd.

V oblasti kvality vzdělávání probíhá v ČR vývoj, který poukazuje na stále se zvyšující aktuálnost této problematiky a nutnost zabývat se jí. Již v roce 1994 vydalo ministerstvo školství text *Kvalita a odpovědnost. Program rozvoje vzdělávací soustavy v ČR*, který byl následován programem Ústavu pro informace ve vzdělávání *Kvalita vzdělávání. Odpověď na výzvy budoucnosti* (Goulliová, 1998). V roce 2005 vznikl projekt *Kvalita I*, jehož primárním zaměřením bylo sledování kvality výsledků vzdělávání. Navazující projekt Národního ústavu odborného vzdělávání *Cesta ke kvalitě* se již zaměřoval na širší spektrum oblastí kvality vzdělávání, a to na úrovni preprimárního, primárního a sekundárního školství. Dokumenty vzdělávací politiky i rámcové vzdělávací programy apelují na nutnost zabývat se kvalitou českého vzdělávání, zavádět kvalitu do škol a zjišťovat její vybrané indikátory pomocí evaluačních nástrojů. Je jisté, že „zajistit kvalitu vzdělávání ve školách a školských zařízeních je jedním ze základních úkolů všech zřizovatelů škol a školských zařízení a ředitelů těchto institucí“ (MŠMT, 2007, s. 32). A co více, v dlouhodobém horizontu je cílem „zvýšit kvalitu a efektivitu ve vzdělávání a tím také konkurenceschopnost naší republiky v mezinárodním porovnání“ (MŠMT, 2011, s. 4). Zatímco transformace školství po revoluci vedla ke zvyšování autonomie škol a k decentralizaci nejen v oblasti evaluace kvality škol, v současnosti jsou tendence spíše opačné. „Vzdělávací politika opět akcentuje zajišťování kvality a řízení školství jako celku.“ (Janík et al, 2011, s. 10)

Kvalita ve vzdělávání je nutností. Je v zájmu celé společnosti, nejen poskytovatelů vzdělávání. Jedná se o koncept, jehož pojetí v pedagogice vychází z podobných východisek jako v oblasti obecného managementu. Nenadál (2008, s. 14) použi-

vá pojem kvalita jako synonymum pojmu jakost, která v jeho podání „představuje komplexní vlastnost výrobků, služeb, informací, lidí i systémů, projevující se určitou mírou schopnosti plnit požadavky, které jsou na ně kladeny. A zároveň je vlastností, která umožňuje různé produkty podobného charakteru rozlišovat a přiřazovat jim rozdílnou hodnotu.“ Z této definice kvality vyplývají *funkce kvality* platné i pro sektor vzdělávání. Za prvé, kvalita souvisí se splněním požadavků na výstupy vzdělávací organizace, a to legislativních, odvíjejících se z potřeb zainteresovaných stran (vedoucích a pedagogických pracovníků, žáků, rodičů a dalších), ale také z obecných očekávání, která jsou chápána jako obvyklá vůči dané oblasti (službě, výstupu) ve společnosti. Za druhé je z této definice patrná rozlišovací funkce kvality, na jejímž základě lze různé výstupy vzdělávacích organizací srovnávat a hodnotit.

Z pohledu pedagogiky lze definovat pojem kvalita podle Průchy (1996, s. 27): „Kvalitou (vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy) se rozumí žádoucí (optimální) úroveň fungování anebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena.“ Tato definice zdůrazňuje procesuální a resultativní parametry kvality školy a jejich měření. Z hlediska procesuálních parametrů kvality jde o sledování edukačního procesu v jeho průběhu (především jde o vyučování a učení ve škole), při zaměření na resultativní parametry jde o výsledky, tedy to, co se žáci naučí a dokáží použít v praxi.

Kvalitu škol lze podle Harveye (1993, s. 9 - 25) vnímat z pěti úhlů pohledu. První tři se zaměřují na míru dokonalosti školy, další dva se vztahují k hodnotě, kterou škola vytváří.

1. Kvalita bývá obecně chápána jako *výjimečnost* (exceptionality), tedy něco speciálního, co není dosažitelné pro všechny a má jistou exkluzivitu. V tomto pojetí však dosahuje skutečné kvality jen malé množství prestižních (a často draze placených) škol a je proto třeba definovat kvalitu škol tak, aby její dosažení bylo reálné pro všechny. Pokud vztáhneme toto pojetí kvality školy na zaměření naší publikace, mohli bychom očekávat kvalitní péči o nadané žáky pouze na úzce specializovaných školách určených přímo pro vybrané žáky s nadáním.
2. Kvalita na nižší úrovni znamená v první řadě *dokonalost* (perfection), kdy vše probíhá správně napoprvé a splňuje daná kritéria, která musí být jasně stanovena. I takové pojetí kvality je však v současnosti nereálné, protože neexistuje jednotný a obecně přijatelný rámec, který by přesně specifikoval kritéria kvality školy (například z hlediska péče o nadané žáky).
3. Kvalita z realistického hlediska je redukována na *splnění účelu* (fitness for purpose), ať už z pohledu poskytovatelů nebo příjemců vzdělávacích služeb. Podle tohoto pojetí není nutné dosahovat exkluzivity či dokonalosti, která je příliš nákladná a dostupná pouze malé části společnosti. Potřeba je vzdělávání na úrovni, kterou lze poskytovat většině a která je zároveň praktická pro život.

4. Kvalita školy v pojetí Harveye dále souvisí s *ekonomickou hodnotou* (value for money), je tedy posuzována podle efektivity za daných finančních podmínek, kdy hodnotitele zajímá poměr kvality, vynaložených prostředků a času potřebného na výchovu a vzdělávání určitého množství populace. Z toho vyplývá, že kvalita je závislá na zdrojích, které má k dispozici vzdělávací systém, tudíž i kvalita péče v jednotlivých školách je značně limitována právě dostupnými zdroji, ať už finančními, materiálními nebo personálními.
5. Poslední úhel pohledu definuje kvalitu školy jako *přidanou hodnotu* (value added). Tento pohled na kvalitu zdůrazňuje požadované změny v oblasti kompetencí, kterých má být dosaženo působením školy na osobnost žáků. Výchovou a vzděláváním vlastně dochází ke změně neboli k přidání určité hodnoty v osobnosti vzdělávaných, která je však těžko měřitelná.

S koncepcí kvality školy souvisí také pojem *efektivita* (v tomto textu nerozlišujeme pojmy *efektivita* a *efektivnost*). Ta je podle Průchy (2009a, s. 65) vyvolána „ekonomickými tlaky na školství, od něhož se vyžaduje, aby vstupům do něho vloženým (nejen finančním nákladům) odpovídaly výstupy určité požadované úrovně.“ Protože škola je spojena s celou společností, požadavky na její efektivitu se liší podle hodnotitelů, ať už se jedná o stát, inspekci, akademické pracovníky, zaměstnavatele, vedení škol, učitele, žáky, jejich rodiče či absolventy. Do školství je tedy zainteresováno mnoho sociálních skupin, jejichž očekávání jsou různá, ale systém by měl v ideálním případě vycházet z požadavků všech. V zájmu státu je podle Barnetta (1995, s. 3 - 4) školu posuzovat podle definovaných výkonnostních indikátorů, aby ji mohl hodnotit. Při tom mu jde zejména o *ekonomickou efektivitu*, tedy takové dimenze kvality, které lze poměrně přesně a objektivně měřit. Naopak akademické komunitě a pedagogické veřejnosti jde spíše o *pedagogickou efektivitu*, která je vnímána jako velmi relativní konstrukt postavený na subjektivním posouzení hodnotitelů.

Znaky ekonomické efektivity mají převážně kvantitativní charakter, kde jde o vyrovnanost vstupů a výstupů vzdělávání. Ke vstupům patří finance potřebné na udržování škol, přípravu pedagogů a modernizaci kurikula, k výstupům patří počty absolventů, jejich zaměstnanost, nebo rozvoj vědy a umění. Ke kritériím pedagogické efektivity řadí Grecmanová (2008, s. 140 - 144) kvalitu a kvantitu změn v kompetencích vychovávaných, jejich počet a strukturu, čas potřebný k výchovnému působení a vynaložené úsilí vychovávaných a vychovatele. Jde tedy převážně o kvalitativní ukazatele.

6.1.2 Indikátory kvality školy v kontextu objektivistického a relativistického pojetí

Mezi zdůrazňováním kvalitativních a kvantitativních ukazatelů efektivity školy shledáváme v současnosti rozpor, který přispívá k různým přístupům ke kvalitě školy jako celku. Ty jsou označovány jako *objektivistické* (zdůrazňující výstupy škol, které lze měřit i za cenu, že jiné důležité aspekty kvality budou upozaděny)

a *relativistické* (poukazující na vágnost většiny indikátorů kvality škol a na záměrné upřednostňování snáze měřitelných faktorů). Na tento rozpor poukazuje Pol (2007, s. 48 - 49), který se obává zjednodušeného vnímání kvality jako ekonomických ukazatelů nebo v opačném případě na pokusy měřit vše, i to, co je neměřitelné. Průcha (2009b, s. 575) upozorňuje na tendence sledovat v rámci kvality pouze výsledky, nikoli procesy, zejména v případě srovnávání výsledků žáků bez ohledu na širší kontext, který je ovlivňuje. Z výše jmenovaných rozporů v přístupech ke kvalitě školy je patrné, že „kvalita je nejednoznačný, komplexní pojem mající mnoho významů“ (Turek, 2009, s. 11). Ukazuje se, že pokoušet se hodnotit kvalitu školy znamená dostat se v každém případě na tenký led.

I přesto je v současnosti snahou systematicky hodnotit a srovnávat kvalitu škol. Odborníci na poli pedagogiky se snaží specifikovat konkrétní *indikátory kvality* založené více či méně na objektivistickém nebo relativistickém vnímání kvality škol. Indikátory kvality popisuje Green (1994, s. 11) jako empirická, kvantitativní nebo kvalitativní data, která jsou relativní, spíše než jasně daná a implikují posuzování kvality z určitého pohledu, který umožňuje hodnocení dosažení cílů na základě jejich předchozího definování. V českém prostředí jsou *závazná kritéria kvality škol* každoročně prezentována Českou školní inspekcí. V současnosti, tedy pro školní rok 2013/14, jsou rozdělena na 12 oblastí (ČŠI, 2013). Kladou důraz na rovný přístup ke vzdělávání, transparentnost školy, systémový přístup, efektivní hospodaření, komunikaci a zpětnou vazbu, otevřenost vnějšímu prostředí a potřebám žáků, personální politiku, provádění vlastního hodnocení, utváření pozitivního klimatu, kvalitu výuky, dále na modernizaci a inovace. Další indikátory kvality v českém pojetí prezentuje např. Kunčarová, Nezvalová (2006a, b); Michek (2007, 2008); Janíková et al (2009); Turek (2009) a mnozí další autoři. Skoro to vypadá, jako by každý autor přinášel nové pojetí kvality školy, a že dosažení obecného konsenzu v indikátorech kvality je zatím v nedohlednu.

Na evropské úrovni se podařilo dojít k dočasnému konsenzu v otázce základních indikátorů kvality, kterých je celkem 16 a jsou rozděleny na čtyři oblasti, konkrétně schopnosti žáků v různých vzdělávacích oblastech, úspěšnost vzdělávacích organizací, jejich hodnocení a dále zdroje a struktury. Tyto dimenze kvality jsou však na velmi obecné rovině a jejich konkrétní uchopení má být v režii jednotlivých států (European Report on the Quality of School Education, 2001).

Podle Rýdla (2003, s. 47) však „lze konstatovat, že jen velmi obtížně vytvoříme uzavřený a delší dobu funkční katalog znaků „dobré školy“, protože nelze postihnout všechna specifika jednotlivých škol a jedinečnost jejich tvůrců a provozovatelů při reakcích na nově se objevující společenské potřeby a výzvy.“ Také Janík et al (2011, s. 11) poukazuje na nejasnost a nepřehlednost kritérií kvality školy, která vychází z různých interpretačních rámců a je třeba se na ně nadále zaměřovat v pedagogickém výzkumu.

6.1.3 Pedagogická evaluace v kontextu akademického a praktického pojetí

Se zájmem o kvalitu škol jde ruku v ruce jejich kontrola a hodnocení. Ve školách je to obecně *pedagogická evaluace*, která „znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému“ (Průcha, 2009a, s. 191). Záměrem je popisovat, hodnotit, srovnávat a oceňovat vybrané znaky pedagogické reality na základě různě pojímaných indikátorů kvality. V rámci sledování kvality je kladen důraz nejen na *evaluaci*, ale také na *autoevaluaci*, která zaručuje pravidelné sledování procesů a výsledků na jednotlivých školách jejich pracovníky. Je „považována za mechanismus pravomocí školy zlepšovat se zevnitř. Zahrnuje strategické myšlení, plánování a jednání pro další rozvoj školy směrem k lepší kvalitě“ (Vašátková, 2006, s. 16). Provádění vlastního hodnocení je ze zákona povinností pracovníků škol, kteří jsou tak vedeni k zodpovědnosti za výsledky školy i za jejich zjišťování. Zatímco pedagogická evaluace vytyčuje obecný teoretický a metodologický rámec pro sledování kvality škol na různých úrovních, autoevaluace je prováděna jak na základě vnějšího, tak i vnitřního konsenzu platného v konkrétním specifickém prostředí školy.

V českém prostředí probíhá evaluace a autoevaluace škol na různých úrovních mezi dvěma mantinely. *Externí evaluace* kvality školy je realizována především na základě vnějších obecně platných pravidel (např. Českou školní inspekci), *interní evaluace* kvality probíhá primárně na základě značně individuálních vnitřních norem každé školy. K dalšímu rozporu v oblasti kvality školy pak logicky vede její *akademické a praktické pojetí*, které má kořeny v 19. století a v podstatě souvisí se sporem mezi pedagogickým akademismem a praktikismem (Gulová a Šíp et al, 2013, s. 9 - 15). Rozpor se pokusíme přiblížit z hlediska zaměření naší publikace. Každý pedagog si v průběhu své praxe utváří vlastní „primární teorii“ o tom, jak přistupovat k nadaným žákům. Ve výuce svůj přístup realizuje na základě spolupráce a komunikace s kolegy a vnitřních norem školy. Z vnitřního nastavení školy pak pedagogický sbor vychází i v rámci její interní evaluace. Pravidla platná na jedné škole ale nemusí být totožná s přístupy širší pedagogické veřejnosti. Akademici mají naopak tendence vytvářet tzv. „sekundární teorie“, které mají širší platnost, nicméně nutně abstrahují od jednotlivých zkušeností pedagogů a pedagogických sborů na vyšší úroveň. Na základě jejich teorií pak vznikají normy, jejichž plnění je zpětně vyžadováno po praktikujících učitelích v rámci externí evaluace. Učitelé se logicky brání takovým normám, protože zcela nesouhlasí s jejich pojetím. Přestože výše zmínění autoři považují toto „dichotomické myšlení“ v pedagogice za selhání (Tamtéž, s. 12), my se domníváme, že jde o zcela přirozený jev fungující ve všech oblastech společnosti, kde globální pravidla musí nutně zastřešovat pravidla jednotlivců a skupin, aby tak bylo umožněno fungování systému jako celku.

6.2 Kritéria kvality školy pečující o nadané

Jak je patrné z předchozího textu, relativita kvality školy prostupuje z úrovně jejího definování a hledání indikátorů na úroveň její evaluace. Dá se říci, že v oblasti kvality školy shledáváme velmi různorodá pojetí. Česká pedagogická veřejnost dosud nedospěla a patrně dlouho nedospěje ke konsenzu, který by bylo možné plošně uplatnit při posuzování kvality školy. Nejednotné pojetí kvality se v decentralizovaném (značně autonomním) vzdělávacím systému České republiky jeví jako logické, avšak limituje nás v okamžiku, kdy se chceme pokoušet srovnávat kvalitu škol napříč republikou. Takové srovnání pak považujeme za možné pouze v případě, že se zaměříme na vybrané a předem diskutované aspekty kvality školy a budeme je zkoumat spíše po povrchu než do hloubky. Tím nutně zkreslíme, a tudíž předem znehodnotíme výstupy, které takovým šetřením získáme. Na druhou stranu ale budeme schopni popsat a porovnat alespoň vybrané základní atributy kvality české školy.

Na základě teoretických východisek, která jsou popsána v předchozích kapitolách, představujeme kritéria kvality školy pečující o nadané žáky, ze kterých vychází naše výzkumné šetření. Kritéria se zaměřují na procesuální parametry kvality školy z hlediska jejich pedagogické efektivity. Jsou rozdělena do tří základních oblastí vztahujících se na školu, pedagogický sbor a na vyučování. Poslední oblast dále dělíme na pět podoblastí (obsah, proces, prostředí, produkt, hodnocení). V přehledu odkazujeme na příslušné kapitoly naší publikace, ze kterých při stanovování kritérií vycházíme.

1. Škola, její normy a kultura

- a) Na tvorbě vnitřní legislativy školy v péči o nadané žáky (např. ŠVP) se podílí většina pedagogických pracovníků, ne pouze vedení školy či menší tým pedagogických pracovníků. (více kap. 4.1)
- b) Škola pravidelně vyhodnocuje stav péče o nadané žáky a tyto aktuální změny zapracovává do platné vnitřní legislativy školy. Vnitřní legislativa školy v péči o nadané není statický dokument. Není tvořen najednou, bez následných aktualizací. (více kap. 4.1)
- c) Vedení školy podněcuje učitele vytvářet návrhy na zlepšení v oblasti péče o nadané žáky a zároveň se aktivně snaží tyto změny zavádět do praxe školy, pokud je to možné. Návrhy na zlepšení v oblasti péče o nadané žáky nevystávají pouze z podnětů vedení školy, příp. koordinátorů péče o nadané žáky. (více kap. 4.1)
- d) Škola pravidelně spolupracuje s vybranými institucemi podílejícími se na identifikaci a rozvoji nadání žáků (např. pedagogicko-psychologické poradny, instituce nabízející volnočasové aktivity, vědecká pracoviště, vzdělávací a kulturní instituce). (více kap. 4.1)

2. Pedagogický sbor školy

- a) Učitelé se aktivně zajímají o rozvoj nadaných žáků ve škole a jsou ochotni se podělit s ostatními kolegy o konkrétní zkušenosti. (více kap. 5.6)

- b) Někteří učitelé se individuálně z vlastní iniciativy účastní dalšího vzdělávání v problematice péče o nadané žáky (např. pedagogická diagnostika, aktivizující výukové postupy, rozvoj kritického myšlení, diferenciaci a individualizace ve vzdělávání, inkluzivní pedagogika). Vedení školy nabízí podmínky pro další vzdělávání učitelů a vhodně motivuje učitele k jejich účasti na těchto seminářích. (více kap. 5.6)
- c) Učitelé přirozeně komunikují s rodiči nadaných žáků. Rodiče mohou být přítomni ve výuce i mimo dny otevřených dveří, třídních schůzek a konzultačních hodin a jsou dobře informováni o nabídkách školy pro nadané žáky. (více kap. 5.6)
- d) Učitelé ve výuce běžně provádí zjišťování úrovně nadání žáka. Aktivně motivují rodiče k identifikaci nadání dítěte v pedagogicko-psychologické poradně. Navrhují a aplikují možné změny v kurikulu. (více kap. 3; 5.6)
- e) Učitelé v běžných hodinách rozvíjejí nadání žáků bez ohledu na to, zda je nadání diagnostikováno či ne. (více kap. 3.2; 4.3; 5.2)

3. Výuka

- a) Obsah
 - i. Učitelé chápou obohacující kurikulum jako nabídku náročnějších úkolů v rámci tématu nejenom pro diagnostikované nadané žáky, ale i ostatní, kteří jsou schopni je zvládnout. Snaží se (alespoň navenek) „nenálepkovat“ nadané žáky cílenými odlišnými úkoly (např. práci s jiným tématem hodiny), které jsou určeny pouze pro diagnostikované nadané děti. (více kap. 4.3; 5.2.2)
 - ii. Škola využívá přirozenou vnitřní diferenciaci, nadanější žáci si mohou v rámci probíraného tématu vybrat náročnější variantu úkolu. Diagnostikovaní nadaní žáci nejsou neúčelně nálepkováni „vnitřní akcelerací“ (žák samostatně pracuje rychleji a jsou mu nabízena náhradní výuková témata) a „vnější akcelerací“ (např. stálá pracovní skupina ve třídě tvořená pouze z diagnostikovaných nadaných žáků). (více kap. 4.3; 5.2)
 - iii. Učitelé rozlišují základní a rozšiřující učivo, přičemž rozšiřující učivo je určeno všem žákům (nejenom nadaným diagnostikovaným žákům), kteří zvládli učivo základní. (více kap. 5.2.2)
 - iv. Při opakování učiva pracují žáci na stejných základních úkolech. Pokud učitel u některých žáků (ne pouze u diagnostikovaných nadaných žáků) zjistí, že úkoly základního učiva ovládají, mohou se věnovat dalším rozvíjejícím aktivitám. (více kap. 5.2.2)
 - v. Učitelé nabízejí všem žákům, kteří jsou dříve hotovi s úkolem, možnost pracovat na doplňujícím úkolu. Často se jedná i o žáky méně nadané, závisí na stupni obtížnosti společné základní aktivity. (více kap. 5.2.2)
 - vi. Pokud je některý z nadanějších žáků (nemusí se jednat pouze o diagnostikovaného nadaného žáka) ve třídě dříve hotov s úkolem, učitel jej motivuje k práci na náročnějším úkolu v rámci probíraného tématu. Tyto žáky samoúčelně nenálepkuje zadáváním práce na

dalším novém tématu, nýbrž preferuje kvalitativně náročnější úkoly vycházející z vyšších kognitivních cílů Bloomovy taxonomie. (více kap. 5.2.2)

- vii. Učitelé plánují cíle výuky, které vedou žáky nejenom k porozumění a aplikaci učiva, ale i k náročnějším myšlenkovým postupům, jako analýza, syntéza a kreativita. (více kap. 5.2.2)
- viii. Učitelé často nabízejí žákům možnost výběru mezi jednodušší či náročnější variantou úkolu. (více kap. 5.2.2)
- ix. Ve škole se dbá na to, aby žáci rozuměli novým informacím, byli schopni k nim kriticky přistupovat a prakticky je aplikovat. (více kap. 5.3)

b) Proces

- i. Nadání žáků je nejčastěji rozvíjeno v rámci běžných hodin, kde učitel nabízí těmto žákům individuální přístup formou rozvíjejících aktivit. Příprava nadaných žáků na soutěže a olympiády či jejich rozvoj v rámci volného času je pouze doplňková péče o rozvoj nadání. (více kap. 4.2; 4.3; 5.5)
- ii. Učitelé často volí nejrůznější aktivizující metody, jako je diskuse, hra, projekt, hraní rolí, aj., za účelem diferenciacie kurikula. (více kap. 5.3)
- iii. Učitelé používají individuální a skupinové soutěživé aktivity (příp. aktivity, v nichž se primárně hodnotí rychlost výkonu) v rámci běžné výuky pouze výjimečně. Považují to za nevhodný přístup při rozvoji nadání dětí. (více kap. 5.3)
- iv. Pokud je některý z nadanějších žáků ve třídě dříve hotov s úkolem, učitelé jej pravidelně nevyužívají jako pomocného učitele ke slabším dětem, nýbrž nadaného žáka motivují k práci na vlastní rozvíjející aktivitě. Učitelé této formy (asistent učitele) využívají jen občasně. (více kap. 5.3)
- v. Učitelé často využívají skupinovou práci a nepreferují u nadaných žáků individuální práci před skupinovou. Složení žáků ve skupinové práci obměňují tak, aby bylo její složení buď výkonnostně homogenní (skupina nadanějších žáků a ostatní děti), či heterogenní (skupina alespoň s jedním nadanějším žákem). (více kap. 5.3)
- vi. Při skupinové práci mají žáci své role, které jsou odstupňované podle náročnosti. Nadanější žáci mohou pracovat na náročnějších aktivitách. Při zadávání rolí učitel navenek nenálepkuje nadané žáky upozorněním na náročnost úkolu a na schopnost žáka. (více kap. 5.3)

c) Prostředí

- i. Škola je poměrně dobře zásobena didaktickými pomůckami pro rozvoj nadání žáků (odborné knihy, beletrie, encyklopedie, dostatek PC, aj.). Tyto pomůcky mohou využívat všichni žáci třídy či ročníku stejně. (více kap. 5.4)
- ii. Učitelé si připravují vlastní výukové materiály. Neužívají pouze učebnice a typizované pracovní listy. (více kap. 5.4)

- d) Produkt
 - i. U nadaných žáků učitelé rozvíjí nejenom jejich nadání, ale také cíleně pracují na rozvoji jiných kompetencí (studijní, sociální, komunikativní, pracovní, psychomotorické), které jsou u těchto žáků specifické. (více kap. 4.2; 5.3)
 - ii. Učitelé zadávají žákům domácí úlohy nejenom za účelem upevnění porozumění, ale zejména pro praktickou aplikaci tvůrčího rozpracování probíraného učiva. (více kap. 5.2; 5.3)
 - iii. Učitel na základě předchozí aktivní práce žáků formuluje spolu s nimi společný zápis do sešitů. (více kap. 5.2; 5.3)

- e) Hodnocení
 - i. Učitelé zadávají didaktické testy, které sledují nejenom znalosti žáků, ale i dovednosti myšlenkové analýzy, syntézy a kritického hodnocení. (více kap. 5.5)
 - ii. Škola klade na každého žáka ty nejvyšší nároky v rámci jeho aktuálních možností. Kritéria hodnocení jsou pro všechny žáky shodná. Učitelé však doplňují hodnocení známkou o slovní komentář a individualizují hodnocení. (více kap. 5.5)
 - iii. Učitelé zařazují do výuky promyšlené formy sebehodnocení žáků. Žáci se konkrétně vyjádří o svém úspěchu či neúspěchu v dílčích činnostech. Žáci pravidelně vyhodnocují svůj pokrok podle položek ve svých portfoliích. (více kap. 5.5)

Kritéria jsou formulována obecně tak, aby byla aplikovatelná na široké spektrum škol. Vychází z našeho pojetí edukace nadaných, kdy je možné její principy realizovat na každé škole neohledně na to, zda se zaměřuje na obecnou žákovskou populaci nebo na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či žáky nadané. Jsou formulována především s ohledem na nižší sekundární stupeň vzdělávání. Kritéria považujeme za obsahově validní v tomto znění a struktuře. Jejich modifikace či izolace vybraných kritérií na úrovni jednotlivých škol je možná, avšak musí být provedena s respektem k principům, ze kterých vychází tato původní verze (tedy teoretickým konceptům představeným v kapitolách č. 1 - 5 této publikace). *S výše zmíněnými kritérii není možné pracovat izolovaně a bez kontextu. Je nutné vyjít z teoretických východisek studie tak, aby nedošlo k nesprávné interpretaci zmíněných přístupů k edukaci nadaných žáků.*

7. Design výzkumného šetření v oblasti kvality péče škol o nadané žáky

Až dosud se publikace věnovala teoretickým koncepcím nadání, edukaci nadaných žáků, ale také kritériím kvality školy z hlediska péče o nadané žáky. V následujících kapitolách je prezentováno pojetí vlastního výzkumného šetření realizovaného na základě výše zmíněných teoretických východisek a kritérií. Nejdříve popsáno zaměření výzkumu, dále postup tvorby a testování výzkumného nástroje a jeho finální podoba.

7.1 Zaměření výzkumu

Výzkum, který představujeme v rámci této publikace, byl realizován pracovníky a studenty Ústavu školní pedagogiky Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně v roce 2013. Zaměřuje se na popis, evaluaci a komparaci vybraných aspektů kvality edukace nadaných žáků na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání v ČR. V našem výzkumu jde jednoznačně o externí evaluaci kvality školy, jejíž indikátory bylo snahou nastavit plošně na základě diskuse s akademiky i praxí v oblasti pedagogiky.

Šetření navazuje na podobně orientované výzkumy (Šimoník et al, 2010), především na průzkum ČŠI realizovaný ve školním roce 2007/8. Jeho hlavním cílem bylo „podat první souhrnnou informaci ČŠI o identifikaci nadaných žáků ve školách, o vytváření podmínek k uspokojování vzdělávacích potřeb těchto žáků a o způsobech práce směřujících k dalšímu rozvoji jejich nadání“ (Entler et al, ©2008, s. 3). Do průzkumu bylo zahrnuto 1148 škol na preprimární, primární a sekundární úrovni vzdělávání. Ze závěrů inspekční činnosti vyplynulo, že v oblasti péče o nadané žáky „panuje ve školách mnoho nejasností, mýtů, stereotypů, či zjednodušení“ (Tamtéž, s. 4). Autoři studie vyzvali pedagogickou komunitu k realizaci dalších výzkumů zaměřených na edukaci nadaných.

Naším výzkumem reagujeme také na dlouhodobou diskusi táhnoucí se českou vzdělávací politikou od přelomu 20. a 21. století. Tuto diskusi lze zasadit do širšího rámce problematiky inkluzivní pedagogiky a spravedlivého přístupu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Z užšího hlediska se zabývá místem speciálních škol a také víceletých gymnázií v české vzdělávací soustavě a pedagogicko-didaktickými principy, které mají být dodržovány v rámci péče o nadané žáky ve škole. Již v Bílé knize (MŠMT, 2001, s. 49) se uvádí, že jedním z dlouhodobých cílů české vzdělávací politiky je „komplexně řešit postupný přechod na integrované vnitřně diferencované základní vzdělávání, které umožní vytvářet co nejlepší podmínky pro všechny žáky, rozvoj talentů, i pro integraci zdravotně a sociálně znevýhodněných žáků, a který oslabí důvody k vyčleňování žáků do specializovaných škol či tříd.“ V souvislosti s původně integračními, nyní již inkluzivními tendencemi, se jeví jako nesprávné rozdělovat žáky do výběrových

a nevýběrových vzdělávacích proudů, ovšem za předpokladu, že se tomuto trendu přizpůsobí jak školy ve svých vzdělávacích programech, tak učitelé v rámci výuky.

V kontextu výše uvedených informací jsme se rozhodli zaměřit naše šetření na evaluaci kvality školy nižšího sekundárního stupně vzdělávání. Na základě zvolených kritérií bylo naším záměrem popsat a zhodnotit současný stav péče o nadané žáky a porovnat získané výsledky z hlediska vybraných proměnných zaměřených na školu a učitele.

V úvodní pasáži výzkumného šetření považujeme dále za nutné vymezit pojem „kvalita péče“, se kterým pracujeme. Vycházíme z koncepce Barnetta (1995, s. 64 - 80), který se zabývá problematikou kvality ve vzdělávání. Doporučuje, aby se s ohledem na specifika prostředí školy používal ve spojení s kvalitou edukačního procesu pojem péče, který inklinuje spíše k měkkým indikátorům kvality školy, jako je porozumění, komunikace, individualizace, či spolupráce. Toto pojetí považujeme za vhodné a funkční v kontextu námi vytvořených kritérií. Protože se zaměřujeme na kvalitu péče o nadané žáky z pohledu pedagogických pracovníků škol (ať už na rovině výuky nebo celkového přístupu škol k nadaným), je zřejmé, že pod kvalitní péčí zahrnujeme práci pedagogů s nadanými žáky, přístup pedagogů k edukaci nadaných a další podobné formulace. V textu publikace se proto striktně nedržíme výhradě pojmu kvalita péče.

Na základě analýzy předmětu zkoumání a stanovení konkrétního zaměření našeho výzkumného projektu jsme uvažovali o metodice výzkumu. Protože bylo naším záměrem sebrat data na území celé České republiky, potřebovali jsme vhodný výzkumný nástroj využitelný při rozsáhlém kvantitativně orientovaném šetření. Chtěli jsme aplikovat výše uvedená kritéria kvality škol z hlediska péče o nadané žáky, rozhodli jsme se proto vytvořit vlastní výzkumný nástroj, konkrétně dotazník pro učitele nižšího sekundárního vzdělávání.

7.2 Tvorba výzkumného nástroje

Přestože jsme na projektu oficiálně pracovali od ledna 2013, již dlouhou dobu jsme se na základě studia odborné literatury pokoušeli sestavit nástroj, který by se dal aplikovat při evaluaci kvality školy z hlediska péče o nadané žáky, přičemž jsme předem omezili úhel našeho zájmu na vybraná kritéria. Blízko k našemu zaměření měly dva existující nástroje, které nás inspirovaly nejen tematicky, ale především strukturou nabízených položek. V prvé řadě se jednalo o nástroj s názvem Ukazatel inkluze (Booth, Ainscow 2007). Ten nabízí respondentům k hodnocení výroky z oblasti inkluzivního vzdělávání, ke kterým lze vyjádřit míru souhlasu na třístupňové škále. Dále nás inspiroval nástroj nazvaný Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání (Lukas, 2012), který nabízí respondentům položky se třemi uzavřenými možnostmi odpovědí, jenž jsou následně převedeny na bodové ohodnocení (na stupnici 0 - 1 - 2 body) podle míry připravenosti školy k inkluzi.

Rozhodli jsme se postavit náš výzkumný nástroj na stejném systému, jako výše uvedený dotazník (Lukas, 2012), tedy na třech možnostech odpovědí u každé položky, které jsou následně převedeny na bodové hodnocení podle míry kvality školy z hlediska péče o nadané žáky. Zvolili jsme řešení, které s sebou od počátku neslo tři zásadní zjednodušení z hlediska pedagogické metodologie:

1. Evaluace škol provedená na základě dotazníků vyplněných učiteli nám může poskytnout pouze omezené informace o jejich kvalitě. Dozvíme se to, co učitelé *deklarují* jako využívané edukační principy, což nelze zcela jednoznačně považovat za skutečně *realizovanou* praxi. Na druhou stranu však půjde o anonymní šetření, do kterého se učitelé zapojí výhradně na základě dobrovolnosti a budou tak zmírněny jejich případné obavy z negativních odpovědí.
2. Dalším omezením je fakt, že dotazník není možné zaměřit na hloubkovou analýzu širokého spektra kritérií kvality, ale pouze na vybraná kritéria. Ta proto budou uvážlivě stanovena na základě studia teoretických východisek, diskuse s odborníky a pedagogickou veřejností a také validizace nástroje v rámci předvýzkumu.
3. Posledním, avšak velmi zásadním zjednodušením, je fakt, že nabízené možnosti odpovědí v dotazníku, které mají ordinální charakter (od nevhodného řešení, přes kompromis, po ideální řešení), převedeme na bodové ohodnocení (0 - 1 - 2 body). Tím dochází k umělé metrizaci našich dat. K tomuto zjednodušení se v pedagogické evaluaci uchylujeme často především v kontextu školního hodnocení převáděného na známky nebo v didaktických testech, kde taktéž není možno zcela jednoznačně přisuzovat body různým (různě obtížným či na sobě částečně závislým) odpovědím. Je však nutno přiznat, že se jedná o umělý zásah do charakteru získaných dat, který provádíme za účelem prohloubení následné statistické analýzy.

První návrh výzkumného nástroje jsme dokončili v únoru roku 2013. Obsahoval celkem 21 škálových položek. Každá se zaměřovala na vybraný problém pedagogické praxe, který nabízel tři různá řešení z hlediska péče školy a učitelů o nadané žáky. Jedna z nabízených možností byla nevhodným řešením (respondent v případě jejího výběru získal 0 bodů), další možnost byla kompromisem (ohodnoceným 1 bodem) a poslední možnost byla považována za ideální řešení (za 2 body).

Ve vztahu k teoretickým východiskům studie, možnost hodnocená 0 body nerespektovala vzdělávací potřeby nadaných žáků. Položky hodnocené 1 bodem respektovaly vzdělávací potřeby nadaných žáků jen z části, neboť nebyly v souladu s principy inkluzivní pedagogiky (zejm. se jednalo o strategie vedoucí k vyčlenění žáka, příp. rozvíjející pouze nadaného žáka). Položku hodnocenou 2 body jsme považovali za nejvhodnější strategii rozvoje nadaných žáků v souvislosti s námi vymezenými kritérii kvality školy. Možnosti odpovědí byly v dotazníku různě promíchány. V případě, kdy bylo nutné, aby tři možnosti zůstaly řazeny logicky za sebou, jsme je v tomto řazení ponechali, aby zbytečně nedocházelo k nepochopení položek ze strany respondentů.

Všechny dotazníkové položky tedy vycházely ze stejného schématu. Jeden pedagogický problém nabízel tři řešení, ze kterých si měl respondent vybrat to, které je nejbližší pojetí vzdělávání aplikovanému na škole, kde působí. Příklad jedné dotazníkové položky a jejího bodového ohodnocení představuje následující tabulka:

Tab. č. 5: Příklad dotazníkové položky včetně bodování

Materiální didaktické pomůcky	a) Škola má málo didaktických pomůcek pro rozvoj nadání žáků (odborné knihy, beletrie, encyklopedie, dostatek PC, aj.). (0b)
	b) Škola je poměrně dobře zásobena didaktickými pomůckami pro rozvoj nadání žáků. Tyto pomůcky mohou využívat všichni žáci třídy či ročníku stejně. (2b)
	c) Škola je poměrně dobře zásobena didaktickými pomůckami pro rozvoj nadání žáků. Tyto pomůcky využívají nadaní žáci, kterým jsou cíleně určeny. (1b)

Z metodologického hlediska je třístupňová škála velmi hrubým nástrojem pro realizaci pedagogické evaluace s využitím statistického zpracování dat. Na druhou stranu se však ukázala pro naše potřeby jako nejpraktičtější z hlediska přehlednosti, srozumitelnosti a celkové délky výzkumného nástroje.

Při tvorbě výzkumného nástroje jsme také řešili problém, zda formulovat jednotlivé položky v ich-formě (zaměřit se na učitele jako jednotlivce) nebo v plurálu (zaměřit se na pedagogický sbor školy jako celek). Ve shodě s Wiegerovou (2012, s. 45) jsme se přiklonili k formulaci položek v plurálu, a to ze dvou důvodů. Jednak proto, že nám jde o evaluaci kvality školy jako celku z hlediska vnitřních pravidel i výuky, nikoli pouze učitelů jako jednotlivců. Také se domníváme, že položky formulované v plurálu tolik nesvádějí učitele k prezentování „okrajových názorů“ nebo „sociálně žádoucích odpovědí“ (Tamtéž, s. 45). Uvědomujeme si však, že není jednoduché v dotazníku zodpovědně vybrat odpověď nejen za sebe, ale za celý pedagogický sbor.

Jak uvádí Urbánek et al (2011, s. 134), „lidé se např. v dotaznících běžně snaží působit lepší, než jsou, snaží se odpovídat tak, aby působili sociálně přijatelnějším dojmem.“ Z toho důvodu bylo naším záměrem formulovat položky tak, aby nebylo na první pohled patrné námi očekávané řešení. Jsme si vědomi, že jsme tak nutili učitele, aby se nad výběrem odpovědi řádně zamysleli, a že jednotlivé možnosti odpovědi mohly působit zbytečně složitě a bez „zjevné validity“ (Tamtéž, s. 134). Jedná se však o promyšlené formulace, jejichž rozdílnost často spočívá (stejně jako přístupy k nadaným žákům v praxi) na detailech majících dalekosáhlé účinky.

První návrh dotazníku sice vycházel z odborné literatury, nicméně jsme věděli, že bude nutné jej diskutovat jak s odbornou pedagogickou veřejností, tak i s učiteli v praxi. Pokoušeli jsme se tak najít kompromis mezi ryze akademickým

a praktickým pojetím edukace nadaných žáků. Fáze připomínkování dotazníku byla realizována v průběhu března a dubna 2013. Zapojili se akademičtí pracovníci z různých českých univerzit zaměřeni na metodologii, pedagogickou evaluaci, tvorbu výzkumných nástrojů, ale také didaktiku sekundární školy. Dále jsme získali velmi podnětné názory od ředitelů základních škol (ať už klasických, či zaměřených na vzdělávání nadaných žáků) a ředitelů gymnázií. Jejich postřehy a námítky nám zasílali také řadoví učitelé.

Z diskuse k první verzi dotazníku jsme získali velmi cenné podněty. Akademičtí pracovníci se ve svých připomínkách orientovali na detaily související s formou dotazníkových položek, jejich provázaností s teoretickými východisky a systémem bodování, ale také na vhodný počet položek a možnosti jejich následného statického zpracovávání. Jejich pohled na dotazník vycházel především z obecných požadavků na realizaci pedagogického výzkumu. Ředitelé a učitelé se věnovali především zaměření položek z hlediska realizovatelnosti jejich obsahu v pedagogické praxi. Také připomínkovali znění jednotlivých položek s ohledem na jejich srozumitelnost.

Naším záměrem bylo zapracovat veškeré konstruktivní a erudované připomínky do druhé verze dotazníku, která již byla určena pro testování v rámci předvýzkumu. Ukázalo se jako velmi problematické najít kompromis mezi požadavky akademiků a pedagogů, které byly v některých ohledech značně protichůdné. Na základě proběhnuté diskuse jsme se rozhodli značně rozšířit spektrum dotazníkových položek. Až v rámci testování dotazníku ve fázi předvýzkumu se mělo ukázat, které položky v dotazníku nakonec zůstanou.

Konečný návrh dotazníku byl hotov na konci dubna 2013. Obsahoval celkem 37 škálových položek, které zachovávaly původní navrhované schéma (tři možnosti odpovědi bodované 0 - 1 - 2 body). Dotazník také obsahoval vybrané demografické údaje, abychom měli přehled o tom, z jakého vzorku respondentů bude v rámci předvýzkumu složen náš soubor. Zkušební verze dotazníku je zařazena v příloze č. 1.

7.3 Testování výzkumného nástroje

Jako stěžejní a zároveň také nejdelší fáze projektu se ukázal předvýzkum, v rámci něhož mělo dojít ke konečné úpravě našeho dotazníku. Druhou verzi dotazníku, která byla upravena a také výrazně prodloužena na základě diskuse s pedagogickou veřejností, jsme testovali na souboru tvořeném pedagogy vybraných škol. Sběr dat v rámci předvýzkumu trval od května do října 2013. S prosbou o zapojení jsme postupně oslovili kolem 30 škol. Zapojilo se celkem 162 učitelů z 16 škol (12 základních škol, 1 speciální základní škola pro nadané žáky a 3 víceletá gymnázia). Jednalo se o školy ze Zlínského, Olomouckého a Jihomoravského kraje.

Validizaci dotazníku jsme realizovali s využitím explorační faktorové analýzy. Tu jsme provedli v programech SPSS a Statistica. Data jsme nejdříve podrobili kontrole základních předpokladů pro realizaci faktorové analýzy (Bartlettův test

sphericity, míra KMO). Poté jsme vytvořili korelační matici výsledků všech položek dotazníku a vypustili nejméně vhodné položky. Ze zbylých položek jsme postupně vyextrahovali vhodné faktorové řešení, a to metodou hlavních složek s využitím rotace Varimax. Výsledek faktorové analýzy ukazuje následující tabulka. Položky jsou řazeny podle míry jejich faktorové zátěže v jednotlivých faktorech. Příslušnost položek k určitému faktoru je vyznačena šedou barvou.

Tab. č. 6: Rozložení testovaných položek do čtyř faktorů dotazníku

Číslo a zaměření položky	F1	F2	F3	F4
P14: Komunikace s rodiči nadaných	0,694	0,068	0,137	-0,126
P10: Aktualizace pravidel přístupu školy k nadaným	0,664	-0,104	0,083	0,052
P13: Zájem učitelů o nadané a sdílení informací	0,598	-0,113	0,220	0,341
P11: Vybavení školy pro rozvoj nadání	0,519	0,085	-0,183	0,201
P12: Rozmanitost školního kurikula	0,432	0,178	0,104	0,163
P22: Systém opakování učiva	0,139	0,788	0,162	0,041
P21: Diferenciace kmenového a rozšiřujícího učiva	0,078	0,727	0,078	0,068
P23: Diferenciace požadavků na výsledky žáků	-0,005	0,705	-0,146	0,167
P20: Způsob zápisu učiva	-0,143	0,590	0,319	-0,082
P26: Aktivizační metody výuky	0,141	-0,105	0,747	-0,031
P24: Diagnostika nadaných	0,365	0,034	0,578	0,027
P27: Respektování stylu učení žáků	0,075	0,184	0,546	0,155
P25: Individuální přístup k žákům	-0,005	0,391	0,541	0,279
P28: Zaměření testů	-0,074	0,077	0,491	0,101
P16: Inovace přístupů k nadaným v praxi	0,247	-0,068	0,137	0,678
P18: Pojetí obohacujícího kurikula	-0,319	0,093	0,278	0,567
P15: Spolupráce pedagogů při tvorbě pravidel vzdělávání nadaných	0,143	0,148	0,023	0,534
P19: Pojetí domácí přípravy žáků	0,049	0,044	0,007	0,521
P17: Další vzdělávání pedagogů	0,221	0,078	0,375	0,423
Variance	19,3 %	11,3 %	7,8 %	6,9 %
Kumulativní variance	19,3 %	30,6 %	38,4 %	45,3 %

Podle zaměření položek náležících k jednotlivým faktorům kvality péče o nadané žáky jsme stanovili jejich názvy následovně:

- faktor č. 1: Otevřenost školy nadaným žákům;
- faktor č. 2: Diferenciace učiva;
- faktor č. 3: Diferenciace didaktických prostředků;
- faktor č. 4: Podmínky realizace kurikula.

Na základě analýzy obsahu čtyř vyextrahovaných faktorů dotazníku se ukázalo, že je lze logicky rozdělit na dvě dvojice. Zatímco faktory č. 1 a 4 jsou zaměřeny především na školu a její prostředí jako celek, faktory č. 2 a 3 se týkají spíše práce učitelů přímo ve výuce. V konečné verzi dotazníku jsme z důvodu logické návaznosti zařadili nejdříve faktor č. 1, dále faktor č. 4 a posléze faktory 2 a 3. Sledovali jsme tím záměr postupovat v dotazníku od obecnějších kritérií zaměřených na školu ke konkrétnějším aspektům vyučovacího procesu. I v rámci jednotlivých faktorů jsme položky přestrukturovali tak, aby jejich návaznost byla logická a srozumitelná pro respondenty, a to jak v rámci faktorů, tak na jejich přechodech.

Původní kritéria kvality, která jsme představili v kapitole č. 6, byla faktorovou analýzou výrazně redukována. Jejich redukcí však nelze považovat za popření původního schématu, došlo pouze k odstranění těch položek, které se v rámci testování nástroje ukázaly jako nejvýznamnější z hlediska vzájemných souvislostí. Také došlo k výraznému zestručnění dotazníku, což je pozitivní především s ohledem na respondenty a čas potřebný k vyplnění dotazníku. Uvedené výsledky faktorové analýzy nelze považovat za konečné a neměnné. V jiném kontextu mohou být rozdílné, v případě dalšího použití našeho výzkumného nástroje v praxi by proto bylo nutné jej znovu ověřit. Validizace dotazníku „znamená nikdy nekončící ověřování použitelnosti metody pro různé účely testování a různé skupiny probandů“ (Urbánek et al, 2011, s. 144).

Dotazníku a jeho jednotlivým faktorům bylo dále třeba stanovit reliabilitu. Tu chápeme jako vnitřní konzistenci dotazníku, tedy „tendenci testovaných osob chovat se v situaci testování konzistentně, tzn. odpovídat shodně na položky měřící tentýž atribut“ (Urbánek et al, 2011, s. 98). Reliabilitu se v tomto pojetí doporučuje stanovovat s pomocí koeficientu Cronbachovo alfa. Výsledky ukazuje následující tabulka.

Tab. č. 7: Výsledky reliability dotazníku

Faktory dotazníku	F1	F2	F3	F4	Celkem
Cronbachovo alfa	0,59	0,51	0,63	0,56	0,77

Dotazník vykazuje přijatelnou reliabilitu, kterou jsme ověřili také pomocí metody půlení (split-half) podle Sperman-Brownova koeficientu, jehož výsledek vykázal taktéž hodnotu 0,77. Jednotlivé faktory však nelze samostatně považovat za dostatečně reliabilní z důvodu nízkých koeficientů, jejich použití v rámci pedagogické evaluace proto považujeme za smysluplné pouze v případě aplikace nástroje jako celku.

Celý dotazník, včetně úvodního komentáře, demograficky zaměřených položek a bodového hodnocení, je v příloze č. 2.

8. Realizace výzkumného šetření

Poté, co jsme měli k dispozici funkční nástroj, mohli jsme spustit výzkumné šetření. Sběr dat byl realizován dvěma způsoby. Jednak jsme s využitím služeb společnosti Google rozeslali dotazník všem učitelům působícím na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání v České republice na e-mailové adresy. Učitelé obdrželi úvodní dopis a informace o zaměření a způsobu vyplňování dotazníku, dále se přes odkaz mohli dostat přímo na dotazník vyvěšený na internetu. Dotazníky jsme distribuovali také v tištěné verzi, a to po domluvě s vedením a pedagogy oslovených škol. Sběr dat probíhal v listopadu a prosinci roku 2013.

Sebraná data jsme zpracovali v programu Excel. V programu Statistica.cz (verze 10) jsme je dále podrobili kontrole a konečně popisné a vztahové analýze na základě stanovených cílů, výzkumných otázek a hypotéz. Do analýzy jsme zahrnuli pouze dotazníky, které nevykazovaly žádná chybějící data. Zaměření analýzy, výsledky, jejich diskusi a omezení popisujeme v následujících podkapitolách.

8.1 Cíle šetření, výzkumné otázky a postup analýzy

Zcela konkrétní zaměření výzkumného šetření bylo možné stanovit až ve chvíli, kdy jsme měli k dispozici finální verzi dotazníku. Za cíl výzkumu jsme si stanovili zhodnotit kvalitu školy z hlediska péče o nadané žáky na základě přístupů k jejich edukaci na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání, a to z pohledu pedagogických pracovníků škol. Na základě dekompozice cíle výzkumu jsme určili následující dílčí cíle:

1. popsat a zhodnotit kvalitu péče o nadané žáky z hlediska jednotlivých položek, dále čtyř faktorů (oblastí dotazníku) a dotazníku jako celku;
2. porovnat kvalitu péče o nadané žáky z hlediska vybraných charakteristik učitelů (pohlaví, věk, délka praxe, zaměření výuky, aprobovanost);
3. porovnat kvalitu péče o nadané žáky z hlediska vybraných charakteristik škol (typ školy, velikost školy, velikost obce, kraj ČR).

Jednotlivé proměnné (charakteristiky škol a učitelů), na jejichž základě jsme analýzu prováděli, jsou konkrétně specifikovány v příslušných pasážích (viz dále).

Na základě cíle a dílčích cílů výzkumu jsme stanovili výzkumný problém, a to formou následujících výzkumných otázek.

VO1: Jaká je kvalita péče škol o nadané žáky? Kvalitu péče o nadané žáky na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání hodnotíme podle přístupů, které pedagogičtí pracovníci deklarují jako aplikované na základě výběru z možností nabízených v našem dotazníku. V rámci analýzy se zaměřujeme na jednotlivé škálové položky, dále na čtyři faktory, do kterých se položky shlukují (Otevřenost školy

nadaným žákům, Diferenciace učiva, Diferenciace didaktických prostředků, Podmínky realizace kurikula), a nakonec na zhodnocení kvality péče o nadané žáky za dotazník jako celek.

VO2: Liší se kvalita péče o nadané žáky podle charakteristik učitelů?

V rámci této výzkumné otázky je našim záměrem posoudit, zda předem vybrané faktory vztahující se k učitelům, mají vliv na výsledky šetření. Chceme testovat naše předpoklady o působení pohlaví, věku, délky pedagogické praxe, zaměření výuky a aprobovanosti na kvalitu péče o nadané žáky.

VO3: Liší se kvalita péče o nadané žáky podle charakteristik škol? Podobně jako v předchozí otázce, i zde sledujeme vliv vybraných faktorů na kvalitu péče o nadané žáky, konkrétně typ školy, velikost školy, velikost obce, kraj ČR.

Analýza dat vycházela jak z celkového kvantitativně orientovaného zaměření výzkumu, tak z konkrétního nastavení výzkumného nástroje - dotazníku. V rámci ověřených 19 škálových položek volili respondenti jednu ze tří nabízených variant odpovědí, za které získali určité množství bodů. Bodování bylo předem nastaveno na základě analýzy teoretických východisek zkoumané problematiky. Byl tak vytvořen systém evaluace kvality, sestavený z příslušných indikátorů vztahujících se k péči o nadané žáky a jejich kvantitativního srovnávání. Jednalo se tedy o měření jakožto empirickou metodu, při níž „provádíme kvantitativní srovnávání určitých vlastností srovnatelných objektů“ (Ochrana, 2010, s. 18). Je však nutné znovu upozornit na fakt, že metrizace námi získaných dat byla provedena uměle, data byla s pomocí bodování převedena z ordinální úrovně na metrickou.

Aby bylo možné převést námi zkoumanou pedagogickou realitu na kvantitativně srovnatelné prvky, došlo v každém případě k její výrazné redukci a ke zjednodušení. Tento fakt bude patrný v celém průběhu analýzy a v jejích výsledcích.

Ze stanovených cílů a výzkumných otázek plyne postup analýzy, který jsme nastavili na základě odborné metodologické literatury (Chráska, 2007; Hendl, 2012) a aplikovali na sebraná data. Je možné jej rozdělit do čtyř základních kroků:

1. Nejdříve jsme znovu ověřili základní předpoklady výzkumného nástroje, které vykazoval v rámci předvýzkumu. Většina dotazníkových položek se shlukovala do původně vyextrahovaných faktorů. Reliabilita dotazníku zůstala na stejné úrovni.
2. Poté jsme zpracovali údaje týkající se charakteristiky našeho výzkumného vzorku. K tomu jsme využili především tabulky četností a popisné statistiky.
3. Dále jsme popsali a zhodnotili odpovědi respondentů na škálové položky dotazníku. Využili jsme různé statistické operace na úrovni popisné i vztahové analýzy.
4. Nakonec jsme vyhodnotili, zda námi vybrané nezávisle proměnné související s učiteli a školami, ovlivňují kvalitu péče o nadané žáky, přičemž jsme se drželi na vztahové úrovni statistiky.

8.2 Charakteristika výzkumného souboru

V úvodní části dotazníku jsme zjišťovali vybrané údaje o respondentech, kteří se zapojili do našeho výzkumného šetření. Nejdříve se jednalo o informace týkající se učitele, a to pohlaví, věk, délku pedagogické praxe, zaměření výuky a aprobovanost. Dále jsme zjišťovali informace o škole, na které respondenti pracují, konkrétně typ školy, kraj, velikost obce a velikost školy. Tyto údaje jsme zjišťovali ze dvou důvodů. Jednak nám šlo o to, abychom věděli, jaké spektrum respondentů dotazník vyplnilo v porovnání se základním souborem (Českou republikou), ale také jsme v rámci analýzy chtěli vybrané údaje využít pro komparaci výsledků, abychom mohli potvrdit či vyvrátit hypotetické rozdíly v kvalitě péče o nadané žáky podle vybraných skupin respondentů.

Než přistoupíme k charakteristice výzkumného souboru, považujeme za nutné představit čtenářům vybraná data získaná ze Statistické ročenky školství 2012/13 (MŠMT, © 2013). Protože se náš výzkum zaměřuje na nižší sekundární stupeň vzdělávání, zajímá nás, jaké počty základních škol a víceletých gymnázií jsou v České republice a jejich jednotlivých krajích. Do tabulky jsou zahrnuty veškeré základní školy bez rozdělení podle specializace (speciální základní školy pro nadané žáky ročenka nespecifikuje), a dále víceletá gymnázia, k nimž jsou k dispozici data za šestileté i osmileté studijní obory. Protože se náš dotazník orientuje na učitele, potřebujeme také vědět, kolik jich čítá základní soubor na vybraných typech škol.

Tab. č. 8: Počty vybraných typů škol a učitelů v ČR

Kraj	Základní školy	Učitelé 2. st. ZŠ	Víceletá gymnázia 6 let	Víceletá gymnázia 8 let	Učitelé gymnázií
Hlavní město Praha	252	2669	15	40	773,5
Středočeský kraj	524	3404,2	1	30	357,4
Jihočeský kraj	255	1860,5	6	21	309,2
Plzeňský kraj	218	1560,9	5	13	178,2
Karlovarský kraj	108	846,5	0	8	124,7
Ústecký kraj	279	2603,3	1	21	235
Liberecký kraj	205	1345,9	2	12	147,2
Královéhradecký kraj	264	1648,6	5	13	145,1
Pardubický kraj	251	1533,5	0	18	144,9
Kraj Vysočina	264	1561,5	3	15	133,1
Jihomoravský kraj	475	3141,1	12	35	524,5
Olomoucký kraj	299	1828	5	17	260,3
Zlínský kraj	257	1745,5	4	11	201,9
Moravskoslezský kraj	444	3545,5	8	25	448,4
Celkem v ČR	4095	29294	67	279	3983,4

Zdroj: MŠMT, © 2013. Pozn.: Počty učitelů jsou přepočítány na plně zaměstnané.

Z dat dostupných ve statistické ročence je kromě počtu škol a učitelů patrné, že české školství je značně feminizované. Na 2. stupni základní školy pracuje ve školním roce 2012/13 74 % žen. Neaprobovaných učitelů je na této úrovni vzdělávání necelých 12 %. Co se týče víceletých gymnázií, pracuje zde 70 % žen. Nekvalifikovaných učitelů zde pracují necelá 3 %.

Data týkající se věku českých učitelů nacházíme v publikaci Školství pod lupou (Kleňhová et al, 2011, s. 20 - 25), kde se uvádí, že „nejpočetnější skupinou jsou učitelky ve věku 36 - 45 let (31 - 34 %) a 46 - 55 let (28 - 33 %).“ Ve vztahu ke středškolským učitelům se v publikaci uvádí, že je většina ve věku 46 - 55 let (38 %).

Reprezentativní výzkumy se v České republice provádí na vzorcích čítajících kolem 1000 - 1200 respondentů (Walterová et al, 2010, s. 26). Abychom však skutečně mohli námi získaná data zobecnit na celou Českou republiku, potřebovali bychom získat kolem 5 % celkového počtu učitelů 2. stupně ZŠ a gymnázií (odhad velikosti výběrového souboru podle Katriaka, 1968 in Loučková, 2010, s. 207). V přepočtu by se jednalo o cca 1700 učitelů. Náš výběrový soubor by dále musel splňovat obdobnou stratifikaci respondentů jako základní soubor. I přesto, že jsme dotazník rozeslali všem učitelům na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání v České republice a všichni tak měli stejnou možnost se do šetření zapojit, nelze naše zjištění považovat za zobecnitelná. V každém případě je ale lze považovat za obraz kvality školy z hlediska péče o nadané žáky z pohledu učitelů, kteří se zajímají o tuto problematiku a nečiní jim problém vyplnit dotazník. Považujeme je za zajímavá již z toho důvodu, že podobné šetření dosud nebylo na území České republiky realizováno.

Náš výzkumný soubor je tvořen celkem 609 respondenty. Můžeme jej dále charakterizovat s pomocí následujících informací:

- z hlediska pohlaví se jedná o 451 žen (74 %) a 158 mužů (26 %);
- věk respondentů se pohybuje v rozmezí od 24 do 65 let, jeho průměrná výše je 46 let;
- pedagogická praxe je v rozmezí od 0 do 42 let, její průměrná délka činí 21,2 roků;
- 350 učitelů uvedlo, že učí převážně humanitní předměty (57 %), 259 učitelů je zaměřených převážně na přírodní vědy (43 %);
- soubor je tvořen 560 učiteli, kteří jsou aprobovaní na většinu vyučovaných předmětů (92 %) a 49 učiteli bez aproby (8 %);
- dotazník vyplnilo 468 učitelů z 2. stupně základních škol (77 %), dále 98 pedagogů působících na víceletých gymnáziích (16 %), a 43 učitelů ze škol, které se specializují na vzdělávání nadaných žáků (7 %).

Pro přehlednost uvádíme další charakteristiky výzkumného souboru ve formě tabulek. Jedná se o specifikaci podle krajů ČR, velikosti obce a velikosti školy.

Tab. č. 9: Stratifikace respondentů podle krajů ČR

Kraj	Četnost	Rel. četnost
Hlavní město Praha	44	7,22
Jihočeský	16	2,63
Jihomoravský	74	12,15
Karlovarský	18	2,96
Královéhradecký	35	5,75
Liberecký	20	3,28
Moravskoslezský	79	12,97
Olomoucký	37	6,08
Pardubický	25	4,11
Plzeňský	19	3,12
Středočeský	54	8,87
Ústecký	17	2,79
Vysočina	19	3,12
Zlínský	152	24,96

Nejvíce respondentů jsme získali ze Zlínského kraje, dále kraje Moravskoslezského a Jihomoravského. Je to proto, že v těchto krajích se nám podařilo distribuovat do předem domluvených škol také tištěné verze dotazníku. Finanční podmínky našeho projektu nedovolovaly realizovat tento postup sběru dat plošně, ostatní kraje se proto vyznačují menší účastí.

Tab. č. 10: Stratifikace respondentů podle velikosti obce

Velikost obce	Četnost	Rel. četnost
A. do 1500	110	18,06
B. do 5000	147	24,14
C. do 35000	192	31,53
D. nad 35000	160	26,27

V rámci výzkumu jsme se zaměřili také na rozdíly ve výsledcích v závislosti na velikosti obce, ve které se škola nachází. Protože nelze zcela jednoznačně rozdělit lidská sídla pouze na základě počtu obyvatel, rozhodli jsme se je stratifikovat do čtyř úrovní podle následujících kritérií. Zajímal nás ryze vesnické školy (v obcích do 1500 obyvatel), dále školy nacházející se na pomezí vesnice či malého města (do 5000 obyvatel). Širší oblasti jsme dále vymezili jako středně velká města (do 35000 obyvatel) a velká města (nad 35000 obyvatel, kam také spadají tzv. statutární města).

Tab. č. 11: Stratifikace respondentů podle velikosti školy

Velikost obce	Četnost	Rel. četnost
A. do 50	36	5,91
B. do 150	97	15,93
C. do 300	178	29,23
D. nad 300	298	48,93

Velikost školy je dalším kritériem, se kterým se setkáváme v pedagogických výzkumech. V našem šetření jsme rozdělili školy na čtyři skupiny, přičemž se nám jednalo především o jemnější stratifikaci malých, menších a středně velkých škol (do 50, 150 a 300 žáků). Větší školy s počtem žáků nad 300 jsme dále nedělili. Hranice počtu žáků jsme orientačně stanovili na základě Seznamu základních škol a počtu žáků pro školní rok 2010/11 (MŠMT, © 2010), kde se uvádí průměrně 185 žáků na školu. Při bližším zkoumání rozložení výzkumného souboru se dále ukázalo, že respondenti z malých a menších škol (do 50 a 150 žáků) zároveň ve většině případů (82 %) označili velikost obce do 1500 obyvatel.

Pokud porovnáme výzkumný a základní soubor respondentů, můžeme konstatovat, že z hlediska pohlaví, věku a také aprobovanosti učitelů se nám podařilo získat data od zhruba srovnatelného vzorku učitelů. Naopak, z hlediska jejich rozvrstvení v krajích ČR a podle typů škol se nedá říci, že by náš výzkumný soubor byl relativně věrnou zmenšeninou souboru základního. Ostatní proměnné nelze porovnat.

8.3 Analýza současného stavu péče škol a pedagogů o nadané žáky

Tato část analýzy navazuje na první dílčí cíl výzkumu a zároveň na první výzkumnou otázku. Jde o popis, zhodnocení a také porovnání kvality péče o nadané žáky na základě přístupů, které deklarovali pedagogičtí pracovníci v dotazníku. Analýza postupuje od částí k celku. Od jednotlivých škálových položek se posouvá na úroveň čtyř faktorů a končí na úrovni dotazníku jako celku. Zjištěné výsledky je snahou interpretovat přímo v průběhu jejich prezentování.

8.3.1 Vyhodnocení jednotlivých škálových položek

V první řadě jsme se rozhodli zpracovat výsledky jednotlivých škálových položek. Protože výsledky postavené na aritmetickém průměru považujeme za zkreslující, rozhodli jsme se zpracovat hodnocení s využitím testu dobré shody chí-kvadrát. Chtěli jsme zjistit, zda se četnosti výběru tří nabízených možností odpovědí statisticky významně liší. V případě odlišností nás zajímalo, která odpověď převažuje. Naše zjištění shrnuje následující tabulka.

Tab. č. 12: Převažující odpovědi pedagogů na škálové položky dotazníku

Faktor	Bodování odpovědi	0 bodů		1 bod		2 body		sign.
	Četnost a rel. četnost	n	%	n	%	n	%	
F1	P10	155	25,45	265	43,51	189	31,03	< 0,001
	P11	143	23,48	59	9,69	407	66,83	< 0,001
	P12	232	38,10	182	29,89	195	32,02	0,036
	P13	93	15,27	115	18,88	401	65,85	< 0,001
	P14	100	16,42	336	55,17	173	28,41	< 0,001
F4	P15	143	23,48	223	36,62	243	39,90	< 0,001
	P16	162	26,60	178	29,23	269	44,17	< 0,001
	P17	70	11,49	98	16,09	441	72,41	< 0,001
	P18	73	11,99	209	34,32	327	53,69	< 0,001
	P19	169	27,75	323	53,04	117	19,21	< 0,001
F2	P20	218	35,80	76	12,48	315	51,72	< 0,001
	P21	115	18,88	65	10,67	429	70,44	< 0,001
	P22	85	13,96	58	9,52	466	76,52	< 0,001
	P23	42	6,90	159	26,11	408	67,00	< 0,001
F3	P24	96	15,76	367	60,26	146	23,97	< 0,001
	P25	121	19,87	39	6,40	449	73,73	< 0,001
	P26	36	5,91	221	36,29	352	57,80	< 0,001
	P27	123	20,20	147	24,14	339	55,67	< 0,001
	P28	105	17,24	206	33,83	298	48,93	< 0,001

V tabulce jsme ponechali řazení faktorů a položek tak, jak bylo respondentům předloženo v dotazníku (zdůvodnění viz kapitola č. 7.3). Z výsledků je patrné, že ve všech případech se četnosti odpovědí na dotazníkové položky statisticky významně liší, a to v naprosté většině na hladině významnosti 0,01, jak ukazují hodnoty signifikance. U všech položek je šedou barvou označena statisticky významně převažující odpověď.

Pouze v případě položky č. 12 převažuje odpověď hodnocená 0 body. Ukazuje se, že většina škol a pedagogů přistupuje k péči o nadané žáky poněkud alibisticky. Sice by se rádi věnovali nadaným žákům, avšak z důvodu jejich malého množství to není jejich prioritou. Uvědomujeme si, že školy se potýkají s mnoha požadavky na péči o žáky s různými specifickými vzdělávacími potřebami a není proto jednoduché udělat prioritu ze všech těchto skupin. V kontextu současné vzdělávací politiky a inkluzivních tendencí by však školy měly být připraveny pečovat o nadané žáky i v případě, že se jedná o jednotlivce. Nadaní žáci si zaslouží pozornost pedagogů stejně jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí a další „problémové“ skupiny. Nelze je považovat za ty, kteří

mají výjimečné schopnosti a pomohou si sami. Podotýkáme, že negativní výsledek je tvořen v naprosté většině z odpovědí učitelů klasických základních škol. Ke stejné variantě se přiklonilo 15 % gymnaziálních pedagogů a žádný pedagog ze školy specializované.

Kompromisní řešení hodnocené 1 bodem převažuje u položek č. 10, 14, 19 a 24. Z hlediska příslušnosti k faktorům dotazníku se jedná o různorodé indikátory kvality školy. Na základě převažující odpovědi v položce č. 10 můžeme konstatovat, že na školách je vyhodnocována a inovována strategie péče o nadané žáky jednou za určité období (cca jednou za rok), k inovacím na základě aktuálních potřeb v reálném čase však nedochází. Podle výsledku položky č. 14 učitelé komunikují s rodiči nebo zákonnými zástupci nadaných žáků převážně v konzultačních hodinách a na třídních schůzkách, rodiče však nemají „otevřené dveře“ k informacím o péči a nabídce pro nadané žáky kdykoliv, i mimo vyhrazené termíny. Také v položce č. 19 převažuje kompromisní řešení. Znamená to, že učitelé zadávají domácí úkoly za účelem opakování učiva a jeho praktické aplikace. Tím ovšem zůstávají učební úlohy převážně na nižší úrovni Bloomovy taxonomie (znalost, porozumění, aplikace) a nedosahují jejích dalších stupňů (analýzy, syntézy, hodnocení a tvořivosti). Položka č. 24 se týká diagnostiky nadaných žáků. Učitelé mají snahu identifikovat nadané žáky v rámci výuky a následně jim nabízet individuální vzdělávací přístup. Nemotivují však žáky a jejich rodiče k návštěvě odborníků v pedagogicko-psychologické poradně, na základě jejichž vyšetření by byli schopni aplikovat efektivnější změny v kurikulu.

Přestože se kompromisní řešení týkají různorodých položek, spojuje je výrazný prvek, kterým je určitá zkonstatačnost v prostředí škol. Ty sice projevují snahu vycházet z obecných požadavků na poskytovanou péči o nadané žáky, nejsou však schopny pružně reagovat na měnící se potřeby žáků a přizpůsobovat se jejich konkrétním individuálním nárokům. Na základě výsledků těchto položek se lze také domnívat, že školy a pedagogové se primárně orientují na vnitřní prostředí školy. Jakmile nějaká aktivita (komunikace s rodiči, domácí příprava žáků nebo spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou) zasahuje mimo školu, pedagogové jako by se od ní částečně distancovali jako od něčeho, co je nad rámec jejich pracovních povinností.

Velmi pozitivně působí zjištění, že nejvýše bodovaná odpověď převažuje u 14 z 19 škálových položek dotazníku. První skupina pozitivně hodnocených položek dotazníku spadá do faktorů č. 1 a 4, které se zaměřují převážně na školu jako celek. Položka č. 11 vypovídá o tom, že školy jsou poměrně dobře zásobeny didaktickými pomůckami pro rozvoj nadání, tyto pomůcky jsou využívány ve výuce všech žáků, nejsou výhradně určeny nadaným. Nejčastěji volená odpověď na položku č. 13 ukazuje, že učitelé se aktivně zajímají o rozvoj nadaných žáků a své osobní zkušenosti jsou ochotni spolu sdílet. Položka č. 15 se vztahuje na vnitřní pravidla školy zaměřená na edukaci nadaných. Na jejich tvorbě pracuje celý pedagogický sbor, nikoli pouze vedení školy nebo vybraná skupina učitelů. Toto zjištění spolu s výsledkem předchozí položky svědčí o otevřené spolupráci a komunikaci mezi učiteli. Podporuje shodu učitelů na výpovědích v mnoha dalších položkách, které poukazují na fakt, že pravidla péče o nadané žáky prostupují celou strukturou pedagogických sborů a nejsou pouze vytvořeny a uloženy v ředitelnách škol bez praktické aplikace. Položka č. 16

se zaměřuje na inovace přístupu k nadaným v praxi škol. Opět je výrazně provázána s předchozí položkou. Učitelé nejen společně vytváří strategie péče o nadané ve škole, ale také tyto strategie převádí do reálného prostředí výuky, pokud je to možné. Pozitivně lze hodnotit také položku č. 17, z jejíhož výsledku je patrné, že na školách působí nejen učitelé hromadně vzdělávání v oblasti péče o nadané žáky, ale také jsou zde jedinci, kteří se této problematice věnují dále individuálně z vlastní iniciativy. Činnost takových učitelů považujeme za velmi důležitou, protože dlouhodobě tvoří potenciál pro inovace v rámci školy jako celku. S dalším vzděláváním učitelů souvisí jejich pojetí obohacujícího kurikula (položka č. 18), které není určeno pouze nadaným žákům, ale může být aplikováno na všechny žáky, kteří zvládají základní učivo. Kurikulum tak vychází převážně z individuálních potřeb a schopností žáků, nikoli z jejich rigidní stratifikace na „nadané“ a „ostatní“.

Než budeme pokračovat ve výčtu pozitivně hodnocených položek, rádi bychom poukázali na další souvislosti výše uvedených výsledků. Ukazuje se, že pokud na formulaci pravidel školy z hlediska péče o nadané spolupracují všichni pedagogové na základě předchozí otevřené diskuse a sdílení zkušeností, dodržují potom tato pravidla v pedagogické praxi. Zdá se, jako by na školách panovaly demokratické principy a suportivní komunikační klima. Ukazuje se také, že k pozitivním výsledkům přispívá další vzdělávání pedagogů, a to především studium z vlastní iniciativy.

Druhou skupinu kladně hodnocených položek tvoří faktory č. 2 a 3, které shlukují indikátory orientované převážně na pedagogický proces. Ten se týká učitelů a jejich individuálních učebních stylů, avšak měl by vycházet z pravidel školy nastavených celým pedagogickým sborem. Na základě toho, že se učitelé ve výběru nejčastěji volených odpovědí výrazně shodují, se ukazuje, že nepracují „s klapkami na očích“, ale jsou obeznámeni s didaktickými postupy svých kolegů a jsou kompetentní při výběru dotazníkových položek orientovaných na pedagogický sbor jako celek.

Položka č. 20 se týká realizace zápisu učiva. Učitelé deklarují, že ve výuce formulují zápis do sešitů spolu se žáky na základě jejich předchozí aktivní práce. Diktování zápisu bez předchozího didaktického rozpracování učiva, bezduché opisování z tabule nebo zcela samostatná formulace zápisu žáky se ve školách většinou neděje. Výsledek položky č. 21 vypovídá o tom, že učitelé zvládají diferenciaci základního a rozšiřujícího učiva, přičemž rozšiřující učivo je určeno všem žákům, kteří zvládli učivo základní, bez ohledu na jejich nadání. Položka č. 22 velmi úzce souvisí s předchozí položkou. I v rámci opakování učiva dochází k jeho diferenciaci. Podle deklarovaného přístupu učitelů je smyslem opakování učiva různorodá nabídka rozvíjejících aktivit pro všechny žáky, kteří splnili základní požadavky. Položka č. 23 zasahuje do oblasti požadavků školního kurikula na výsledky vzdělávání. Opět se jedná o problematiku diferenciaci učiva, které by nemělo být striktně rozděleno na učivo „pouze pro nadané“ a „pro ostatní“. Je dobře, že si učitelé uvědomují nutnost modifikovat konkrétní požadavky na žáky individuálně podle aktuální úrovně jejich schopností. 25. položka spadá do oblasti diferenciaci didaktických prostředků. Učitelé v běžných hodinách rozvíjejí nadání žáků bez ohledu na to, zda je nadání diagnostikováno. Pravděpodobně si uvědomují, že ne všechny děti (a jejich rodiče) využijí možnosti profesionální diagnostiky nadání. Přístup k žákům proto nastavují

individuálně, nikoli výhradně na základě potvrzení o nadání žáka v určité oblasti. Učitelé dále deklarují, že ve výuce často realizují různé aktivizační metody (diskuse, hry, hraní rolí a podobně), jak ukazují výsledky položky č. 26. Následující položka č. 27 vypovídá o tom, že učitelé se snaží respektovat individuální styly učení žáků, proto kombinují různé výukové metody a používají učební úlohy různé náročnosti. Poslední škálová položka č. 28 se týká testování znalostí žáků, v rámci kterého se učitelé většinou zaměřují nejen na znalosti, ale na kompetence v celém rozsahu Bloomovy taxonomie.

Poté, co jsme představili celou plejádu pozitivních výsledků učitelů v našem šetření, musíme podotknout, že reálné výsledky nejsou tak jednoznačné. Přestože u naprosté většiny položek převažuje kladné hodnocení, učitelé ve skutečnosti volili v nabídce odpovědí všechny možnosti včetně těch nejméně vhodných. Stovky učitelů mají s péčí o nadané žáky problémy, které otevřeně deklarují. Čtenáře proto odkazujeme zpět na tabulku výsledků, kde jsou procentuálně vyjádřeny i výsledky spadající do kategorie kompromisního a nevhodného přístupu k nadaným žákům. Na vybrané problematické položky ještě upozorníme v následující podkapitole.

Jak jsme již uvedli, domníváme se, že náš vzorek je tvořen především učiteli, které problematika edukace nadaných žáků zajímá, a proto se dobrovolně zapojili do tohoto šetření vyplněním dotazníku. Možná, že právě to je hlavním důvodem, proč se naše data odchyľují od normálního rozdělení do převážně pozitivního spektra výsledků. Dalším důvodem, na který opakovaně upozorňujeme, je fakt, že výsledky vychází z *deklarovaných* přístupů učitelů, nikoli sledování reálné praxe.

8.3.2 Vyhodnocení dosažených výsledků ve čtyřech faktorech dotazníku

Nyní se zaměříme na průměrné hodnocení za jednotlivé faktory. Ve faktorech č. 1, 3 a 4, které jsou syceny pěti položkami, bylo možné získat maximálně 10 bodů. Ve faktoru č. 2 syceném čtyřmi položkami bylo možné získat do 8 bodů. Jak je vidět z výsledků uvedených v tabulce, průměrné počty bodů ve všech případech spadají spíše do pozitivního spektra bodovací škály.

Tab. č. 13: Průměrné počty bodů ve čtyřech faktorech dotazníku

Faktor	Průměr	Sm. odch.
F1	6,05	2,34
F2	5,90	2,02
F3	6,81	2,24
F4	6,28	1,93

O čem tedy vypovídají výsledky za jednotlivé oblasti dotazníku? Faktor č. 1 označený jako *Otevřenost školy nadaným žákům* vykázal z hlediska jednotlivých polo-

žek nejvíce rozporuplné výsledky, které se jeví, jako by pedagogové ve školách neměli jasně stanovené priority a v přístupu k nadaným zatím hledali cestu. V každém případě však můžeme říci, že vykročili správným směrem vstříc inkluzivním tendencím. Měli by se však více orientovat na autoevaluaci nabídky pro nadané a její pružnější aktualizaci. Také by se měli více otevřít rodičům nadaných žáků a informovat je o možnostech, které škola nabízí. Z výsledků je patrné, že školy (a to především klasické základní) ještě nejsou zcela připraveny na to, aby se přizpůsobily individuálním potřebám nadaných, avšak činí opatření k tomu, aby se situace zlepšila.

Druhý faktor nese název *Diferenciace učiva*. Velká většina pedagogů zde získala nejvyšší možný počet bodů, stejně tak převažující odpovědi na jednotlivé položky jsou vesměs pozitivní. Ukazuje se, že učitelům nečiní problém diferencovat učivo, a to jak v rámci jeho expozice, tak i fixace. Uvědomují si, že spolu s učivem je třeba rozlišovat i požadavky na výsledky vzdělávání podle aktuálních individuálních potřeb žáků. Musíme však podotknout, že mnohým učitelům je umění diferenciace učiva v praxi cizí. Necelých 36 % z nich využívá nejčastěji přednášky či diktování zápisu do sešitů. V rámci takové výuky lze jen těžko aplikovat principy diferenciace, nehledě na další didaktické zásady. Přes 26 % učitelů dále uvedlo, že ke splnění rozšiřujících požadavků cíleně vedou pouze žáky nadané. To však považujeme za omezující ve vztahu k ostatním, kteří by také měli být motivováni k dosahování vyšších cílů.

Diferenciace didaktických prostředků ve faktoru č. 3 navazuje na předchozí oblast. Jedná se zde o vyučovací postupy, které učitelé aplikují v rámci různých fází výuky. Z námi získaných dat vyplývá, že z hlediska většiny indikátorů kvality v tomto faktoru jsou učitelé schopni přistupovat k žákům individuálně a zároveň je v rámci výuky aktivizovat s využitím různorodých metod. Všimají si nadaných žáků a snaží se o jejich všestranný rozvoj i bez nutnosti dodání odborného potvrzení nadání. Možná právě proto ale nemotivují nadané k využití specializovaných služeb pedagogicko-psychologického poradenství. Mezi učiteli se však najdou i velké skupiny těch, kteří výše zmíněné principy realizují jen sporadicky, nebo vůbec. Více než 36 % využívá aktivizační metody pouze občasně. Přes 20 % učitelů používá především tradiční výukové metody a vychází z vlastních stylů učení, nikoli z potřeb žáků.

Poslední faktor jsme označili jako *Podmínky realizace kurikula*. Týká se zejména školy jako celku, ale zasahuje i do pedagogického procesu. Výsledky v této oblasti vypovídají o tom, že vnitřní nastavení pravidel škol a také dalšího vzdělávání pedagogů napomáhá učitelům k tomu, aby mohli realizovat kvalitní edukaci nadaných žáků a zavádět do praxe inovace výuky, pokud je to možné. I zde se však setkáváme s náznaky problémů. Téměř 37 % učitelů uvedlo, že pravidla péče o nadané vytváří na jejich škole pouze vybraní pedagogové. S tím souvisí vyjádření 27 % respondentů, že učitelé sice mají možnost přicházet s vlastními návrhy na inovace, ty však nebyvají realizovány v praxi.

Ve výpovědích respondentů jsme v rámci dosavadní analýzy našli mnohé souvislosti. Je to logické, protože oblasti dotazníku byly vytvořeny na základě faktorové analýzy. Vztahy mezi položkami uvnitř faktorů jsme ověřili také s využitím

korelačních matic. Potvrdilo se, že položky reprezentující určitý faktor spolu pozitivně korelují v naprosté většině případů na hladině významnosti 0,01. Míra jejich korelace se však pohybuje na nízké úrovni (0,08 - 0,382). Nelze proto říci, že by odpověď respondenta v jedné položce silně predikovala jeho odpověď v dalších položkách. Stejně tak je tomu i mezi výsledky v jednotlivých faktorech, kde se míra vzájemných korelací pohybuje na úrovni nízké a střední závislosti (0,308 - 0,492). Výsledné korelace mezi výsledky faktorů ukazuje následující tabulka. Všechny hodnoty jsou signifikantní na hladině 0,01.

Tab. č. 14: Korelace mezi výsledky v jednotlivých faktorech dotazníku

Faktory	F1	F2	F3	F4
F1	1,00			
F2	0,308	1,00		
F3	0,492	0,479	1,00	
F4	0,389	0,345	0,398	1,00

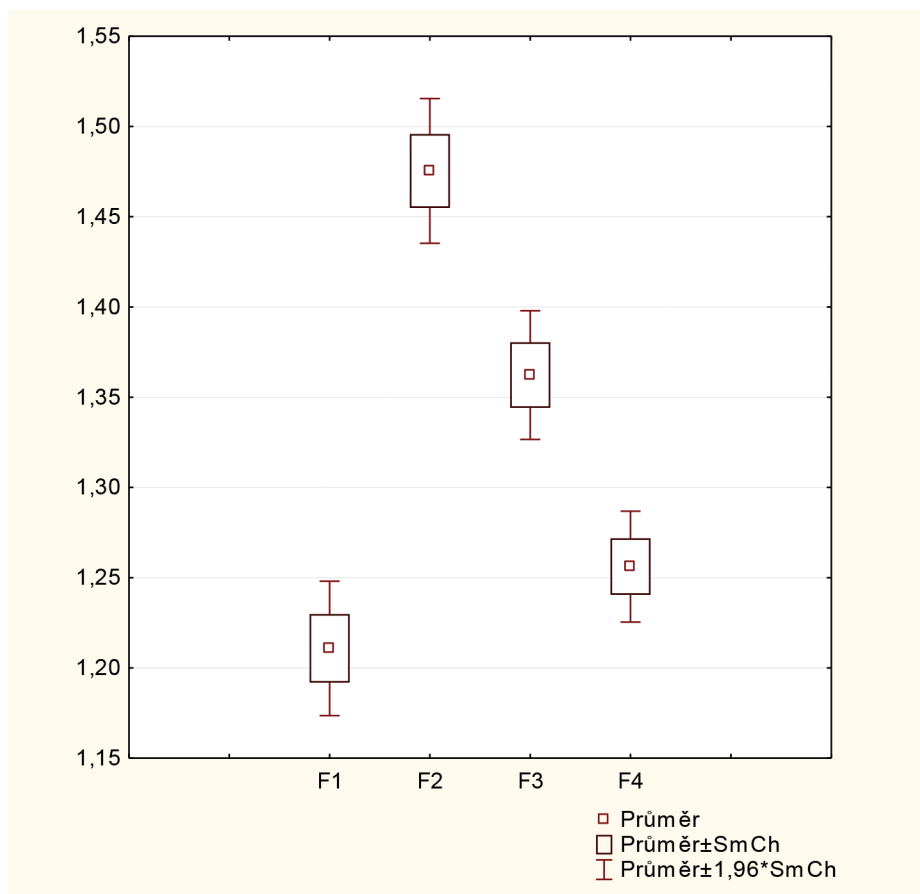
S pomocí Wilcoxonova párového testu jsme dále prokázali, že získané průměrné skóre v jednotlivých faktorech se výrazně liší, a to na hladině významnosti 0,01 (viz šedě označené hodnoty signifikance v tabulce). Mezi faktory č. 1 a 4 se rozdíl neprokázal. Potvrdilo se, že faktory, zaměřené spíše na školu jako celek, dopadly v dotazníku výrazně hůře, než faktory, zasahující převážně do oblasti pedagogického procesu a přístupu učitelů k nadaným. Pedagogové získali nejlepší výsledky ve faktoru č. 2, znamená to, že jim z hlediska péče o nadané dělá nejmenší problém diferencovat učivo. Výrazně lépe, než v ostatních faktorech, dopadli také v oblasti diferenciací didaktických prostředků. Celkové rozdíly jsou patrné z následující tabulky, která shrnuje výsledky Wilcoxonova párového testu.

Tab. č. 15: Rozdíly ve výsledcích v jednotlivých faktorech

Srovnávané skupiny	sign.
F1 & F2	< 0,001
F1 & F3	< 0,001
F1 & F4	0,065
F2 & F3	< 0,001
F2 & F4	< 0,001
F3 & F4	< 0,001

Protože maximální množství bodů, které bylo možné získat za jednotlivé faktory, nebylo jednotné, stanovili jsme rozdíly v hodnocení faktorů na základě průměru získaných bodů (na škále od 0 do 2), nikoli součtu bodů. Přehledně je ukazuje následující graf.

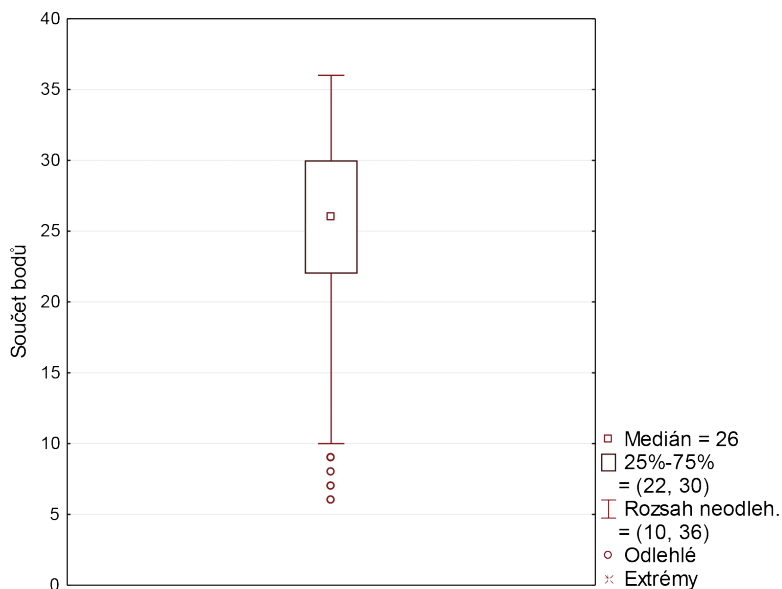
Graf č. 1: Srovnání průměrů získaných bodů v jednotlivých faktorech



8.3.3 Vyhodnocení dotazníku jako celku

Nakonec lze výsledky shrnout za dotazník jako celek. Škálových položek bylo celkem 19 a všechny byly hodnoceny na bodové stupnici od 0 do 2 bodů. Maximálně tedy bylo možné získat celkem 38 bodů. Celkově učitelé získali od 6 do 36 bodů. Průměrné skóre za dotazník se ustálilo na hodnotě 25,05 (sm. odchylka 6,36). Můžeme se také podívat na reálné rozložení výsledků mezi všechny respondenty, které ukazuje následující graf. Je z něj také patrné, že rozložení celkového skóre se nachečuje k pozitivním hodnotám.

Graf č. 2: Celkové skóre respondentů v dotazníku



Z hodnot uvedených v popisicích grafu můžeme vyčíst základní údaje o kvalitě péče škol a pedagogů o nadané žáky. Jako intervaly pro hodnocení kvality péče jsme použili hranice uvedené v popisu grafu. Tímto poměrně umělým rozdělením jsme došli k následujícím výsledkům:

1. Skóre *od 6 do 9 bodů* lze považovat za odlehle hodnoty, znamená to, že se týká jen velmi malého množství respondentů (přesně 14 pedagogů, kteří činí 2,30 % souboru). Jejich přístup k nadaným žákům lze považovat za nedostatečný. Pokud je z jejich strany myšlen vážně, poukazuje na skutečnost, že někteří pedagogové, potažmo školy, nevykazují téměř žádné atributy kvalitní péče o nadané žáky.
2. Do dalšího intervalu v grafu náleží skóre *od 10 do 21 bodů*, které získalo celkem 136 učitelů (22,33 % souboru). Přestože negativní výsledky v jednotlivých položkách a faktorech byly v rámci předchozí analýzy spíše v pozadí, nyní se jasně ukazuje, že zhruba čtvrtina pedagogů zapojených do našeho šetření (včetně předchozího intervalu) má výrazné problémy v mnohých aspektech péče o nadané žáky.
3. Pod střední hodnotou leží ještě jeden interval, který zahrnuje součty *mezi 22 a 25 body*. Tohoto intervalu dosáhlo 124 učitelů (20,36 % souboru). V kontextu celkových výsledků hodnotíme jejich přístup k nadaným jako průměrně kvalitní.
4. Skóre čítající 26 bodů se nachází přesně uprostřed námi získaných výsledků. Všechny učitele, kteří dosáhli intervalu *mezi 26 a 30 body* považujeme za úspěšné z hlediska kvalitní péče o nadané žáky. Jedná se o 214 respondentů (35,14 % souboru).

5. Za vynikající považujeme všechny, jejichž výsledky se pohybují *mezi 31 a 36 body*. Je jich celkem 121 (19,87 % souboru), skóre většiny z nich však nepřekračuje 33 bodů. Protože logicky získali nejvyšší bodové hodnocení v naprosté většině dotazníkových položek, můžeme jejich pedagogický přístup k nadaným žákům označit jako příkladný z hlediska všech čtyř zkoumaných oblastí kvality péče o nadané žáky.

8.4 Rozdíly ve výsledcích šetření podle charakteristik učitelů

Tato kapitola navazuje na druhý dílčí cíl a k němu příslušnou výzkumnou otázku, kde se soustředíme na identifikaci faktorů, které se týkají učitelů a mají zásadní vliv na kvalitu péče o nadané žáky.

Společným rysem všech dosud prezentovaných výsledků je fakt, že jsou nachýlené k vyšším bodovým hodnotám, znamená to, že kladné výsledky převažují nad zápornými. Také z toho vyplývá, že námi získaná data nepochází z normálního rozdělení, což jsme si ověřili s pomocí testů normality. Veškeré vztahové analýzy jsme proto realizovali s využitím neparametrických testů.

V dotazníku jsme zjišťovali pět znaků charakterizujících učitele. Jednalo se o jejich pohlaví, věk, délku pedagogické praxe, oblast zaměření většiny výuky (humanitní nebo přírodovědnou) a dále aprobovanost na většinu vyučovaných předmětů. Na základě těchto nezávislých proměnných jsme chtěli potvrdit či vyvrátit předpokládané rozdíly ve výsledcích respondentů.

Nejdříve jsme se zaměřili na výsledky pedagogů z hlediska pohlaví. Stanovili jsme hypotézu H1: Kvalita péče o nadané žáky se neliší podle pohlaví pedagogů. S pomocí Mann-Whitneyova U-testu jsme zjistili, že v přístupu učitelů a učitelek k nadaným žákům existuje rozdíl, proto jsme hypotézu H1 zamítli. Dále nás zajímalo, ve kterých faktorech dotazníku se konkrétně rozdíly projevují. Výsledky U-testu za všechny faktory i dotazník jako celek shrnuje následující tabulka.

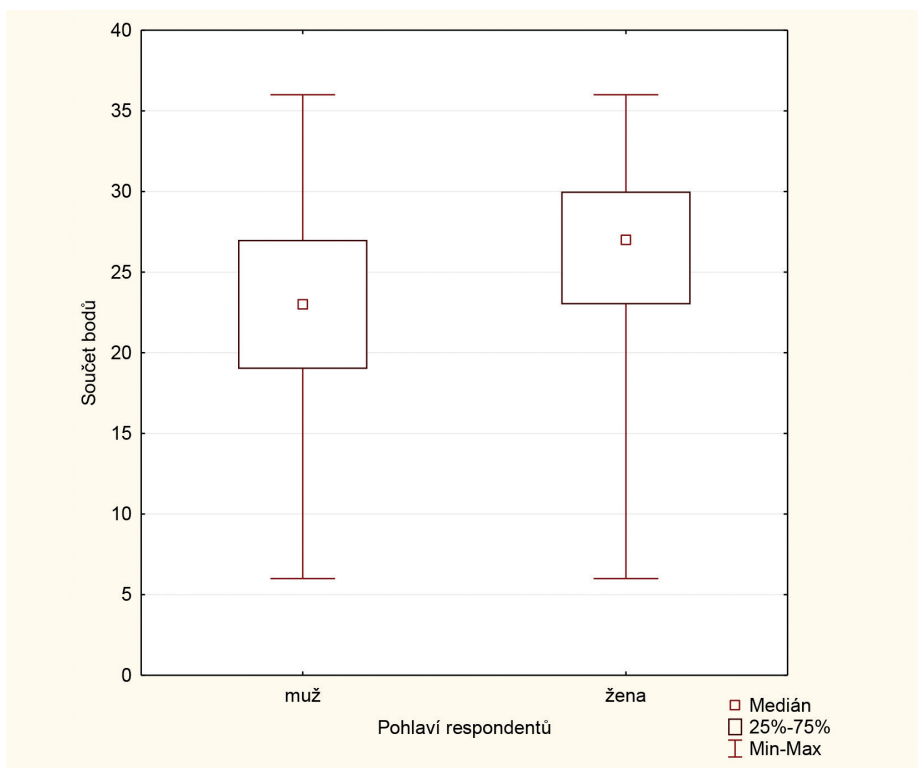
Tab. č. 16: Rozdíly ve výsledcích podle pohlaví učitelů

Srovnávané skupiny	F1	F2	F3	F4	Celkem
muži & ženy	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001

Šedě podbarvené hodnoty poukazují na statisticky významné rozdíly, přičemž všechny jsou signifikantní na hladině významnosti 0,01. Ukázalo se, že výpovědi respondentů se v závislosti na pohlaví liší ve všech faktorech dotazníku, a to tak, že ženy dosahují vyššího bodového skóre. Vypadá to, že učitelé (muži) jsou vůči škole

jako celku, ale také vůči sobě kritičtější, proto volili výrazně negativější možnosti odpovědí ve všech oblastech dotazníku. Učitelky naopak prokázaly vyšší vnímavost vůči problematice nadaných a deklarovaly celkový přístup k nim pozitivněji. Rozdíl mezi muži a ženami za dotazník jako celek ukazuje následující graf.

Graf č. 3: Rozdíly ve výsledcích podle pohlaví učitelů



Další otázkou bylo, zda kvalita péče o nadané žáky souvisí s věkem učitelů. Předpokládali jsme, že věk učitelů bude výrazně korelovat s délkou pedagogické praxe, což jsme si ověřili s pomocí Pearsonova koeficientu. Jeho výsledná hodnota ($r_p = 0,921$) ukázala velmi vysokou závislost mezi těmito proměnnými. V našem souboru pedagogů tedy platí, že s věkem učitelů úměrně roste délka jejich pedagogické praxe. Na základě tohoto dílčího výsledku bylo jisté, že v našem souboru nemá smysl věk a délku praxe podrobovat dvěma různým analýzám rozdílů. Z logiky věci vyplynulo, že případné rozdíly ve výsledcích v závislosti na věku prokážou zároveň rozdíly v závislosti na délce praxe a naopak.

Rozhodli jsme se analyzovat výsledky z hlediska délky praxe pedagogů. Stanovili jsme hypotézu H2: Kvalita péče o nadané žáky se zlepšuje v závislosti na zvyšující se délce pedagogické praxe pedagogů. Délku pedagogické praxe jsme pro účely

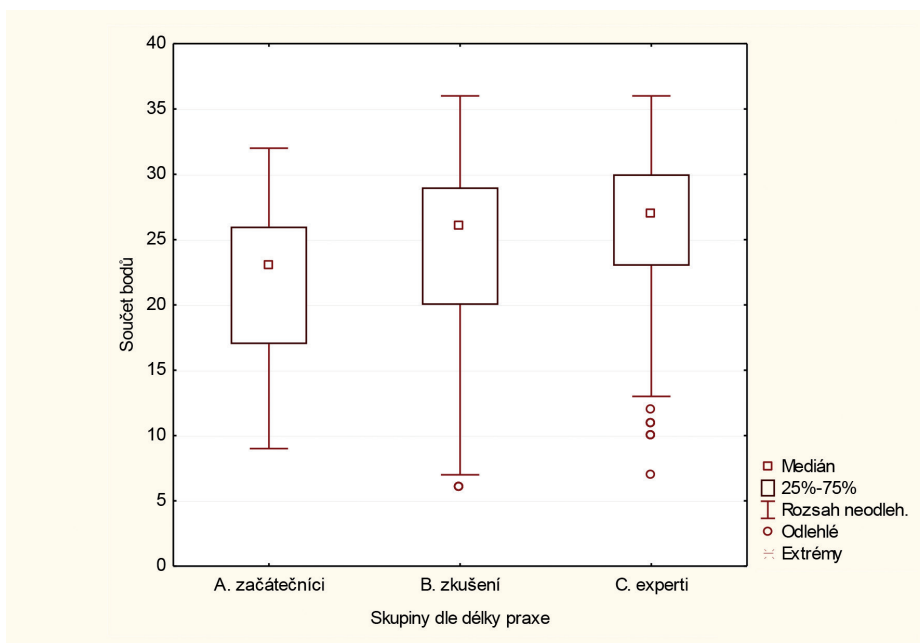
testování rozdělili na tři základní stupně. Za začátečníky jsme považovali učitele do 5ti let praxe (tvořili 7 % našeho souboru), za zkušené jsme považovali učitele od 6ti do 22 let praxe (45 % souboru). Učitele, kteří dosáhli 23 a více let praxe, jsme označili za experty (48 % souboru). Vycházeli jsme přitom z údajů prezentovaných v dokumentu Zkušený učitel (expert), který prezentuje nakladatelství Portál na základě přehledu teoretických koncepcí vybraných českých i zahraničních autorů (©2005 - 2012). Při testování hypotézy jsme použili Kruskal-Wallisův test a vícenásobné porovnání p-hodnot. Na základě výsledků testu, které prezentuje následující tabulka, se předpokládané rozdíly potvrdily.

Tab. č. 17: Rozdíly ve výsledcích podle délky pedagogické praxe učitelů

Srovnávané skupiny	F1	F2	F3	F4	Celkem
začátečníci & zkušení	0,019	0,270	0,414	0,253	0,008
začátečníci & experti	0,004	0,002	0,008	0,026	< 0,001
zkušení & experti	1,000	0,002	0,010	0,245	0,014

V tabulce jsou šedě označeny signifikantní rozdíly na úrovni všech sledovaných skupin. Přestože nejvíce rozdílů jsme našli mezi učiteli začátečníky a experty, na úrovni celkových výsledků lze konstatovat, že se od sebe výrazně liší kvalita péče o nadané žáky mezi všemi sledovanými skupinami. Ve všech případech jsou nalezené rozdíly ve prospěch zkušenější skupiny respondentů, jak je patrné z dalšího grafu. Můžeme tedy říci, že délka pedagogické praxe výrazně ovlivňuje kvalitu péče o nadané, přičemž se zlepšuje s nabytými roky zkušeností v učitelské profesi.

Graf č. 4: Rozdíly ve výsledcích podle délky pedagogické praxe učitelů



Učitelé měli v dotazníku dále uvést, na jakou oblast věd (humanitní či přírodovědnou) se primárně zaměřují. Formulovali jsme hypotézu H3: Kvalita péče o nadané žáky se neliší podle převažujícího odborného zaměření pedagogů. K testování dvou skupin respondentů jsme použili Mann-Whitneyův U-test. Výsledky srovnání prokázaly významný rozdíl, jak ukazuje následující tabulka.

Tab. č. 18: Rozdíly ve výsledcích podle převažujícího zaměření výuky

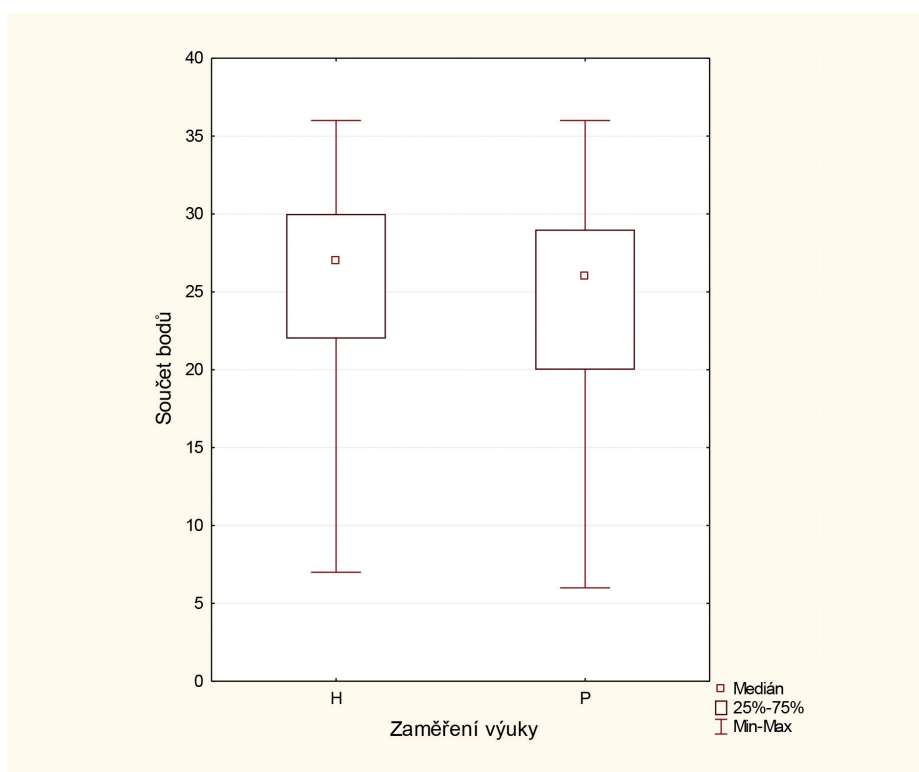
Srovnávané skupiny	F1	F2	F3	F4	Celkem
humanitní & přírodovědné	0,801	0,027	0,156	0,029	0,037

Rozdíly se projevují ve dvou oblastech a jsou vždy ve prospěch humanitně orientovaných učitelů. Ukazuje se, že v humanitních předmětech dělá učitelům menší problémy diferencovat učivo, nacházejí větší prostor pro realizaci aktivizujících metod a zároveň tito učitelé vnímají pozitivněji podmínky realizace kurikula v rámci školy. Učitelům přírodovědných předmětů pravděpodobně činí větší potíže spojit obsah předmětu s prostředím výuky. Tento výsledek souvisí i s naším dlouhodobým sledováním poměrně negativních postojů učitelů přírodovědných předmětů k aktivizujícím metodám v rámci workshopů a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti péče o nadané žáky.

Je také pravděpodobné, že výsledky z hlediska zaměření výuky částečně souvisí s pohlavím učitelů. Zatímco 60 % mužů z našeho souboru se zaměřuje především na přírodovědnou oblast, 64 % žen naopak vyučuje převážně humanitní předměty. Přírodovědně orientovaní učitelé (muži) vykazují negativnější přístup k nadaným žákům ve srovnání s humanitně zaměřenými učitelkami.

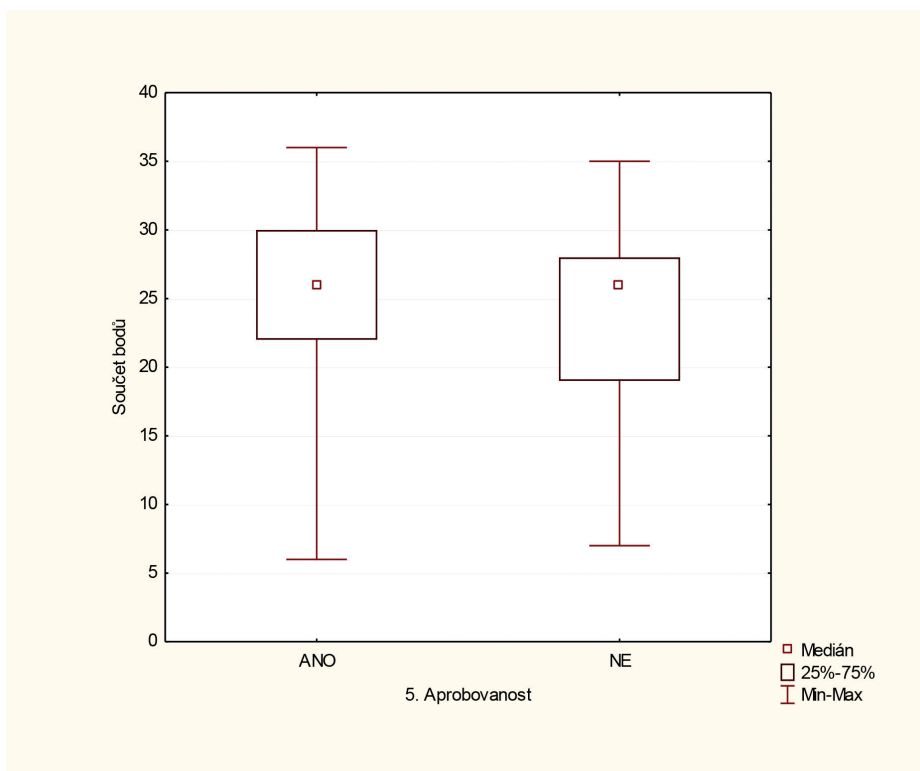
Rozdíly ve výsledcích z hlediska humanitně a přírodovědně zaměřených pedagogů ukazuje následující graf.

Graf č. 5: Rozdíly ve výsledcích podle převažujícího zaměření výuky



Poslední proměnnou, kterou jsme sledovali z hlediska charakteristik učitelů, byla aprobovanost na většinu vyučovaných předmětů. Stanovili jsme hypotézu H4: Aprobovaní pedagogové vykazují vyšší kvalitu péče o nadané žáky než pedagogové bez aprobační. Použili jsme stejný statistický test jako v případě předchozí analýzy. Výsledek U-testu však vedl k zamítnutí naší hypotézy, protože rozdíl v péči o nadané žáky v závislosti na aprobovanosti pedagogů neprokázal (hodnota signifikance $p = 0,209$). Je tedy pravděpodobné, že přístup k edukaci nadaných žáků souvisí spíše s tacitními znalostmi učitelů, případně s jejich délkou praxe a rozvíjející se expertností. Výsledky ukazuje následující graf.

Graf č. 6: Rozdíly ve výsledcích podle aprobovanosti pedagogů



8.5 Rozdíly ve výsledcích šetření podle charakteristik škol

Dotazník obsahoval celkem čtyři položky zaměřené na charakteristiku školy, ve které respondent působí jako pedagog. Jednalo se o typ školy, kraj ČR, velikost obce a velikost školy. Na základě těchto proměnných prezentujeme postupně výsledky analýzy vztahující se k 3. dílčímu cíli a příslušné výzkumné otázky.

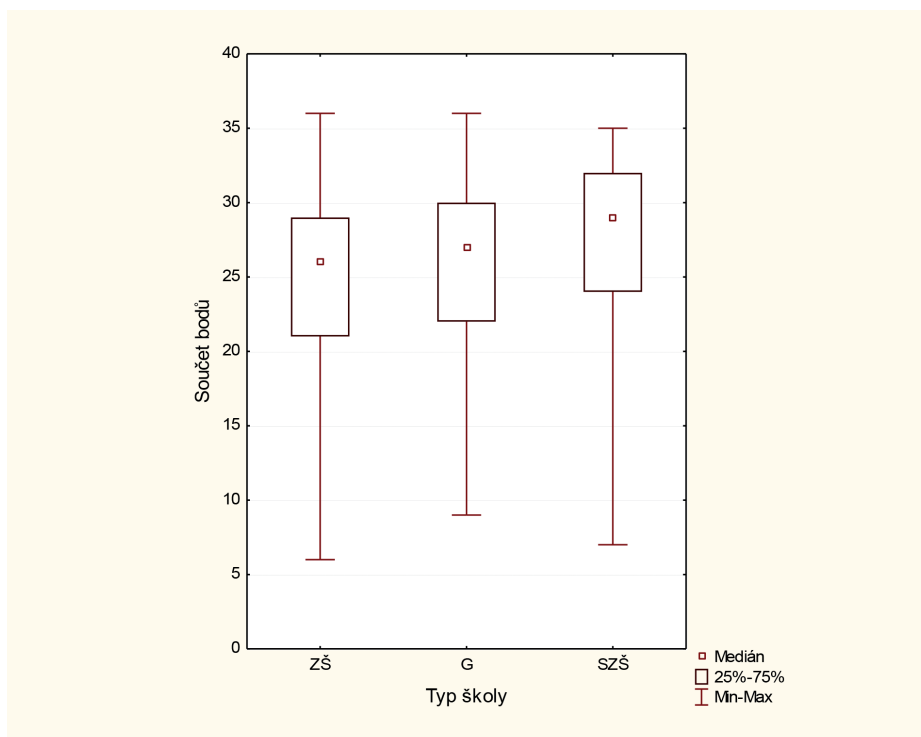
Z hlediska rozdílů ve výsledcích v závislosti na typu školy jsme stanovili hypotézu H5: Kvalita péče o nadané žáky je vyšší na specializovaných školách pro nadané a na víceletých gymnáziích v porovnání s klasickými základními školami. K tomuto předpokladu nás vedl především fakt, že specializované základní školy a víceletá gymnázia jsou v současném vzdělávacím systému přímo určena žákům s nadáním. Vycházeli jsme také z výsledků šetření ČŠI, kde se ukázalo, že v různých oblastech podpory rozvoje nadaných vykazovala výrazně vyšší kvalitu gymnázia ve srovnání se základními školami (Entler et al, ©2008, s. 7 - 9). Náš předpoklad jsme ověřili s využitím Kruskal-Wallisova testu a vícenásobného porovnání p-hodnot. Výsledky testu shrnuje následující tabulka, která specifikuje nalezené rozdíly přímo mezi dvojicemi skupin za dotazník jako celek, a zároveň za jednotlivé faktory.

Tab. č. 19: Rozdíly ve výsledcích podle typu školy

Srovnávané skupiny	F1	F2	F3	F4	Celkem
ZŠ & SZŠ	< 0,001	1,000	0,542	0,085	0,006
ZŠ & G	0,008	0,084	0,997	0,486	1,000
SZŠ & G	0,132	0,375	0,238	0,864	0,099

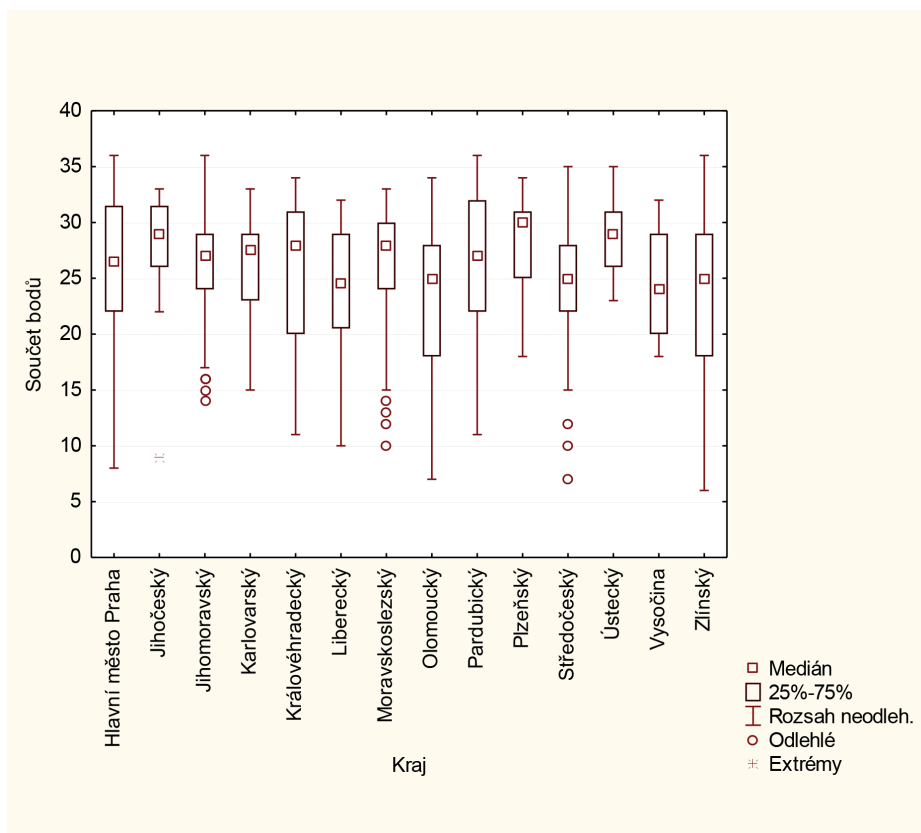
Použité zkratky rozlišují školy na běžné základní (ZŠ), základní se zaměřením na rozvoj intelektově nadaných žáků (SZŠ) a víceletá gymnázia (G). Statisticky signifikantní hodnoty jsou označeny šedou barvou. Z uvedených výsledků je patrné, že hypotézu H₅ zamítáme. Celkové rozdíly v přístupu k nadaným žákům jsou statisticky významné pouze mezi běžnými základními školami a specializovanými školami pro nadané žáky. Z hlediska jednotlivých faktorů jsou způsobeny výhradně faktorem č. 1, který ukazuje výrazný rozdíl také mezi základními školami a víceletými gymnázii. Běžné základní školy vychází z hlediska otevřenosti nadaným žákům jako nejméně přizpůsobivé, avšak v ostatních faktorech se jeví jejich přístup na relativně srovnatelné úrovni se školami specializovanými. Celkové výsledky za tři skupiny škol prezentuje následující graf.

Graf č. 7: Rozdíly ve výsledcích podle typu školy



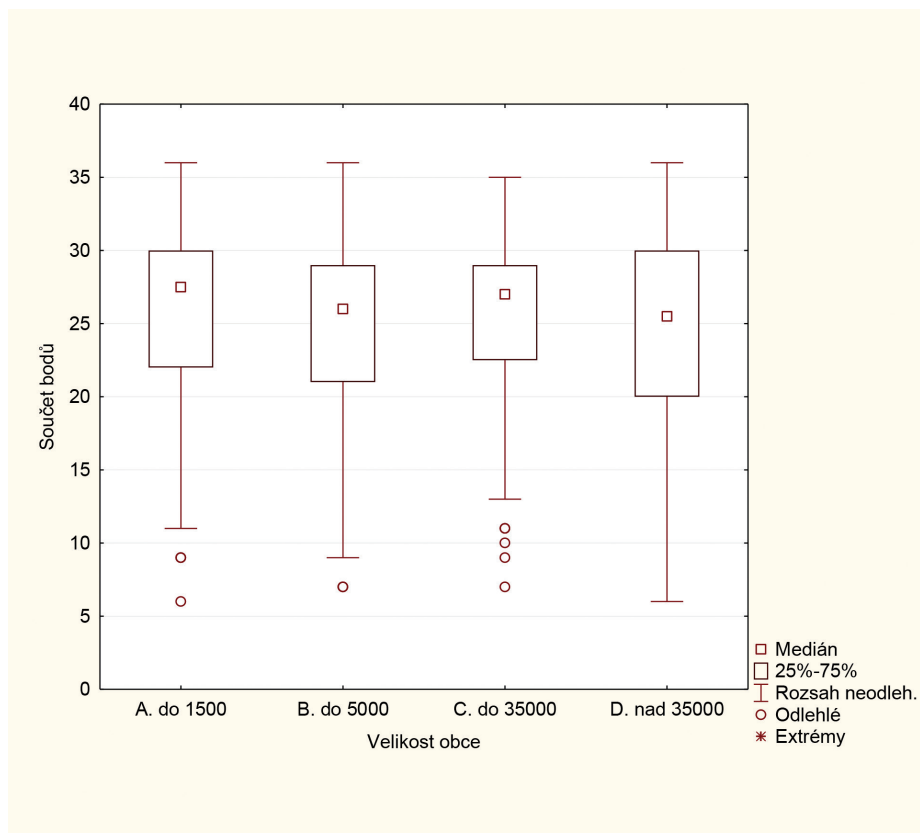
Další rozdíl, který jsme měli v plánu sledovat, byly výsledky respondentů z hlediska krajů ČR. Stanovili jsme hypotézu H6: Kvalita péče o nadané žáky se neliší podle příslušnosti školy k určitému kraji ČR. Po rozdělení souboru na jednotlivé kraje však došlo k jeho rozdrobení na velmi malé skupiny, jejichž rozložení bylo z hlediska krajů výrazně nepoměrné. Ačkoli následující graf ukazuje poměrně pestré rozložení výsledků v krajích, statistickou analýzou s využitím Kruskal-Wallisova testu a vícenásobného porovnání p-hodnot se nám podařilo potvrdit pouze významný rozdíl mezi Zlínským a Moravskoslezským krajem (hodnota signifikance $p = 0,039$), přičemž lépe vyšel ze srovnání kraj Moravskoslezský. O příčinách tohoto výsledku lze pouze spekulovat. Neměl by být způsoben žádnou z dalších nezávislých proměnných, které jsme sledovali v našem šetření. Z hlediska typu školy, pohlaví, délky praxe a dalších ukazatelů jsou oba kraje zhruba stejně poměrně zastoupeny. Je však možné, že rozdíl byl zapříčiněn plošnou distribucí dotazníků ve Zlínském kraji ve školách spolupracujících s FHS UTB ve Zlíně, odkud byl získán největší počet vyplněných dotazníků. V Moravskoslezském kraji jsme též distribuovali tištěné verze dotazníků, avšak ne v takové míře, takže se zapojili převážně učitelé, kteří měli z vnitřních pohnutek zájem se k problematice vyjádřit.

Graf č. 8: Výsledky pedagogů v jednotlivých krajích ČR



Předposlední srovnání jsme provedli z hlediska velikosti obce. Stanovili jsme hypotézu H7: Kvalita péče o nadané žáky se neliší podle velikosti obce, ve které škola působí. Pro analýzu jsme využili opět Kruskal-Wallisův test a vícenásobné porovnání p-hodnot. Ve výsledcích nebyly prokázány žádné statisticky významné rozdíly, hypotézu H7 jsme přijali. Velikost obce nehraje významnou roli v kvalitě školy pečující o nadané žáky. Podrobné výsledky ukazuje následující graf.

Graf č. 9: Rozdíly ve výsledcích podle velikosti obce



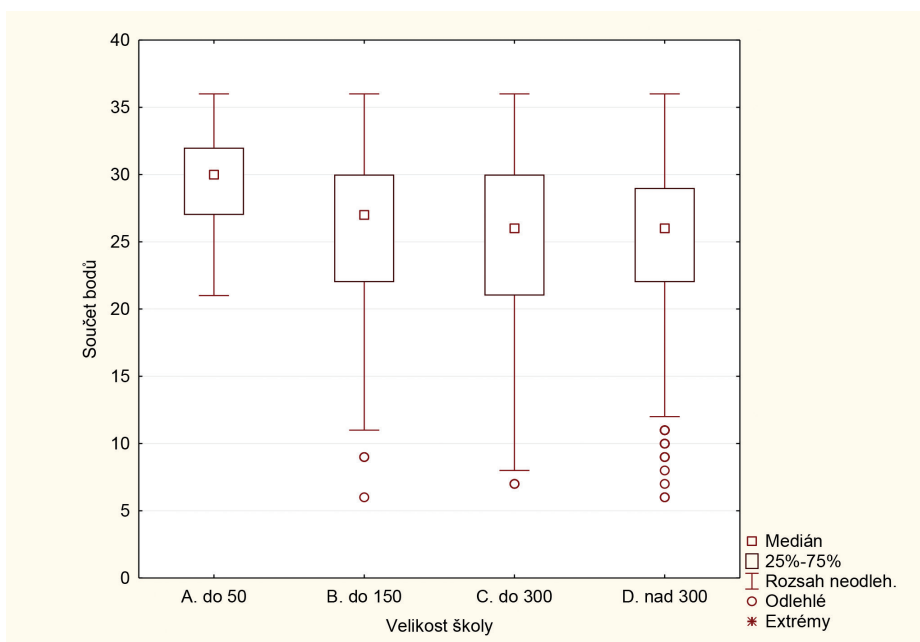
Z hlediska velikosti obce jsme významné rozdíly v kvalitě škol nepředpokládali, avšak z hlediska velikosti školy jsme se domnívali, že zde určité rozdíly budou. Stanovili jsme proto hypotézu H8: Kvalita péče o nadané žáky je vyšší na malých školách v porovnání s ostatními skupinami škol. Domnívali jsme se tak proto, že na malých školách (do 50 žáků), kde se všichni aktéři školního života navzájem znají a mají větší prostor pro komunikaci, je přirozenější realizace individuálních didaktických principů. Na základě stejného postupu a statistického testu, jako u předchozí analýzy jsme došli k výsledkům prezentovaným v následující tabulce.

Tab. č. 20: Rozdíly ve výsledcích podle velikosti školy

Srovnávané skupiny	F1	F2	F3	F4	Celkem
A. do 50 žáků & B. do 150 žáků	0,252	0,103	0,004	0,173	0,004
A. do 50 žáků & C. do 300 žáků	0,064	0,108	0,001	0,333	0,001
A. do 50 žáků & D. nad 300 žáků	0,122	0,021	0,001	0,016	0,011
B. do 150 žáků & C. do 300 žáků	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
B. do 150 žáků & D. nad 300 žáků	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
C. do 300 žáků & D. nad 300 žáků	1,000	1,000	1,000	0,353	1,000

Na základě testu se náš předpoklad potvrdil. Malé školy (do 50 žáků) skutečně vykazují statisticky významné rozdíly ve výsledcích, a to v porovnání se všemi dalšími skupinami škol. Naopak ze srovnání ostatních skupin (menších, středních a velkých škol), nejsou patrné žádné výrazné rozdíly. Na úrovni jednotlivých faktorů je dále patrné, že nejvíce rozdílů jsme identifikovali mezi krajními skupinami, tedy malými a velkými školami (nad 300 žáků). Jedinou oblastí, kde se žádné rozdíly neprokázaly, je faktor č. 1 vypovídající o otevřenosti školy nadaným žákům. Je tedy patrné, že velikost školy nehraje roli při nastavení základních pravidel péče o nadané, avšak projevuje se v oblasti diferenciacce učiva a didaktických prostředků, a také v celkových podmínkách realizace kurikula. Celkové výsledky opět ukazuje graf.

Graf č. 10: Rozdíly ve výsledcích podle velikosti školy



8.6 Shrnutí výsledků výzkumu

V druhé části publikace jsme prezentovali výzkumné šetření provedené v oblasti evaluace kvality školy z hlediska péče o nadané žáky. Bylo naší snahou výsledky analýzy interpretovat přímo v průběhu jejich prezentování, čímž jsme chtěli dosáhnout větší přehlednosti v širokém spektru výsledků. Základní fáze a dílčí fáze jeho průběhu shrnuje následující tabulka.

Tab. č. 21: Průběh realizace výzkumného šetření

Fáze výzkumu	Dílčí fáze výzkumu	Časová osa
Plán výzkumu	Teoretická východiska	dlouhodobě
	Zaměření výzkumu	leden 2013
Tvorba výzkumného nástroje	První návrh dotazníku	únor 2013
	Připomínkování dotazníku	březen - duben 2013
	Konečný návrh dotazníku	duben 2013
Testování výzkumného nástroje	Realizace předvýzkumu	květen - říjen 2013
	Finální verze dotazníku	říjen 2013
Výzkum	Stanovení cíle, dílčích cílů, výzkumných otázek, hypotéz	říjen 2013
	Sběr dat	listopad - prosinec 2013
	Analýza dat a interpretace výsledků	prosinec 2013

Veškeré fáze výzkumu jsme postupně popsali v příslušných kapitolách. Zbývá shrnout výsledky, ke kterým jsme dospěli v rámci analýzy dat. Abychom navázali na dosavadní systém prezentace našich zjištění, shrneme konečné výsledky za tři výzkumné otázky vycházející z dílčích cílů výzkumu.

VO1: Jaká je kvalita péče škol o nadané žáky? Z hodnocení jednotlivých položek vyplynul základní trend projevující se ve všech výsledcích, a to jejich charakter inklinující spíše k pozitivnímu spektru hodnocení. Při bližším zkoumání odpovědí na jednotlivé položky se ukázalo, že naprostá většina položek vykazuje statisticky významně převažující pozitivní odpovědi. Učitelé, kteří se zapojili do výzkumného šetření, tedy jednoznačně deklarovali, že vědí, jaká péče se od nich očekává ve vztahu k nadaným žákům. Z námi zjištěných výsledků však nelze jednoznačně říci, zda deklarované postupy učitelé také reálně aplikují. K tomuto problému se váží výsledky inspekce ČŠI, které „ukazují spíše na deklarovanou připravenost podmínek a odhodlanost škol k práci s nadanými žáky, než na pozitivní realitu vytváření tvořivého motivačního prostředí“ (Entler et al, 2008, s. 10). Považujeme za nutné připomenout i negativní výsledky, které se týkaly sice menšiny pedagogů, avšak to nic nemění na jejich závažnosti. Mnozí učitelé v dotazníku otevřeně deklarovali, že mají v oblasti

edukace nadaných žáků větší či menší problémy v různých oblastech. Jako největší problém se ukázal fakt, že vzdělávání nadaných žáků nepatří k prioritám škol, a že námi zkoumaná problematika je z pohledu pedagogických pracovníků stále na okraji jejich zájmu.

Z hlediska čtyř faktorů dotazníku nás zajímalo jejich průměrné hodnocení. Nejvíce rozporuplné výsledky jsme zachytili ve faktoru č. 1, označeném jako Otevřenost školy nadaným žákům. Ukázalo se, že školy k nim teprve hledají cestu, na základě dalších výsledků se však zdá, že vykročily správným směrem. Jako nejméně problematický se ukázal faktor č. 2 nazvaný Diferenciace učiva. Ve srovnání s ostatními oblastmi edukace nadaných získal nejvyšší průměrné hodnocení. Také faktor č. 3 zaměřený na Diferenciaci didaktických prostředků vykázal kvalitní a didakticky promyšlené postupy učitelů v rámci různých fází vyučovacího procesu. Poslední faktor nazvaný Podmínky realizace kurikula sice v průměru nezískal tak pozitivní hodnocení jako předchozí dva faktory, nicméně i jeho výsledky lze považovat za nadprůměrné. Na základě porovnání výstupů ve čtyřech faktorech dotazníku se dále ukázalo, že výrazně lepší výsledky kvality péče o nadané žáky vykazují pedagogové v rámci pedagogického procesu (faktorech 2 a 3) než ve faktorech zaměřených spíše na školu jako celek (1 a 4).

Shrneme-li celkové výsledky pedagogů za dotazník, můžeme konstatovat, že pouhá 2,3 % respondentů z našeho výzkumného souboru vykazují nepřijatelné postupy z hlediska péče o nadané žáky. 22,33 % pedagogů deklaruje spíše negativní přístup k nadaným. I přes celkově pozitivní výstupy je tedy patrné, že zhruba čtvrtina českých pedagogů má v oblasti péče o nadané žáky problémy, což nelze považovat za zanedbatelnou část učitelské populace. Na průměrné úrovni kvality péče o nadané skončilo 20,36 % našeho výzkumného souboru. Největší část pedagogů (35,14 % souboru) vykázalo v porovnání s ostatními chvalitebné výsledky a konečně 19,87 % učitelů dokonce prokázalo příkladnou úroveň kvality péče o nadané.

VO2: Liší se kvalita péče o nadané žáky podle charakteristik učitelů? Ve druhé výzkumné otázce jsme posuzovali vliv předem vybraných proměnných vztahujících se učitelům na celkové výsledky dotazníkového šetření. Za tím účelem jsme stanovili čtyři hypotézy a s pomocí statistických testů ověřovali jejich platnost. Přehled přijatých a zamítnutých hypotéz včetně komentáře výsledku zachycuje následující tabulka.

Tab. č. 22: Přehled hypotéz k výzkumné otázce č. 2

Hypotéza	Vyhodnocení	Komentář
H1: Kvalita péče o nadané žáky se neliší podle pohlaví pedagogů.	Zamítnuta.	Ženy vykazují v dotazníku lepší celkové výsledky než muži.
H2: Kvalita péče o nadané žáky se zlepšuje v závislosti na zvyšující se délce pedagogické praxe pedagogů.	Přijata.	Celkové výsledky se zlepšují s rostoucí délkou praxe v porovnání pedagogů začátečníků, zkušených a expertů.

H3: Kvalita péče o nadané žáky se neliší podle převažujícího odborného zaměření pedagogů.	Zamítnuta.	Pedagogové zaměřeni převážně na humanitní předměty vykazují celkově lepší výsledky než pedagogové s přírodovědným zaměřením.
H4: Aprobovaní pedagogové vykazují vyšší kvalitu péče o nadané žáky než pedagogové bez aprobace.	Zamítnuta.	Mezi aprobovanými a neaprobovanými pedagogy není významný rozdíl v přístupu k nadaným žákům.

Většinu hypotéz vztahujících se k VO2 jsme na základě statistické analýzy zamítli. Spíše než potvrdit naše původní předpoklady se nám podařilo identifikovat proměnné, které ovlivňují kvalitu péče o nadané žáky. Jsou jimi pohlaví učitelů, délka pedagogické praxe a převažující zaměření výuky. V dotazníku jsme zjišťovali také věk respondentů. Protože se však ukázalo, že velmi silně pozitivně koreluje s délkou praxe, nebylo třeba jej podrobovat testování. Věk pedagogů (alespoň v našem souboru respondentů) působí společně s délkou pedagogické praxe.

VO3: Liší se kvalita péče o nadané žáky podle charakteristik škol? Poslední výzkumná otázka sledovala působení proměnných vztahujících se ke škole na celkovou kvalitu péče o nadané žáky. Čtenářům opět představujeme souhrn hypotéz a jejich vyhodnocení se stručným komentářem, který je obsažen v následující tabulce.

Tab. č. 23: Přehled hypotéz k výzkumné otázce č. 3

Hypotéza	Vyhodnocení	Komentář
H5: Kvalita péče o nadané žáky je vyšší na specializovaných školách pro nadané a na víceletých gymnáziích v porovnání s klasickými základními školami.	Zamítnuta.	Rozdíl na úrovni celkových výsledků dotazníku se prokázal pouze mezi klasickými a specializovanými základními školami ve prospěch škol specializovaných.
H6: Kvalita péče o nadané žáky se neliší podle příslušnosti školy k určitému kraji ČR.	Zamítnuta.	Prokázali jsme rozdíl mezi Zlínským a Moravskoslezským krajem ve prospěch kraje Moravskoslezského.
H7: Kvalita péče o nadané žáky se neliší podle velikosti obce, ve které škola působí.	Přijata.	Z hlediska velikosti obce, ve které škola působí, není rozdíl v kvalitě péče o nadané žáky.
H8: Kvalita péče o nadané žáky je vyšší na malých školách v porovnání s ostatními skupinami škol.	Přijata.	Pedagogové učící na školách do 50ti žáků skutečně vykazují lepší výsledky v porovnání s ostatními skupinami.

V případě poslední výzkumné otázky jsme přijali polovinu hypotéz. Ukázalo se, že k faktorům působícím na kvalitu péče o nadané žáky patří kromě výše zmíněných také typ školy (i přes zamítnutí hypotézy H5), kraj ČR a velikost školy. Za zásadní zjištění považujeme především fakt, že se nepotvrdil rozdíl v péči o nadané žáky mezi klasickými základními školami a víceletými gymnázii. Zdá se, že se situace od šetření ČŠI v roce 2008 změnila ve prospěch základních škol.

8.7 Limity studie

Poté, co jsme prezentovali naše zjištění, je třeba (opakovaně) upozornit na omezení spojená s realizovaným výzkumem. Za největší omezení, které se projevovalo v průběhu celého výzkumného projektu, považujeme zjednodušení, která jsme prezentovali v kapitole č. 7.2 v kontextu tvorby výzkumného nástroje. Projevují se jednak tím, že výzkum byl realizován s využitím dotazníků s omezeným zaměřením uzavřených položek, a dále tím, že jsme námi získaná data podrobili umělé metrizaci. K výsledkům šetření je proto nutné přistupovat s vědomím, že se jedná o screening vybraných základních tendencí projevujících se v české škole na základě výpovědí deklarovaných učitelů.

Znovu považujeme za nutné upozornit také na celkovou relativitu kvality školy a jejího měření v rámci pedagogické evaluace (kap. č. 6). Zastáváme relativistický přístup k evaluaci kvality. Veškeré měření v sociální sféře považujeme za relativní, zjednodušující a poplatné paradigmatu, skrze které evaluaci provádíme.

Dalším výrazným omezením provedeného výzkumu byl nedostatečný zájem pedagogické veřejnosti a neochota zapojit se do testování výzkumného nástroje, jeho připomínkování a do následného šetření. Nízký zájem pedagogů připisujeme na vrub především následujícím okolnostem. Pedagogičtí pracovníci na všech úrovních jsou v současné době zahlceni různými výzkumnými šetřeními, proto často odmítají vyplňovat dotazníky. Setkali jsme se také s nedůvěrou pedagogických pracovníků. Někteří odmítli vyplnit dotazník z obavy, že výsledky povedou k zavedení nových požadavků na práci učitelů, kterých se obávali.

Také se ukazuje, že problematika edukace nadaných žáků nemá u české pedagogické veřejnosti velkou odezvu. Pedagogové, především pokud nemají zkušenost se vzděláváním nadaného žáka, toto téma nezahrnují do oblasti svých pedagogických zájmů. I v případě, že s nadanými žáky pracují, považují toto téma za okrajové v porovnání s jinými pedagogickými problémy. O nízkém zájmu pedagogů o problematiku svědčí i fakt, že se ruší většina plánovaných seminářů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (viz kap. 5.6). V průběhu připomínkování dotazníku jsme se setkali s názorem, že péče o nadané žáky nemá smysl v případě, že jich je ve škole „zanedbatelné“ množství, jak plyne z následujícího výroku pedagožky: „naše škola nemá tolik nadaných dětí, aby pro ně vytvářela speciální výukové programy. ... Sama mám ve třídě v podstatě asi jen jednu nadprůměrně nadanou žákyňi“. Pokud přijmeme stanovisko, že v populaci existuje minimum

nadaných jedinců, mělo by potom smysl věnovat jejich vzdělávání zvláštní zájem? Domníváme se, že ano, a to i v prostředí běžné základní školy a třídy, kde je jeden nadaný žák. Navíc, pojmáme-li péči o nadané žáky z pohledu inkluzivní pedagogiky, opíráme se o liberální definice nadání a za nadané žáky nepovažujeme pouze jedince diagnostikované pedagogicko-psychologickou poradnou. Nadaným žákem může být teoreticky kterékoliv dítě, vykazující znaky nadání (viz kap. 2.2, 2.3). Využíváním prvků inkluzivní pedagogiky a nabízením obohacujícího kurikula přirozeně nabízíme diferencovanou výuku a tím rozvíjíme nadání všech žáků třídy.

Další omezení výzkumu je spojeno s výběrem výzkumného souboru. Učitelé, kteří se do výzkumu dobrovolně zapojili, tak projevíli zájem o zkoumanou problematiku. Domníváme se, že soubor našich respondentů byl tvořen především učiteli, kteří v praxi pracují s nadanými žáky, a kteří mají zájem přispět k evaluaci kvality škol pečujících o nadané. Vzorek respondentů proto nepovažujeme za srovnatelný s obecnou učitelskou populací, ale spíše za „pozitivně odchýlený“ od průměru. Zjištěné výsledky se z toho důvodu mohou jevit lepší, než je skutečná situace napříč republikou. Navíc si uvědomujeme, že učitelé mohli v dotazníku popsat aplikace svých edukačních strategií v péči o nadané žáky v lepším světle. Z tohoto důvodu zvažujeme navazující výzkum, kde by výzkumná data vycházela z přímého pozorování výuky. Na druhou stranu však můžeme s výsledky výzkumu zacházet nejenom z pohledu toho, jaké edukační strategie učitelé používají, nýbrž, o kterých edukačních strategiích se domnívají, že jsou vhodné pro rozvoj nadání žáků. Z tohoto druhého pohledu nevycházejí výsledky výzkumu tak pozitivně, jak bylo výše deklarováno.

Zatímco ve fázi připomínkování dotazníku jsme měli problém přimět pedagogy k diskusi, v průběhu sběru dat jsme získali pestrou paletu kritických postřehů, námětů a připomínek ze strany pedagogické veřejnosti. Na základě analýzy reakcí, které jsme k dotazníku obdrželi, považujeme za nejzávažnější následující fakta, která vypovídají o dalších dílčích omezeních ve vztahu k výsledkům analýzy:

1. Učitelé uvádějí, že každá škola a každý učitel má jiné pojetí péče o nadané žáky, které se liší také z hlediska stupně školy a vyučovacích předmětů. Jak uvedla jedna z respondentek v e-mailovém komentáři k dotazníku, „na některé otázky bylo ale velmi obtížné odpovědět, protože všichni nepřístupují k nadaným žákům stejně. Liší se jednak přístup na 1. a na 2. stupni, jednak přístup různých učitelů a v různých předmětech... Mezi třemi danými možnostmi se často nedalo rozhodnout tak, aby to přesně vystihovalo situaci ve škole.“ Z pozice tvůrců dotazníku si uvědomujeme, že není reálné, aby byl dotazník, jeho položky a možnosti odpovědí vytvořen na míru každému učiteli a bylo proto nutné, aby učitelé v dotazníku vybrali tu možnost, která je z hlediska jejich osobních zkušeností a spolupráce s kolegy nejvíce adekvátní (i za cenu dílčích nepřesností, kterých se na úrovni celorepublikového šetření nelze vyvarovat). Formulace dotazníkových položek však vycházela jak z diskuse, tak z obecných požadavků na tvorbu dotazníku (viz kap. č. 7.2).

2. Další problém spočíval v tom, že náš dotazník se zaměřoval pouze na vybrané aspekty kvality školy. Nebylo v našem zájmu hodnotit kvalitu škol z hlediska výsledků žáků v různých soutěžích či olympiádách, příp. kvalitu nabídky volnočasových kroužků, což někteří učitelé považovali za nedostatek. Naším záměrem bylo hodnotit kvalitu péče o nadané žáky z procesuálních aspektů kvality školy a učitelů, nikoli z hlediska rezultativních aspektů, tedy výsledků vzdělávání nadaných žáků. Zaměřili jsme se převážně na měkké ukazatele kvality školy. K tomuto problému uvádíme následující komentář (s doplněnou diakritikou): „Myslím, že talent svých žáků rozvíjím, výsledky v matematických soutěžích to prokazatelně dokazují, ... ale Vaším dotazníkem naznačované metody rozhodně nepoužívám.“
3. Učitelé také poukazují na to, že kvalita péče o nadané žáky souvisí s finančními zdroji škol. Stručně řečeno: „škola na to nemá peníze“. Tento argument, ač zní alibisticky, může být též považován za relevantní. V případě, že nejsou peníze na speciální pomůcky, asistenty pedagogů, atd., a kdy v běžné třídě sedí až 30 žáků s individuálními potřebami, je jasné, že péče o každého z nich, ať už je nadaný, anebo má jiné specifické vzdělávací potřeby, nemůže být zcela ideální podle představ a požadavků pedagogických teorií. Na obranu dotazníku je však nutné podotknout, že položky, které souvisely s finančními zdroji škol, byly pouze dvě a týkaly se dalšího vzdělávání učitelů a dostupnosti speciálních pomůcek. Domníváme se, že nabídka diferencovaného kurikula, která se objevovala v naprosté většině dotazníkových položek, není primárně závislá na finančních zdrojích školy.

Za další limit studie považujeme zvolenou koncepci nadání. Naše pojetí vycházelo z liberálních a multidimenzionálních definic nadání, kdy za nadaného žáka považujeme každé dítě, které v plném rozsahu, či alespoň zčásti demonstruje některé ze znaků nadání. Pokud bychom vycházeli z definic konzervativních, kdy kritéria nadání splňují pouhá 2 % populace dětí, byl by pravděpodobně vybrán jiný výzkumný soubor učitelů (zejm. ze specializovaných základních škol) a byla by sledovaná zcela odlišná kritéria nadání, související zejména s individuální péčí o nadaného jedince. Na druhou stranu, všechny položky v dotazníku byly vhodné pro všechny výše zmíněné typy škol a žádný typ školy nebyl zaměřením dotazníku znevýhodňován.

Závěr

Publikace se zabývá kvalitou školy z hlediska péče o nadané žáky. Je rozdělena na osm hlavních kapitol, jejichž zaměření postupně provádí čtenáře od teoretických východisek problematiky nadání, nadaných žáků, jejich edukace a hodnocení kvality školy, až po prakticky orientované výzkumné šetření. Cílem výzkumu bylo popsat a zhodnotit kvalitu péče o nadané žáky z hlediska jednotlivých položek v dotazníku, dále čtyř faktorů (oblastí dotazníku) a dotazníku jako celku; porovnat kvalitu péče o nadané žáky z hlediska vybraných proměnných vztahujících se k učitelům (pohlaví, věk, délka praxe, převažující zaměření výuky, aprobovanost) a z hlediska vybraných proměnných vztahujících se ke škole (typ školy, velikost školy, velikost obce, kraj ČR).

Výsledky výzkumu realizovaného v oblasti kvality péče škol a pedagogů o nadané žáky jsou diskutovány vzhledem k výše zmíněným omezením a limitům výzkumu. Výsledky poukazují dosti jednoznačně na to, že školy a učitelé na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání deklarují převážně pozitivní přístupy k nadaným žákům. Fakt, že téměř polovina námi získaných respondentů vykázala pozitivní až výborné výsledky, nasvědčuje tomu, že česká škola deklaruje kvalitní péči o žáky s nadáním. Ukazuje se, že učitelé minimálně vědí, jaké edukační postupy mají volit ve vztahu k nadaným žákům, ale i jejich spolužákům. Průměrné výsledky se jeví pozitivně na úrovni školy jako celku (faktorech č. 1 a 4 zaměřených na otevřenost školy nadaným žákům a podmínky realizace kurikula), ale především na úrovni pedagogického procesu (faktorech č. 2 a 3 zaměřených na diferenciaci učiva a didaktických prostředků).

I přes celkově pozitivní výsledky však nesmíme zapomínat na ty, kteří v našem šetření nedosáhli ani průměrné úrovně. Nejednalo se o zanedbatelnou skupinu, ale téměř o čtvrtinu respondentů. Na základě jejich deklarovaného přístupu k nadaným žákům je patrný především fakt, že edukace nadaných nepatří k prioritám českých škol, a že mnozí pedagogové ve své práci realizují rutinní pedagogickou činnost bez známek diferenciaci a individuálního přístupu.

V našem šetření jsme se v rámci hodnocení kvality péče škol a pedagogů o nadané žáky zaměřili také na zkoumání faktorů, které ovlivňují tuto oblast pedagogické reality. Podařilo se nám prokázat, že pohlaví učitelů, délka jejich pedagogické praxe, ale také převažující odborné zaměření ovlivňuje kvalitu péče o nadané. Naopak aprobovanost učitelů zde nehraje zásadní roli. Také z hlediska proměnných vztahujících se ke škole jsme identifikovali faktory ovlivňující kvalitu péče o nadané. Jedná se o typ školy, velikost školy a kraj ČR. Vliv velikosti obce se neprokázal.

Výsledky šetření přinesly mnoho zajímavých údajů o zkoumané oblasti. Vyvolaly v nás také další otázky, k jejichž zodpovězení bude třeba realizovat další výzkumy. Za podstatnou otázku, jejíž vyřešení by však bylo velmi náročné, považujeme následující: Jsou pozitivní výsledky našeho šetření skutečně reálným odrazem pedagogické reality? Nejsou částečně důsledkem samotného zkoumání, evaluace a kon-

troly, kterým jsou pedagogové neustále podrobováni a naučili se tak prezentovat navenek pozitivně, naučili se tak prezentovat navenek pozitivně, nehledě na reálný stav, aby si zajistili pozitivní image v očích veřejnosti?

V budoucnu bude naší snahou doplnit výsledky tohoto šetření o další analýzy, jejichž konkrétní zaměření a metodologii v současné době zvažujeme. Především by se mělo jednat o pozorování výuky poučenými výzkumníky, a dále o rozšíření výzkumného šetření na další stupně vzdělávání.

Resumé

Publikace se zaměřuje na kvalitu české školy z hlediska péče o nadané žáky, přičemž se soustředí na vybrané typy škol nižšího sekundárního stupně vzdělávání (ISCED 2). Úvodní kapitoly představují pojetí, definice, modely nadání a talentu a charakterizují osobnost nadaných žáků v oblasti kognitivní a osobnostně-sociální.

Publikace osvětluje proces identifikace a výběru se zaměřením na otázky metodologické, koncepční a etické. Výchovu a vzdělávání nadaných žáků sleduje ze tří úhlů pohledu, a to z hlediska školní legislativy, edukačních potřeb nadaných žáků a možností individualizace a diferenciací vzdělávání, které umožňuje současná vzdělávací soustava a kurikulum. Podrobně se věnuje problematice obohacujícího kurikula a modifikacím obsahu výuky, vyučovacího procesu, prostředí a hodnocení výsledků vzdělávání. Klade důraz na učitele jako spolutvůrce obohacujícího kurikula.

Autorky dále prezentují současné pojetí kvality školy jako relativního pedagogického konceptu. Popisují indikátory kvality školy v kontextu objektivistického a relativistického pojetí. Charakterizují současné akademické a praktické chápání pedagogické evaluace. Na základě teoretických východisek následně stanovují kritéria kvality školy pečující o nadané žáky.

Design výzkumu vychází z kvantitativního paradigmatu. Podrobně je popsána tvorba a testování výzkumného nástroje. Výzkumné šetření realizované v roce 2013 se zaměřuje na popis, komparaci a evaluaci vybraných kritérií kvality školy z hlediska péče o nadané žáky. Využívá přitom data z dotazníkového šetření realizovaného na území České republiky. Výsledky jsou analyzovány na popisné a vztahové rovině.

Výstupy analýzy potvrdily, že pohlaví učitelů, délka jejich pedagogické praxe, ale také převažující odborné zaměření ovlivňuje kvalitu péče o nadané. Naopak aprobovanost učitelů zde nehraje zásadní roli.

Také z hlediska proměnných vztahujících se ke škole byly identifikovány faktory ovlivňující kvalitu péče o nadané. Jedná se o typ školy, velikost školy a její příslušnost ke kraji České republiky. Vliv velikosti obce se neprokázal. Celkové výsledky evaluace vykazují spíše pozitivní úroveň kvality péče o nadané. Výsledky studie jsou diskutovány vzhledem k svým limitům.

Summary

This publication deals with the quality of Czech schools in terms of nurturing the gifted children and it focuses on selected types of schools at the lower secondary level of education (ISCED 2). The opening chapters introduce the conception, models of endowment and talent and they characterize the personality of gifted pupils in the cognitive and personality-social area.

The publication offers the explanation on the process of identification and choice with the aiming at the methodological, conceptual and ethical issues. It follows the upbringing and education of gifted children from three view angles, namely from the viewpoint of the school legislation, educative needs of the gifted pupils and the possibilities of individualized and differentiated approach in teaching which are enabled by the current educational system and curriculum. It is also focused on the issue of the complementary curriculum and the modifications of the education content, education process, surroundings and evaluation of the education results. In this material, teachers are treated as co-creators of the complementary curriculum.

The authors present the current approach to the school quality as a relative pedagogical concept. They describe the indicators of the school quality in the context of the objectivistic and relativistic approach. They provide the characteristic of the current academic and practical perception of the pedagogical evaluation. On the basis of theoretical themes, the authors set the criteria of the quality of schools nurturing the gifted pupils.

The design of the research bases on the quantitative paradigm. The creation and the process of testing of the research tools are described in detail. The research made in 2013 focuses on description, comparison and evaluation of the chosen criteria of the school quality in terms of nurturing the gifted pupils. It uses the data from the questionnaires used in the survey performed in the whole territory of the Czech Republic. Its results have been analysed on both, the descriptive and relational level.

The outcomes of the analysis have confirmed that the gender of the teachers, length of their teaching career but also their prevailing specialization have an influence on the quality of nurturing the gifted pupils. On the contrary, the level of their qualification does not play any essential role.

Also in terms of the variables relating to school, there have been identified some factors which influence the quality of nurturing the gifted pupils. They are namely the type of school, size of school and its affiliation with a district of the Czech Republic. The influence of the size of municipality has not been proven. The overall results of the evaluation show rather positive quality standard in the nurturing the gifted children. The results have been discussed in consideration of their limits.

Seznam obrázků

Obr. č. 1:	Mönksův „vícefaktorový model nadání“	12
Obr. č. 2:	Gagného diferencovaný model nadání a talentu (zjednodušený)	13
Obr. č. 3:	Psychosociální model A. J. Tannenbauma	14
Obr. č. 4:	Mnichovský model nadání	15
Obr. č. 5:	Identifikačně-výběrový proces	22
Obr. č. 6:	Organizační formy vzdělávání nadaných žáků	30
Obr. č. 7:	Srovnání mezi běžným a obohacujícím kurikulem	40

Seznam tabulek

Tab. č. 1:	Pravidla obohacujících aktivit	37
Tab. č. 2:	Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů: popis, vhodné výrazy, produkt (původní, nerevidovaná verze)	38
Tab. č. 3:	Typy doplňujících úkolů a jejich zaměření	41
Tab. č. 4:	Tabulka pro metodu I.N.S.E.R.T.	44
Tab. č. 5:	Příklad dotazníkové položky včetně bodování	64
Tab. č. 6:	Rozložení testovaných položek do 4 faktorů dotazníku	66
Tab. č. 7:	Výsledky reliability dotazníku	67
Tab. č. 8:	Počty vybraných typů škol a učitelů v ČR	70
Tab. č. 9:	Stratifikace respondentů podle krajů ČR	72
Tab. č. 10:	Stratifikace respondentů podle velikosti obce	72
Tab. č. 11:	Stratifikace respondentů podle velikosti školy	73
Tab. č. 12:	Převažující odpovědi pedagogů na škálové položky dotazníku	74
Tab. č. 13:	Průměrné počty bodů ve 4 faktorech dotazníku	77
Tab. č. 14:	Korelace mezi výsledky v jednotlivých faktorech dotazníku	79
Tab. č. 15:	Rozdíly ve výsledcích v jednotlivých faktorech	79
Tab. č. 16:	Rozdíly ve výsledcích podle pohlaví učitelů	82
Tab. č. 17:	Rozdíly ve výsledcích podle délky pedagogické praxe učitelů	84
Tab. č. 18:	Rozdíly ve výsledcích podle převažujícího zaměření výuky	85
Tab. č. 19:	Rozdíly ve výsledcích podle typu školy	88
Tab. č. 20:	Rozdíly ve výsledcích podle velikosti školy	91
Tab. č. 21:	Průběh realizace výzkumného šetření	92
Tab. č. 22:	Přehled hypotéz k výzkumné otázce č. 2	93
Tab. č. 23:	Přehled hypotéz k výzkumné otázce č. 3	94

Seznam grafů

Graf č. 1:	Srovnání průměrů získaných bodů v jednotlivých faktorech	80
Graf č. 2:	Celkové skóre respondentů v dotazníku	81
Graf č. 3:	Rozdíly ve výsledcích podle pohlaví učitelů	83
Graf č. 5:	Rozdíly ve výsledcích podle délky pedagogické praxe učitelů	85
Graf č. 6:	Rozdíly ve výsledcích podle převažujícího zaměření výuky	86
Graf č. 7:	Rozdíly ve výsledcích podle aprobovanosti pedagogů	87
Graf č. 8:	Rozdíly ve výsledcích podle typu školy	88
Graf č. 9:	Výsledky pedagogů v jednotlivých krajích ČR	89
Graf č. 10:	Rozdíly ve výsledcích podle velikosti obce	90
Graf č. 11:	Rozdíly ve výsledcích podle velikosti školy	91

Jmenný rejstřík

A

Ainscow, M. (s. 62)

B

Barnett, R. (s. 54, 62)

Bloom, B. S. (s. 37, 49)

Booth, T. (s. 62)

Borland, J. H. (s. 13)

C

Callahan, C. M. (s. 23)

Clark, B. (s. 11, 16, 21, 30, 37, 46 - 47, 49, 51)

D

Davis G. A. (s. 16, 21, 24, 30, 34 - 35, 37)

Dočkal, V. (s. 8, 24, 47)

Dostál, P. (s. 23)

Duchovičová, J. (s. 30, 51)

Dvořáková, M. (s. 40)

E

Entler, E. (s. 61, 87, 92)

F

Fenyvesiová, L. (s. 51)

Freeman, J. (s. 17, 31)

G

Gagné, F. (s. 12 - 13, 46)

Gallagher, J. J. (s. 35)

Gardner, H. (s. 9, 11, 25, 34)

Gates, J. (s. 8)

Gould, S. J. (s. 8)

Goulliová, J. (s. 52)

Grecmanová, H. (s. 54)

Green, D. (s. 55)

Gulová, L. (s. 56)

H

Harvey, L. (s. 53)

Heller, A. K. (s. 19)

Hendl, J. (s. 69)

Hollingworth, L.S. (s. 16, 30 - 31)

Hříbková, L. (s. 11, 16, 20, 22, 45, 51)

Hudec, T. (s. 52)
Hunt, B. G. (s. 35)

CH

Chráska, M. (s. 69)

J

Janík, T. (s. 52, 55)
Janíková, M. (s. 55)
Janoušková, S. (s. 52)
Jurášková, J. (s. 29, 46, 51)

K

Kalhous, Z. (s. 48)
Kasíková, H. (s. 26, 28, 30)
Kirk, S.A. (s. 35)
Kleňhová, M. (s. 71)
Kodým, M. (s. 24)
Košťálová, H. (s. 49)
Kratochvílová, J. (s. 26, 28, 31 - 32, 49)
Kraus, B. (s. 46)
Kunčarová, J. (s. 52, 55)
Kupcová, M. (s. 27 - 28)
Kyriacou, Ch. (s. 48)

L

Laznibatová, J. (s. 42 - 43, 51)
Lechta, V. (s. 31 - 32)
Leyden, S. (s. 16)
Loučková, I. (s. 71)
Lukas, J. (s. 32, 62 - 63)

M

Machů, E. (s. 30, 41, 43, 47)
Malčík, M. (s. 52)
Maňák, J. (s. 43)
Marland, S. (s. 10)
Maršák, J. (s. 52)
Mesárošová, M. (s. 23, 47)
Míček, S. (s. 55)
Miková, Š. (s. 49)
Moulton, P. (s. 8)
Mönks, F. J. (s. 11, 12, 46)
Musil, M. (s. 8)

N

Nenadál, J. (s. 52)

Neužilová, V. (s. 43)
Nezvalová, D. (s. 52, 55)

O

Obst, O. (s. 48)
Ochrana, F. (s. 69)
Olszewski-Kubilius, P. (s. 20)

P

Pol, M. (s. 54)
Porter, L. (s. 9, 11, 16, 18, 25, 35 - 36, 43, 46, 51)
Průcha, J. (s. 49 - 50, 55 - 56)
Pýchová, I. (s. 16)

R

Reinhart, U. (s. 9, 14)
Renzulli, J. S. (s. 8, 11, 23, 26, 47)
Richelt, S. (s. 24)
Riley, T. L. (s. 31, 34 - 35, 37, 40)
Rimm, S. B. (s. 16, 21, 24, 34 - 35, 37)
Roberts, J. L. (s. 36 - 37, 51)
Rost, D. H. (s. 9)
Ryška, R. (s. 52)
Rýdl, K. (s. 52, 55)

S, Š

Seney, R.W. (s. 35)
Sielge, D. (s. 16, 24, 34)
Simonton, D. K. (s. 16)
Skalková, J. (s. 48)
Slavík, J. (s. 48 - 49)
Smith, Ch. M. M. (s. 31)
Stang, J. (s. 49)
Sternberg, R. J. (s. 7, 9, 11, 18, 48)
Straková, J. (s. 30)
Světlík, J. (s. 52)
Šimoník, O. (s. 51, 61)
Šíp, R. (s. 56)
Škrabánková, J. (s. 51)
Švec, V. (s. 43, 50)

T

Tannenbaum, A. J. (s. 11, 13 - 14, 46)
Terman, L. M. (s. 16, 30)
Tomlinson, C.A. (s. 47, 51)
Turek, I. (s. 55)

U

Urbánek, T. (s. 64, 67)

V

Vašátková, J. (s. 52, 56)

Vašutová, J. (s. 50)

Vialle, W. (s. 16, 31)

W

Wallace, B. (s. 40)

Walterová, E. (s. 50, 71)

Webb, J. T. (s. 10, 16)

Whibley, V. (s. 34)

Wiegerová, A. (s. 64)

Winebrenner, S. (s. 31, 51)

Y

Ypenburg, I. H. (s. 11)

Z

Zormanová, L. (s. 48)

Věcný rejstřík

A

akcelerace (s. 26 - 27, 35 - 36, 59)
autoevaluace (s. 28, 51, 56, 78)
akademické pojetí evaluace (s. 56 - 57)

B

Bloomova taxonomie kognitivních cílů (s. 37 - 42, 49, 59, 75, 77)
Bartlettův test (s. 65)

C

cíl výzkumu (s. 68)
compacting (s. 36)
Cronbachovo alfa (s. 67)

D

definice nadání (s. 7 - 11)
diferenciace (s. 29 - 33)

E

edukační potřeby nadaných žáků (s. 29)
efektivita (s. 52, 54)
efektivita ekonomická (s. 54)
efektivita pedagogická (s. 54)
evaluace externí (s. 56, 61 - 62)
evaluace interní (s. 56)
evaluace pedagogická (s. 52, 55)

F

faktorová analýza (s. 65 - 67)
funkce kvality (s. 52)
fuzzy logika (s. 23)

G

Gagného „diferencovaný model nadání a talentu“ (s. 12 - 13)

H

hloubkový model (identifikačně-výběrového procesu) (s. 23)

CH

charakteristika nadaných žáků (s. 16 - 18)

I

identifikace (s. 19 - 25)
identifikačně-výběrový proces (s. 19 - 25)

indikátory kvality (s. 54 - 55)
individuální norma hodnocení (s. 49)
individualizace (s. 29 - 32)
inkluzivní vzdělávání, inkluze (s. 26, 31 - 32, 62)
integrace (s. 26, 31 - 32)

K

kognitivní charakteristiky nadaných žáků (s. 17 - 18)
kritéria kvality školy (s. 55 - 60, 67)
kritéria prokazatelnosti (s. 7)
kritérium excelentnosti (s. 7)
kritérium produktivity (s. 7)
kritérium rarity (s. 7)
kritérium užitečnosti (s. 7)
Kruskal-Wallisův test (s. 84, 87 - 90)
kvalita (s. 52)
kvalita školy (s. 52 - 53)

M

Mann-Whitneyův U-test (s. 82 - 85)
Mastery learning (s. 49)
metoda I.N.S.E.R.T. (s. 43 - 44)
metoda expertních skupin (s. 44)
metoda půlení (s. 67)
Mnichovský model nadání (s. 14 - 15)
modifikace hodnocení (s. 47 - 49)
modifikace obsahu výuky (s. 35 - 42)
modifikace procesu (s. 42 - 46)
modifikace produktu (s. 47)
modifikace prostředí (s. 46 - 47)
Mönksův „vícefaktorový model nadání“ (s. 11 - 12, 46)

N

nálepkování (s. 8, 25, 36, 42, 45, 47)
negativní chyba identifikace (výběru) (s. 25)
nominace (s. 21 - 22)

O

objektivistické pojetí kvality (s. 54)
obohacující kurikulum (s. 34 - 35)
osobnostně-sociální charakteristiky nadaných žáků (s. 18)
otevřenost školy nadaným žákům (s. 65, 77)

P

Pearsonův koeficient korelace (s. 83)
postup analýzy dat (s. 69)
pozitivní chyba identifikace (výběru) (s. 25)

praktické pojetí evaluace (s. 55 - 56)
principy identifikačně-výběrového procesu (s. 24 - 25)
princip svobodného výběru (s. 40)
profesní kompetence učitele (s. 50 - 51)
předvýzkum (s. 65)
psychosociální model A. J. Tannenbauma (s. 13 - 14)

R

relativistické pojetí kvality (s. 54)
reliabilita (s. 67)
RVP ZV (s. 11, 27, 28)

S, Š

sběr dat (s. 65, 68)
screening (s. 21)
segregace (s. 31)
selekce (s. 21)
Spearman-Brownův koeficient (s. 67)
šířkový model (identifikačně-výběrového procesu) (s. 23)

T

telescoping (s. 36)
test dobré shody chí-kvadrát (s. 73)

U

učící se organizace (s. 28)
učitel nadaných žáků (s. 50 - 51)

V

validizace (s. 65 - 67)
variance (s. 68)
výběr (s. 19)
výzkumný soubor (s. 70 - 71)

W

Wilcoxonův párový test (s. 79)

Bibliografie

BARNETT, Ronald, 1995. *Improving higher education: total quality care*. Buckingham: Open University Press. ISBN 0-335-09-84X.

BOOTH, Tony a Mel AINSCOW, 2007. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus, o. s. ISBN 80-903598-5-X.

BORLAND, James H., 1989. *Planning and Implementing Programs for the Gifted*. New York and London: Teachers College Press. ISBN 0-8077-2967-1.

BUSH, Karin und Ulrike REINHART, 2005. *Theoretische Grundlagen zum Begabungsbegriff*. [on-line]. [cit. 2009-12-10]. Dostupné z: http://www.phlinz.at/typo3/fileadmin/paedak_upload/institute/begabt/Theoretische_Grundladen_05.pdf.

CALLAHAN, Carolyn Mary and Joseph S. RENZULLI, 2012. pp. 83-91. Considerations for Identification of Gifted and Talented Students: An Introduction to Identification. In CALLAHAN, Carolyn Mary, HERBERG-DAVIS Holly L. *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. UK: Routledge. ISBN 0-415-88151-X.

CLARK, Barbara, 1998. *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*. London: Merrill Publishing Company. ISBN 0-675-20832-7.

CLARK, Barbara, 2013. *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*. California: Pearson. ISBN 978-0-13-262066-6.

ČŠI, 2008. *Umí školy pracovat s nadanými žáky? Tematická zpráva* [online]. Praha: ČŠI. [cit. 2013-10-28]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Rodice/Naco-se-casto-ptate/Umi-skoly-pracovat-s-nadanymi-zaky->

ČŠI. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb na školní rok 2013/2014* [online]. Praha: ČŠI, 2013. [cit. 2013-10-26]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/99cfc5ff-5aea-468a-b401-8a29f2bb90bd>.

DAVIS Gary. A., RIMM Sylvia B. and Del SIELGE, 2011. *Education of the Gifted and Talented*. New Jersey: Pearson. ISBN 978-0-13-505607-3.

DAVIS, Gary. A. and Sylvia B. RIMM, 1998. *Education of the Gifted and Talented*. Needham Hights: Allyn Bacon. ISBN 0-205-27000-X.

DOČKAL, Vladimír, 1983. K problémom definovania pojmov nadanie a talent. *Československá psychologie*, Roč. 27, č. 2, s. 120-135. ISSN 0009-062X.

DOČKAL, Vladimír, 1999. Výber nadaných detí. Etické, koncepčné a metodologické problémy. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 34, č. 2, s. 113-123. ISSN 055-5574.

DOČKAL, Vladimír, 2005. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-840-3.

DOSTÁL, Petr, 2012. *Pokročilé metody rozhodování v podnikatelství a veřejné správě*. Brno: CERM Akademické nakladatelství. ISBN 978-80-7204-798-7.

DUCHOVIČOVÁ, Jana, 2007. *Aspekty difereciácie v edukácii nadaných žiakov*. Nitra: PF UKF v Nitre. ISBN 978-80-8094-009-7.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta, 2007. Hodnocení ve vyučování. In VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, s. 243-259. ISBN 978- 80-247-1734-0.

ENTLER, Eduard et al. 2008. *Umí školy pracovat s nadanými žáky? Tematická zpráva* [online]. Praha, ČŠI. [cit. 2013-09-10]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/5483f110-8cba-4662-9716-579e36d05bc1>.

European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators [online]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2001. ISBN 92-894-0536-8. [cit. 2013-10-22]. Dostupné z: ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_en.pdf.

FENYVESIOVÁ, Lívia a Jana DUCHOVIČOVÁ, 2008. Osobnosť učiteľa a rozvoj interakčnej kompetencie žiakov. *Technológia vzdelávania*. roč. 16, č. 9, s. 6-8. ISSN 1335-003X.

FREEMAN, Joanne, 1979. *Gifted children*. London: International Medical Publishers. ISBN 0-85200-250-5.

GAGNÉ, Francois, 2004. Transforming gift into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, vol.15, no.2, pp.120-134. ISSN 1359-8139.

GALLAGHER, James. J. and Samuel A. KIRK, 1989. *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin Company. ISBN 0-395-43218-9.

GALLAGHER, James. J. and Shelagh A. GALLAGHER, 1994. *Teaching the Gifted Child*. Boston: Allyn and Bacon. ISBN 0-205-14828-X.

GATES, Jillian, 2010. Children With Gifts and Talents: Looking Beyond Traditional Labels. *Roeper Review*. vol. 32, no. 3, pp. 200 - 206. ISSN 1940-865X.

GILSON, Timothy, 2009. Creating School Programs for Gifted Students. *Gifted Child Today*, vol. 32, iss. 2, pp. 36-39. ISSN 2162-951X.

- GOULD, Stephen Jay, 1997. *Jak neměřit člověka*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-168-9.
- GOULLIOVÁ, Květa, 1998. *Kvalita vzdělávání. Odpověď na výzvy budoucnosti*. Praha, UIV. ISBN 80-211-0285-3.
- GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klíma školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
- GREEN, Diana, 1994. *What is Quality in Higher Education?* Buckingham: Open University Press. ISBN 0-335-15741-6.
- GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP (eds.), 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4368-4.
- HARVEY, Lee, ed., 1993. *Quality assessment in Higher Education*. Birmingham: Quality in Higher Education project. ISBN 1-859-2010-0-8.
- HANZLÍKOVÁ, Hana, 2013. Postoje českých učitelů k akceleraci a akcelerovaným nadaným žákům základních škol. *Svět nadání*, č. 1, r.2. s. 43-66. ISSN 1805-7217.
- HENDL, Jan. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 4., rozš. vyd. Praha: Portál, 2012, 734 s. ISBN 978-80-262-0200-4.
- HELLER, A. Kurt. 1999. Individual (Learning and Motivational) Needs versus Instructional Conditions of Gifted Education 1. *High Ability Studies*. vol.10, no.1, pp.9-21. ISSN 1359-8139.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2012. Rizikové skupiny, typy a profily nadaných žáků (studentů). *Svět nadání*. č. 2, roč. 1. ISSN 1805-7217. Dostupné z: <http://www.talentovani.cz/documents/10157/e17b291e-e968-475f-bd26-9f8d307ed87f>.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2009. *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Psyché. ISBN 978-80-247-1998-6.
- HUDEC, Tomáš et al., 2007. *Kvalita ve vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-293-4.
- HUNT, Barbara G. and Robert W. SENEY, 2009. Planning the learning environment. In KARNES, Frances A. and Suzanne M. BEAN. *Methods and Materials for teaching the Gifted*. US: Prufrock. pp. 37-71. ISBN 978-1-59363-347-9.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHVÁL, Martin et al, 2012. Školy na cestě ke kvalitě. Praha: NÚV. ISBN 978-80-86856-90-2.

JANÍK, Tomáš et al, 2011. *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality* [online]. Praha: NÚV. [cit. 2013-12-08]. ISBN 978-80-86856-81-0. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/12/KG_KvS_publicace_05_vf_pdf1.pdf

JANÍK, Tomáš et al., 2009. *Kurikulum - výuka - školní klima - učitelské vzdělávání. Analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001-2008)*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4771-6. Dostupné také z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/Analyza09.pdf>

JANÍKOVÁ, Marcela et al, 2009. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-180-5.

JANOŠKOVÁ, Svatava a Jan MARŠÁK, 2008. *Indikátory kvality vzdělávání*. Pedagogika, č. 3, s. 315-325. ISSN 3330-3815.

JURÁŠKOVÁ, Jana, 2003. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát. ISBN 80-89005-11-X.

JŮVA, Vladimír. sen. & jun., 1997. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-39-7.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978- 80-7367-571-4.

KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-8024-619-118.

KLEŇHOVÁ, Michaela et al., 2011. Školství pod lupou 2010 [online]. Praha: ÚIV. [cit. 2013-12-20]. ISBN: 978-80-211-0619-2. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/21212/download/>.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG, 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0220-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Jiří HAVEL a Hana FILOVÁ, 2011. *Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni základních škol*. Brno: MUNI Press. ISBN 978-80-210-5779-1.

- KRAUS, Blahoslav, et al, 2001. *Člověk - prostředí - výchova*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KUNČAROVÁ, Jitka a Danuše NEZVALOVÁ, 2006a. *Kvalita školy: ověřování kvality školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 80-7368-198-6.
- KUNČAROVÁ, Jitka a Danuše NEZVALOVÁ, 2006b. *Vlastní hodnocení školy, hlavní oblasti - soubor ukazatelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 80-7368-197-8.
- KUPCOVÁ, Martina, Simona ŠEDÁ a Karel TOMEK, 2010. *Vzdělávání nadaných dětí a žáků. Přehled základních dokumentů*. Praha: VUP. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Nadani_prehled.pdf.
- KYRIACOU, Chris, 1996. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2001. *Nadané dieťa - jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-53-X.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2012. *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-87-7.
- LECHTA, Viktor a kol., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 987-80-7367-679-7.
- LEYDEN, Susan, 1985. *Helping the child of exceptional ability*. London: Croom Helm. ISBN 0-7099-1635-3.
- LOUČKOVÁ, Ivana, 2010. *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-86429-79-3.
- LUKAS, Josef, 2012. *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-82-8.
- MACHŮ, Eva, 2013. Causes and Consequences of Labelling Gifted Pupils at Selected Elementary Schools. *The New Educational Review*, vol. 31, no. 1., pp.185-194. ISSN 1732-6729.
- MACHŮ, Eva, 2010. *Nadaný žák*. Brno: Paido. ISBN: 978-80-7315-197-3.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

- MESÁROŠOVÁ, Margita, 1998. *Nadané deti, poznávanie a rozvíjanie ich osobnosti*. Prešov: Manacon. ISBN 80-85668-64-5.
- MICHEK, Stanislav, 2007. *QualiVET. Rozvoj kvality odborného vzdelávání v Evropě*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-3.
- MICHEK, Stanislav, 2008. *Přístupy k řízení kvality v odborném vzdělávání*. Praha: NUOV. ISBN 978-80-87063-17-0.
- MOULTON, Patrice et al., 1998. Gifted & Talented: Exploring the Positive and Negative Aspects of Labeling. *Roeper Review*, vol. 21. ISSN 1940-865X.
- MÖNKS, Franz. J. a Irene H. YPENBURG, 2002. *Nadané dítě*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0445-5.
- MŠMT, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: ÚIV. ISBN 80-211-0372-8.
- MŠMT, 2006. *Věstník MŠMT z prosince 2006, sešit 12*. [online]. [cit. 2013-11-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/2006-12>.
- MŠMT, 2007. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* [online]. [cit. 2013-11-09]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/koncept/dlouhodoby-zamer-vzdelavani>.
- MŠMT, 2010. *Seznam základních škol a počet žáků pro školní rok 2010/2011* [online]. [cit. 2013-10-10]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/15633/download/.
- MŠMT, 2011. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2011-2015)* [online]. [cit. 2013-11-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-1>.
- MŠMT, 2013. *Statistická ročenka školství 2012/2013 - výkonové ukazatele* [online]. [cit. 2013-12-15]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.
- MUSIL, Miroslav, 1989. *Talenty cez palubu*. Bratislava: Smena.
- MÜLHAUSEROVÁ, Hana a Vladimíra NEUŽILOVÁ, 2007. *Metodický průvodce k pracovnímu sešitu Český jazyk a komunikace pro 5. ročník*. Znojmo: Tiskárna Sládek Znojmo.
- NENADÁL, Jaroslav et al, 2008. *Moderní management jakosti*. Praha: Management press. ISBN 978-80-7261-186-7.
- OCHRANA, František, 2010. *Metodologie vědy. Úvod do problému*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1609-4.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula, ed., 2003. *Early gifts - recognizing and Nurturing Children 's Talents*. Texas: Prufrock Press. ISBN 1-882664-91-4.

POL, Milan, 2007. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-4499-9.

PORTÁL, 2005-2012. *Zkušený učitel (expert)* [online]. [cit. 2013-12 -10]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=966>

PORTER, Louise, 1999. *Gifted Young Children. A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press. ISBN 0335-20552-6.

PRÍDAVKOVÁ, Alena, 2006. *Rozvíjanie matematických schopností a výchova matematických talentov na základných školách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 80-8068-447-2.

PRŮCHA, Jan et al., 2009a. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan et al., 2009b. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, 1996. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-2101-333-8.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

PÝCHOVÁ, Iva, 1996. K výuce nadaných a talentovaných žáků. *Pedagogika*, roč. 46, č. 2, s. 329-338. ISSN 3330-3815.

RENZULLI, Joseph S., ed., 2004. *Identification of Students for Gifted and Talented Programs*. California: Corwin Press. ISBN 1-4129-0428-5.

RILEY, Tracy L., 2011. *Teaching Gifted Students in the Inclusive Classroom*. USA: Prufrock. ISBN 978-1-59363-704-0.

ROBERTS, Julia L., 2005. *Enrichment Opportunities for Gifted Learners*. Texas: Prufrock. ISBN 1-59363-020-4.

ROST, Detlef H., 2000. *Hochbegabte und Hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann. ISBN 3-89325-685-7.

RÝDL, Karel et al., 1998. *Sebehodnocení školy: jak hodnotit kvalitu školy*. Praha: Agentura STROM. ISBN 80-86106-04-7.

RÝDL, Karel et al., 2009. *Tvorba standardu učitelské profese* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2013-12-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/navrh-standardu>

RÝDL, Karel, 2003. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-86642-17-8.

RYŠKA, Radim, ed., 2008. *Kvalita škol a hodnocení výsledků vzdělávání* [online]. Praha: Univerzita Karlova. [cit. 2013-12-08]. ISBN 978-80-7290-368-9. Dostupné z: <https://www.google.cz/#q=kvalita+%C5%A1koly>.

SEBEROVÁ, Alena a Martin MALČÍK, 2009. *Autoevaluace školy od teorie k praxi a výzkumu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-759-5.

SEJVALOVÁ, Jitka, 2004. *Talent a nadání - jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: IDM MŠMT. ISBN 80-86784-03-7.

SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, Jan, 1999. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.

SMITH, Chris. M. M., 2006. Principles of inclusion: implications for able learners. In SMITH, Chris. M. M. (ed.) *Including the Gifted and Talented. Making inclusion work for more gifted and able learners*. London and New York: Routledge, pp. 3 - 21. ISBN 0-415-36109-5.

STERNBERG, Robert. J. Giftedness as developing Expertise. In HELER, Kurt. A., MÖNKS, Franz J., STERNBERG, Robert J. and SUBOTNIK Rena. F. (Eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon, 2000. pp. 55-66. ISBN 978-008-054416-8.

STERNBERG, Robert. J., 1997. A Triarchic View of Giftedness. Theory and Practice. In COLANGELO, Nicholas and Gary. A. DAVIS. *Handbook of Gifted Education*. Needham Hights: Allyn & Bacon. ISBN 0-205-26085-3.

SVĚTLÍK, Jaroslav, 1996. *Marketing školy*. Zlín: Ekka. ISBN 80-9022-008-8.

SVĚTLÍK, Jaroslav, 2006. *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI. ISBN 80-7357-176-5.

ŠIMONÍK, Oldřich. Postoj a přístup učitelů základních škol k vzdělávání nadaných žáků. In ŠIMONÍK, Oldřich (ed.). *Vzdělávání nadaných žáků*. Brno: Muni press, 2010. s 20-30. ISBN 978-80-210-5349-6.

ŠKRABÁNKOVÁ, Jana. Pedagogické přístupy k nadaným žákům. In ŠIMONÍK, Oldřich (ed.). *Vzdělávání nadaných žáků*. Brno: Muni press, 2010. ISBN 978-80-210-349-6. s. 57-64. ISBN 978-80-210-5349-6.

ŠVEC, Vlastimil, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.

TOMLINSON, Carol Ann, 2003. *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom. Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN 978-0-87120-812-5.

TUREK, Ivan, 2009. *Kvalita vzdelávania*. Bratislava: Iura edition. ISBN 978-80-8078-243-6.

URBÁNEK, Tomáš et al., 2011. *Psychometrika. Měření v psychologii*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-836-4.

VAŠŤATKOVÁ POLÁCHOVÁ, Jana, ed., 2012. *Autoevaluace v praxi českých škol*. Praha: NÚV. ISBN 978-80-86856-91-9.

VAŠŤATKOVÁ, Jana, 2006. Úvod do autoevaluace školy. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-2441-422-8.

VAŠUTOVÁ, Anna, 2012. *Vplyv školskej edukácie na rozvíjanie matematického nadania žiaka prvého ročníka primárnej školy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0000-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

VIALLE, Wilma, 1994. ‚Terrestrial Science? The Work of Lewis Terman Revisited. *Roepers Review*, vol. 17, iss 1, pp.32-38. ISSN 1940-865X.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, 2010. *Vyhledáváme rozumově nadané žáky. Metodická příručka*. Praha: VUP. ISBN 978-80-87000-42-7.

WALLACE, Belle, 2006. A curriculum of opportunity. Developing potential into performance. In SMITH, Chris. M. M. (ed.) *Including the Gifted and Talented. Making inclusion work for more gifted and able learners*. London and New York: Routledge. pp 192-216. ISBN 0-415-36109-5.

WALTEROVÁ, Eliška et al., 2010. Školství - věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1882-1.

WALTERS, Joseph and Howard GARDNER, 1998. The crystallizing experience discovering an intellectual gift. In STERNBERG, Robert J. and Janet. E. DA-

VIDSON. *Conceptions of giftedness*. USA: Cambridge University Press. ISBN 0-521-26814-1.

WEBB, James. T., 2002. *Guiding The Gifted Child: A Practical Source for Parents and Teachers*. Scottsdale: Gifted Psychology Press. ISBN 0-910707-00-6.

WEBB, James. T., 1993. Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children.. In HELLER, Kurt A. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon press. pp. 525-538. ISBN 0-08-041398-6.

WHIBLEY, Vicki, 2005. A Template for Differentiated Educational Program. In JOHNSEN, Susan K., KENDRICK, James. *Teaching Strategies in Gifted Education*. Waco: Prufrock press. pp. 3-16. ISBN 1-59363-170-7.

WIEGEROVÁ, Adriana et al., 2012. *Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-10-02355-4.

WINEBRENNER, Susan, 2001. *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing. ISBN 1-57542-089-9.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

Přílohy

Příloha č. 1: Testovací verze dotazníku

DOTAZNÍK - hodnocení kvality školy z hlediska péče o nadané žáky

Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé.

Dovolujeme si Vás oslovit s prosbou vyplnění dotazníku, který hodnotí kvalitu základních škol a příslušných ročníků víceletých gymnázií ve vztahu k péči o intelektově nadané žáky. Jedná se o předvýzkum, jehož cílem je vytvořit validní nástroj pro hodnocení kvality školy.

U každé otázky prosím zakroužkujte jednu variantu odpovědi, která koresponduje se stavem na Vaší škole. Odpovědi vybírejte uvážlivě a s rozmyslem.

Za vyplnění dotazníku děkují: Mgr. Eva Machů, Pd.D. (machu@fhs.utb.cz), Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D. (kocvarova@fhs.utb.cz) a Bc. Tereza Císlerová.

1. Délka Vaší pedagogické praxe v letech:
2. Většinu Vaší výuky máte na
 - a) stupni ZŠ
 - 2) stupni ZŠ (příp. příslušných roč. víceletých gymnázií)
3. Vaše škola je:
 - a) běžná základní škola (nespecializovaná pro rozvoj intelektově nadaných žáků)
 - b) základní škola se zaměřením na rozvoj intelektově nadaných žáků (alespoň v jedné třídě či skupině žáků)
 - c) víceleté gymnázium
4. Škola se nachází v obci:
 - a) s počtem obyvatel do 1 500
 - b) s počtem obyvatel od 1 500 do 5 000
 - c) s počtem obyvatel od 5 000 do 35 000
 - d) s počtem obyvatel nad 35 000
5. Škola má:
 - a) méně než 50 žáků
 - b) 50 - 150 žáků
 - c) 151 - 300 žáků
 - d) 301 žáků a více

6.	<p>a) Vnitřní legislativa školy v péči o nadané žáky (např. ŠVP) je tvořena vedením školy.</p> <p>b) Na tvorbě vnitřní legislativy školy v péči o nadané žáky se podílí většina pedagogických pracovníků.</p> <p>c) Vnitřní legislativa školy v péči o nadané žáky je tvořena menším týmem pedagogických pracovníků (např. vedením školy, vedoucími předmětových komisí, koordinátory ŠVP).</p>
7.	<p>a) Škola vyhodnocuje stav péče o nadané žáky a tyto změny zapracovává do vnitřní legislativy školy jednou za určité období (cca jednou za rok).</p> <p>b) Škola pravidelně vyhodnocuje stav péče o nadané žáky a tyto aktuální změny zapracovává do platné vnitřní legislativy školy.</p> <p>c) Vnitřní legislativa školy v péči o nadané žáky byla vytvořena a je neúčelné ji měnit.</p>
8.	<p>a) Vedení školy podněcuje učitele vytvářet návrhy na zlepšení v oblasti péče o nadané žáky a zároveň se aktivně snaží tyto změny zavádět do praxe školy, pokud je to možné.</p> <p>b) Vedení školy umožňuje učitelům navrhopvat zlepšení v oblasti péče o nadané žáky, avšak existují problémy s jejich zaváděním do praxe.</p> <p>c) Vedení školy umožňuje učitelům vytvářet návrhy zlepšení v oblasti péče o nadané žáky. Některé z těchto změn občasně zavádí do praxe.</p>
9.	<p>a) Učitelé se snaží komunikovat s rodiči nadaných žáků, a to zejména prostřednictvím třídních schůzek, případně v konzultačních hodinách učitelů.</p> <p>b) Učitelé přirozeně komunikují s rodiči nadaných žáků. Rodiče mohou být přítomni ve výuce i mimo dny otevřených dveří a jsou dobře informováni o nabídkách školy pro nadané žáky.</p> <p>c) Učitelé méně komunikují s rodiči nadaných žáků. Především se soustředí na témata spojená s výchovnými problémy dětí.</p>
10.	<p>a) Učitelé nemají podmínky se dále vzdělávat v problematice péče o nadané žáky.</p> <p>b) Učitelé se hromadně účastní dalšího vzdělávání v problematice péče o nadané žáky (např. pedagogická diagnostika, aktivizující výukové postupy, rozvoj kritického myšlení).</p> <p>c) Někteří učitelé se individuálně z vlastní iniciativy účastní dalšího vzdělávání v problematice péče o nadané žáky.</p>
11.	<p>a) Škola má málo didaktických pomůcek pro rozvoj nadání žáků (odborné knihy, beletrie, encyklopedie, dostatek PC, aj.).</p> <p>b) Škola je poměrně dobře zásobena didaktickými pomůckami pro rozvoj nadání žáků. Tyto pomůcky mohou využívat všichni žáci třídy či ročníku stejně.</p> <p>c) Škola je poměrně dobře zásobena didaktickými pomůckami pro rozvoj nadání žáků. Tyto pomůcky využívají nadaní žáci, kterým jsou cíleně určeny.</p>

12.	<p>a) Škola by se chtěla věnovat rozvoji nadání žáků, avšak z důvodu jejich nedostatku toto není v jejich prioritách.</p> <p>b) Škola cíleně pracuje na rozvoji kognitivní složky nadaných žáků. Jiné kompetence (studijní, sociální, komunikativní, pracovní, psychomotorické) jsou rozvíjeny stejně jako u ostatních žáků.</p> <p>c) U nadaných žáků rozvíjíme nejenom jejich nadání, ale také pracujeme na rozvoji jiných kompetencí (studijní, sociální, komunikativní, pracovní, psychomotorické), které jsou u těchto žáků specifické.</p>
13.	<p>a) Učitelé chápou obohacující kurikulum jako urychlení tempa práce nadaných žáků (nadaní žáci se věnují tématům typickým pro žáky vyšších ročníků).</p> <p>b) Učitelé chápou obohacující kurikulum jako prohloubení učiva pro nadané žáky (nadaní žáci se věnují stejnému tématu, avšak v náročnější variantě).</p> <p>c) Učitelé chápou obohacující kurikulum jako nabídku náročnějších úkolů v rámci tématu nejenom pro nadané žáky, ale i ostatní, kteří jsou schopni je zvládnout.</p>
14.	<p>a) Při práci s nadanými žáky je naší prioritou jejich rozvoj v intelektuální a kreativní oblasti.</p> <p>b) Při práci s nadanými žáky je naší prioritou nejenom rozvoj v intelektuální a kreativní oblasti, ale i kompenzace případných nedostatečných dovedností (např. sociální, studijní, aj.).</p> <p>c) Rozvoj nadání žáků probíhá v rámci běžné výuky. Ke všem dětem přistupujeme jednotně.</p>
15.	<p>a) Škola nabízí nadaným žákům formy vnější diferenciaci (např. třída pro nadané, pracovní skupina nadaných v běžné třídě, vynětí nadaných žáků z třídy do pracovní skupiny, zhuštění či přeskočení ročníků, popř. předmětů).</p> <p>b) Škola využívá vnitřní diferenciaci - nadaný žák pracuje rychleji a jsou mu nabízena náhradní výuková témata.</p> <p>c) Škola využívá vnitřní diferenciaci - nadanější žáci si mohou v rámci probíraného tématu vybrat náročnější variantu úkolu.</p>
16.	<p>a) Nadání žáků je nejčastěji rozvíjeno v rámci volnočasových aktivit, které škola nabízí.</p> <p>b) Nadání žáků je nejčastěji rozvíjeno v rámci projektové výuky a přípravy žáků na soutěže a olympiády.</p> <p>c) Nadání žáků je nejčastěji rozvíjeno v rámci běžných hodin, kde učitel nabízí těmto žákům individuální přístup formou rozvíjejících aktivit.</p>

17.	<p>a) Učitelé se aktivně zajímají o rozvoj nadaných žáků ve škole a jsou ochotni se podělit s ostatními kolegy o konkrétní zkušenosti.</p> <p>b) Učitelé se zajímají o rozvoj nadaných žáků ve škole. Svě zkušenosti však nesdílí (např. na poradách).</p> <p>c) Učitelé se o rozvoj nadaných žáků příliš nezajímají. Jedná se podle nich o okrajový problém. Ve škole jsou k řešení důležitější věci.</p>
18.	<p>a) Učitelé ve výuce nezjišťují úroveň nadání žáků, není to v jejich kompetenci.</p> <p>b) Učitelé se snaží o zjištění úrovně nadání žáků a následně jim přirozeně nabízejí individuální vzdělávací přístup.</p> <p>c) Učitelé ve výuce běžně provádí zjišťování úrovně nadání žáka. Aktivně motivují rodiče k identifikaci nadání dítěte v pedagogicko-psychologické poradně. Navrhují a aplikují možné změny v kurikulu.</p>
19.	<p>a) Učitelé ve výuce přistupují k jejímu obsahu jednotně. Rozvíjí všechny žáky stejně.</p> <p>b) Učitelé ve výuce cíleně rozvíjejí nadání pouze u žáků s diagnostikovaným nadáním.</p> <p>c) Učitelé v běžných hodinách rozvíjejí nadání žáků bez ohledu na to, zda je nadání diagnostikováno či ne.</p>
20.	<p>a) Učitelé často volí nejrůznější aktivizující metody, jako je diskuse, hra, projekt, hraní rolí, aj.</p> <p>b) Učitelé se občas pokouší do frontální výuky začlenit aktivizující metody.</p> <p>c) Učitelé používají nejčastěji frontální výukové metody.</p>
21.	<p>a) Učitelé často a s oblibou používají individuální soutěživé aktivity v rámci běžné výuky. Pro nadané je to jedna z možností aplikace obohacujícího kurikula.</p> <p>b) Učitelé občas používají spíše skupinové soutěživé aktivity v rámci běžné výuky. Pro nadané je to jedna z možností aplikace obohacujícího kurikula.</p> <p>c) Učitelé příliš nepoužívají individuální a skupinové soutěživé aktivity v rámci běžné výuky. Považují to za nevhodný přístup při rozvoji nadání dětí.</p>
22.	<p>a) Učitelé většinou využívají ve výuce učebnice a typizované pracovní listy.</p> <p>b) Několik učitelů dává přednost vlastním materiálům před učebnicemi.</p> <p>c) Většina učitelů si připravuje vlastní výukové materiály.</p>
23.	<p>a) Učitelé přednáší a diktují zápis nebo jej píšou na tabuli (popř. mají přichystanou jinou formu prezentace) a žáci si opisují.</p> <p>b) Žáci si tvoří samostatně zápis do sešitu po předchozí vlastní aktivní práci.</p> <p>c) Učitel na základě předchozí aktivní práce žáků formuluje spolu s nimi společný zápis do sešitů.</p>

24.	<p>a) Učitelé rozlišují základní a rozšiřující učivo. Oba typy učiva jsou určeny všem žákům.</p> <p>b) Učitelé rozlišují základní a rozšiřující učivo, přičemž rozšiřující učivo je určeno pouze nadaným žákům.</p> <p>c) Učitelé rozlišují základní a rozšiřující učivo, přičemž rozšiřující učivo je určeno žákům (nejenom nadaným), kteří zvládli učivo základní.</p>
25.	<p>a) Při opakování učiva pracují všichni žáci na stejných úkolech.</p> <p>b) Nadaní žáci opakují daleko méně, věnují se jiným rozvíjejícím aktivitám.</p> <p>c) Při opakování učiva pracují žáci na stejných základních úkolech. Pokud učitel u některých žáků zjistí, že tyto úkoly ovládají, mohou se věnovat dalším rozvíjejícím aktivitám.</p>
26.	<p>a) Učitelé nabízejí všem žákům, kteří jsou dříve hotovi s úkolem, možnost pracovat na doplňujícím úkolu. Často se jedná i o žáky méně nadané.</p> <p>b) Učitelé nabízejí možnost pracovat na doplňujícím úkolu nadanějším žákům, kteří jsou dříve hotovi s úkolem.</p> <p>c) Učitelé cíleně vedou nadané žáky k práci na doplňujícím úkolu. Ostatní žáci třídy pracují na standardních úkolech.</p>
27.	<p>a) Pokud je některý z nadanějších žáků ve třídě dříve hotov s úkolem, učitel jej motivuje k práci na dalším, novém tématu.</p> <p>b) Pokud je některý z nadanějších žáků ve třídě dříve hotov s úkolem, obvykle se může věnovat vlastním aktivitám (např. čtení knih, práce na PC).</p> <p>c) Pokud je některý z nadanějších žáků ve třídě dříve hotov s úkolem, učitel jej motivuje k práci na náročnějším úkolu v rámci probíraného tématu.</p>
28.	<p>a) Pokud je některý z nadanějších žáků ve třídě dříve hotov s úkolem, pomáhá slabším dětem. Tím, jak dítě vyučuje, poznává, co neumí.</p> <p>b) Pokud je některý z nadanějších žáků ve třídě dříve hotov s úkolem, někdy pomáhá slabším dětem a někdy pracuje na vlastní rozvíjející aktivitě.</p> <p>c) Pokud je některý z nadanějších žáků ve třídě dříve hotov s úkolem, zpravidla nepomáhá slabším dětem, ale věnuje se práci na vlastní rozvíjející aktivitě.</p>
29.	<p>a) Učitelé plánují cíle výuky, které vedou k porozumění a aplikaci učiva.</p> <p>b) Učitelé plánují cíle výuky, které vedou žáka nejenom k porozumění a aplikaci učiva, ale i k náročnějším myšlenkovým postupům, jako analýza, syntéza a kreativita.</p> <p>c) Učitelé plánují cíle výuky, které vedou k porozumění a aplikaci učiva. Nadaným dětem jsou určeny cíle náročnější (analýza, syntéza a kreativita).</p>

30.	<p>a) Učitelé nabízejí žákům možnost výběru mezi jednodušší či náročnější variantou úkolu.</p> <p>b) Učitelé nenabízejí žákům výběr náročnosti úkolu, neboť tuto možnost již obsahují aktivizační postupy, které používají (např. projektová výuka, pojmová mapa, didaktické hry).</p> <p>c) Učitelé postupují ve výuce všech žáků shodně. Pouze u znevýhodněných dětí snižují požadavek na kvalitu či kvantitu splnění úkolu.</p>
31.	<p>a) Učitelé využívají skupinovou práci pro rozvoj nadání žáků jen zřídka. Tito žáci se při ní nudí, či naopak odpracují všechny úkoly i za ostatní žáky. Pro nadané žáky je nevhodnější samostatná práce.</p> <p>b) Učitelé při skupinové práci často seskupují žáky podle jejich nadání. Vytváří tak skupiny pouze z nadanějších žáků, kteří mají náročnější úkoly než jiné skupiny.</p> <p>c) Učitelé často využívají skupinovou práci. Vytváří nejenom výkonnostně rozličné skupiny, kde nabízí individualizované aktivity (úkoly různé obtížnosti), ale i skupiny z nadanějších žáků, kterým nabízí náročnější úkoly.</p>
32.	<p>a) Při skupinové práci mají žáci své role (individuální úkoly). Nadaným žákům učitel zadá úkoly náročnější.</p> <p>b) Při skupinové práci mají žáci své role, které jsou odstupňované podle náročnosti. Nadanější žáci mohou pracovat na náročnějších aktivitách.</p> <p>c) Skupinovou práci chápeme jako zadání jednoho úkolu pro celou skupinu. Žáci pracují společně, nemají své individuální role.</p>
33.	<p>a) Při skupinové práci používáme stálé, neměnné uskupení dětí, kde v jejím čele je alespoň jeden z nadanějších žáků, anebo máme alespoň jednu skupinu, složenou z nadanějších dětí a další skupiny složené z ostatních dětí.</p> <p>b) Složení žáků ve skupinové práci obměňujeme tak, aby bylo její složení buď výkonnostně homogenní (skupina nadanějších žáků a ostatní děti), či heterogenní (skupina alespoň s jedním nadanějším žákem).</p> <p>c) Složení žáků při skupinové práci obměňujeme, avšak neplánovitě, bez závislosti na výkonnosti žáků.</p>
34.	<p>a) Ve škole se dbá na to, aby žáci měli takové znalosti, ke kterým jsou schopni kriticky přistupovat. Většinu témat se však nelze z časových důvodů věnovat příliš do hloubky (často chybí praktické aplikace na příkladech z okolí dítěte).</p> <p>b) Ve škole klademe důraz spíše na to, aby žáci rozuměli novým informacím, byli schopni k nim kriticky přistupovat a prakticky je aplikovat.</p> <p>c) Ve škole klademe důraz zejména na to, aby žáci měli co nejvíce znalostí.</p>

35.	<p>a) Učitelé se snaží žákům nabídnout vlastní osvědčené styly učení v průběhu tradičních výukových metod.</p> <p>b) Učitelé se snaží respektovat individuální styly učení žáků, snaží se co nejvíce kombinovat výukové metody (tradiční i aktivizující), používat učebních úloh rozličné náročnosti, měnit prostředí, aj.</p> <p>c) Učitelé se snaží respektovat individuální styly učení žáků a maximálně využívat aktivizující výukové postupy, kde si žák může přirozeně zvolit nejvhodnější postup.</p>
36.	<p>a) Učitelé cíleně rozvíjejí učební dovednosti pouze u žáků, u kterých jsou na nízké úrovni (např. vedou žáky ke kritické práci s textem, plánování a rozvržení studijních povinností, postupy efektivního čtení, pojmové mapy).</p> <p>b) Učitelé rozvíjejí učební dovednosti všech žáků cílenými edukačními metodami.</p> <p>c) Učitelé přirozeně rozvíjejí učební dovednosti všech žáků v průběhu většiny používaných edukačních metod a strategií.</p>
37.	<p>a) Učitelé zadávají žákům domácí úkoly za účelem upevnění porozumění učiva, které bylo probíráno ve školní výuce.</p> <p>b) Učitelé zadávají žákům domácí úlohy nejenom za účelem upevnění porozumění učiva, ale i jeho praktické aplikace.</p> <p>c) Učitelé zadávají domácí úkoly, které vycházejí z potřeby tvůrčího rozpracování probíraného učiva.</p>
38.	<p>a) Učitelé kladou na všechny žáky třídy shodné požadavky na výsledky vzdělávání. Všichni žáci musí splnit cíle základního učiva, nadaní žáci jsou cíleně vedeni ke splnění cílů rozšiřujícího učiva.</p> <p>b) Učitelé kladou na všechny žáky třídy shodné požadavky na výsledky vzdělávání. Všichni žáci musí splnit cíle základního a rozšiřujícího učiva.</p> <p>c) Učitelé kladou na všechny žáky třídy požadavky na výsledky vzdělávání podle jejich aktuální úrovně schopností a dovedností. Žáci, kteří zvládli základní učivo, jsou vedeni k práci na rozšiřujícím učivu.</p>
39.	<p>a) Učitelé zadávají didaktické testy (písemky), které sledují výhradně znalosti žáků. Učitelé trvají na jednoznačných odpovědích.</p> <p>b) Učitelé zadávají didaktické testy, které sledují nejenom znalosti žáků, ale i dovednosti myšlenkové analýzy, syntézy a kritického hodnocení.</p> <p>c) Učitelé zadávají didaktické testy, které sledují výhradně znalosti žáků. Používají uzavřené i otevřené otázky. Nadaným žákům mohou nabízet nepovinný úkol pracovat na náročnějších aktivitách (analýza, syntéza a kritické hodnocení).</p>

40.	<p>a) Škola klade na všechny žáky stejné požadavky. Hodnocení (známkování) je shodné pro všechny žáky, bez jakýchkoli úlev či přísnosti.</p> <p>b) Škola klade na všechny žáky stejné požadavky, ulevuje však znevýhodněným dětem tím, že stejné úkoly hodnotí méně přísně a nadané žáky hodnotí přísněji.</p> <p>c) Škola klade na každého žáka ty nejvyšší nároky v rámci jeho aktuálních možností. Kritéria hodnocení jsou pro všechny žáky shodná. Učitelé však doplňují hodnocení známkou o slovní komentář.</p>
41.	<p>a) Učitelé zařazují do výuky postupy sebehodnocení žáků. Žáci se pravidelně hodnotí, např. jak byli aktivní, jak splnili úkol, jak porozuměli zadání. K hodnocení využívají nejčastěji jednoduché symboly (smajlíky, čísla, barvy, aj.).</p> <p>b) Učitelé dávají žákům příležitost k jejich sebehodnocení, např. tím, že jsou ochotni s nimi diskutovat o jejich prospěchu a navrhnout možná řešení.</p> <p>c) Učitelé zařazují do výuky promyšlené formy sebehodnocení žáků. Žáci se konkrétně vyjadřují o svém úspěchu či neúspěchu v dílčích činnostech. Žáci pravidelně vyhodnocují svůj pokrok podle položek ve svých portfoliích.</p>
42.	<p>a) Škola pravidelně spolupracuje s vybranými institucemi podílejícími se na rozvoji nadání žáků (např. pedagogicko-psychologické poradny, instituce nabízející volnočasové aktivity, vědecká pracoviště, vzdělávací instituce).</p> <p>b) Škola spolupracuje s výše zmíněnými institucemi občasně.</p> <p>c) V souvislosti s rozvojem nadání žáků vychází škola z vlastních možností a prostředků jejich rozvoje.</p>

Zde je prostor pro Vaše připomínky k dotazníku:

.....

.....

.....

.....

Příloha č. 2: Finální verze dotazníku

DOTAZNÍK - hodnocení kvality školy z hlediska péče o nadané žáky

Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé.

Dovolujeme si Vás oslovit s prosbou vyplnění dotazníku, který hodnotí kvalitu druhého stupně základních škol a příslušných ročníků víceletých gymnázií ve vztahu k péči o intelektově nadané žáky.

U každé otázky prosím zakroužkujte jednu variantu odpovědi, která podle Vašeho názoru nejvíce koresponduje se stavem na Vaší škole. Odpovědi vybírejte uvážlivě a s rozmyslem.

Za vyplnění dotazníku děkují: Mgr. Eva Machů, Ph.D. (machu@fhs.utb.cz), Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D. (kocvarova@fhs.utb.cz), Bc. Tereza Červinková.

1. Pohlaví:
 - a) muž
 - b) žena
2. Věk:
prosíme doplňte:
3. Délka Vaší pedagogické praxe v letech:
prosíme doplňte:
4. Většinu Vaší výuky máte v oblasti
 - a) humanitní
 - b) přírodovědné
5. Na většinu předmětů, které vyučujete
 - a) máte aprobaci
 - b) nemáte aprobaci
6. Vaše škola je:
 - a) běžná základní škola (nespecializovaná pro rozvoj intelektově nadaných žáků)
 - b) základní škola se zaměřením na rozvoj intelektově nadaných žáků (alespoň v jedné třídě či skupině žáků)
 - c) víceleté gymnázium
7. Škola se nachází v kraji:

a) Hlavní město Praha	h) Olomoucký
b) Jihočeský	i) Pardubický
c) Jihomoravský	j) Plzeňský
d) Karlovarský	k) Středočeský
e) Královéhradecký	l) Ústecký
f) Liberecký	m) Vysočina
g) Moravskoslezský	n) Zlínský

8. Škola se nachází v obci:
- s počtem obyvatel do 1 500
 - s počtem obyvatel od 1 501 do 5 000
 - s počtem obyvatel od 5 001 do 35 000
 - s počtem obyvatel nad 35 000
9. Škola má:
- méně než 50 žáků
 - 51 - 150 žáků
 - 151 - 300 žáků
 - 301 žáků a více

10.	<p>a) Škola vyhodnocuje stav péče o nadané žáky a tyto změny zapracovává do vnitřní legislativy školy jednou za určité období (cca jednou za rok). (1b)</p> <p>b) Škola pravidelně vyhodnocuje stav péče o nadané žáky a tyto aktuální změny zapracovává do platné vnitřní legislativy školy. (2b)</p> <p>c) Vnitřní legislativa školy v péči o nadané žáky byla vytvořena a je neúčelné ji měnit. (0b)</p>
11.	<p>a) Škola má málo didaktických pomůcek pro rozvoj nadání žáků (odborné knihy, beletrie, encyklopedie, dostatek PC, aj.). (0b)</p> <p>b) Škola je poměrně dobře zásobena didaktickými pomůckami pro rozvoj nadání žáků. Tyto pomůcky mohou využívat všichni žáci třídy či ročníku stejně. (2b)</p> <p>c) Škola je poměrně dobře zásobena didaktickými pomůckami pro rozvoj nadání žáků. Tyto pomůcky využívají nadaní žáci, kterým jsou cíleně určeny. (1b)</p>
12.	<p>a) Škola by se chtěla věnovat rozvoji nadání žáků, avšak z důvodu jejich nedostatku toto není v jejich prioritách. (0b)</p> <p>b) Škola cíleně pracuje na rozvoji kognitivní složky nadaných žáků. Jiné kompetence (studijní, sociální, komunikativní, pracovní, psychomotorické) jsou rozvíjeny stejně jako u ostatních žáků. (1b)</p> <p>c) U nadaných žáků rozvíjíme nejenom jejich nadání, ale také pracujeme na rozvoji jiných kompetencí (studijní, sociální, komunikativní, pracovní, psychomotorické), které jsou u těchto žáků specifické. (2b)</p>
13.	<p>a) Učitelé se aktivně zajímají o rozvoj nadaných žáků ve škole a jsou ochotni se podělit s ostatními kolegy o konkrétní zkušenosti. (2b)</p> <p>b) Učitelé se zajímají o rozvoj nadaných žáků ve škole. Své zkušenosti však nesdílí (např. na poradách). (1b)</p> <p>c) Učitelé se o rozvoj nadaných žáků příliš nezajímají. Jedná se podle nich o okrajový problém. Ve škole jsou k řešení důležitější věci. (0b)</p>

14.	<p>a) Učitelé se snaží komunikovat s rodiči nadaných žáků, a to zejména prostřednictvím třídních schůzek, případně v konzultačních hodinách učitelů. (1b)</p> <p>b) Učitelé přirozeně komunikují s rodiči nadaných žáků. Rodiče mohou být přítomni ve výuce i mimo dny otevřených dveří a jsou dobře informováni o nabídkách školy pro nadané žáky. (2b)</p> <p>c) Učitelé méně komunikují s rodiči nadaných žáků. Především se soustředí na témata spojená s výchovnými problémy dětí. (0b)</p>
15.	<p>a) Vnitřní legislativa školy v péči o nadané žáky (např. ŠVP) je tvořena vedením školy. (0b)</p> <p>b) Na tvorbě vnitřní legislativy školy v péči o nadané žáky se podílí většina pedagogických pracovníků. (2b)</p> <p>c) Vnitřní legislativa školy v péči o nadané žáky je tvořena menším týmem pedagogických pracovníků (např. vedením školy, vedoucími předmětových komisí, koordinátory ŠVP). (1b)</p>
16.	<p>a) Vedení školy podněcuje učitele vytvářet návrhy na zlepšení v oblasti péče o nadané žáky a zároveň se aktivně snaží tyto změny zavádět do praxe školy, pokud je to možné. (2b)</p> <p>b) Vedení školy umožňuje učitelům navrhovat zlepšení v oblasti péče o nadané žáky, avšak existují problémy s jejich zaváděním do praxe. (0b)</p> <p>c) Vedení školy umožňuje učitelům vytvářet návrhy zlepšení v oblasti péče o nadané žáky. Některé z těchto změn občasně zavádí do praxe. (1b)</p>
17.	<p>a) Učitelé nemají podmínky se dále vzdělávat v problematice péče o nadané žáky. (0b)</p> <p>b) Učitelé se hromadně účastní dalšího vzdělávání v problematice péče o nadané žáky (např. pedagogická diagnostika, aktivizující výukové postupy, rozvoj kritického myšlení). (1b)</p> <p>c) Někteří učitelé se individuálně z vlastní iniciativy účastní dalšího vzdělávání v problematice péče o nadané žáky. (2b)</p>
18.	<p>a) Učitelé chápou obohacující kurikulum jako urychlení tempa práce nadaných žáků (nadaní žáci se věnují tématům typickým pro žáky vyšších ročníků). (0b)</p> <p>b) Učitelé chápou obohacující kurikulum jako prohloubení učiva pro nadané žáky (nadaní žáci se věnují stejnému tématu, avšak v náročnější variantě). (1b)</p> <p>c) Učitelé chápou obohacující kurikulum jako nabídku náročnějších úkolů v rámci tématu nejenom pro nadané žáky, ale i ostatní, kteří jsou schopni je zvládnout. (2b)</p>

19.	<p>a) Učitelé zadávají žákům domácí úkoly za účelem upevnění porozumění učiva, které bylo probíráno ve školní výuce. (ob)</p> <p>b) Učitelé zadávají žákům domácí úlohy nejenom za účelem upevnění porozumění učiva, ale i jeho praktické aplikace. (1b)</p> <p>c) Učitelé zadávají domácí úkoly, které vycházejí z potřeby tvůrčího rozpracování probíraného učiva. (2b)</p>
20.	<p>a) Učitelé přednáší a diktují zápis nebo jej píšou na tabuli (popř. mají přichystanou jinou formu prezentace) a žáci si opisují. (ob)</p> <p>b) Žáci si tvoří samostatně zápis do sešitu po předchozí vlastní aktivní práci. (1b)</p> <p>c) Učitel na základě předchozí aktivní práce žáků formuluje spolu s nimi společný zápis do sešitů. (2b)</p>
21.	<p>a) Učitelé rozlišují základní a rozšiřující učivo. Oba typy učiva jsou určeny všem žákům. (ob)</p> <p>b) Učitelé rozlišují základní a rozšiřující učivo, přičemž rozšiřující učivo je určeno pouze nadaným žákům. (1b)</p> <p>c) Učitelé rozlišují základní a rozšiřující učivo, přičemž rozšiřující učivo je určeno žákům (nejenom nadaným), kteří zvládli učivo základní. (2b)</p>
22.	<p>a) Při opakování učiva pracují všichni žáci na stejných úkolech. (ob)</p> <p>b) Nadaní žáci opakují daleko méně, věnují se jiným rozvíjejícím aktivitám. (1b)</p> <p>c) Při opakování učiva pracují žáci na stejných základních úkolech. Pokud učitel u některých žáků zjistí, že tyto úkoly ovládají, mohou se věnovat dalším rozvíjejícím aktivitám. (2b)</p>
23.	<p>a) Učitelé kladou na všechny žáky třídy shodné požadavky na výsledky vzdělávání. Všichni žáci musí splnit cíle základního učiva, nadaní žáci jsou cíleně vedeni ke splnění cílů rozšiřujícího učiva. (1b)</p> <p>b) Učitelé kladou na všechny žáky třídy shodné požadavky na výsledky vzdělávání. Všichni žáci musí splnit cíle základního a rozšiřujícího učiva. (ob)</p> <p>c) Učitelé kladou na všechny žáky třídy požadavky na výsledky vzdělávání podle jejich aktuální úrovně schopností a dovedností. Žáci, kteří zvládli základní učivo, jsou vedeni k práci na rozšiřujícím učivu. (2b)</p>
24.	<p>a) Učitelé ve výuce nezjišťují úroveň nadání žáků, není to v jejich kompetenci. (ob)</p> <p>b) Učitelé se snaží o zjištění úrovně nadání žáků a následně jim přirozeně nabízejí individuální vzdělávací přístup. (1b)</p> <p>c) Učitelé ve výuce běžně provádějí zjišťování úrovně nadání žáka. Aktivně motivují rodiče k identifikaci nadání dítěte v pedagogicko-psychologické poradně. Navrhují a aplikují možné změny v kurikulu. (2b)</p>

25.	<p>a) Učitelé ve výuce přistupují k jejímu obsahu jednotně. Rozvíjí všechny žáky stejně. (0b)</p> <p>b) Učitelé ve výuce cíleně rozvíjejí nadání pouze u žáků s diagnostikovaným nadáním. (1b)</p> <p>c) Učitelé v běžných hodinách rozvíjejí nadání žáků bez ohledu na to, zda je nadání diagnostikováno či ne. (2b)</p>
26.	<p>a) Učitelé často volí nejrůznější aktivizující metody, jako je diskuse, hra, projekt, hraní rolí, aj. (2b)</p> <p>b) Učitelé se občas pokouší do frontální výuky začlenit aktivizující metody. (1b)</p> <p>c) Učitelé používají nejčastěji frontální výukové metody. (0b)</p>
27.	<p>a) Učitelé se snaží žákům nabídnout vlastní osvědčené styly učení v průběhu tradičních výukových metod. (0b)</p> <p>b) Učitelé se snaží respektovat individuální styly učení žáků, snaží se co nejvíce kombinovat výukové metody (tradiční i aktivizující), používat učebních úloh rozličné náročnosti, měnit prostředí, aj. (2b)</p> <p>c) Učitelé se snaží respektovat individuální styly učení žáků a maximálně využívat aktivizující výukové postupy, kde si žák může přirozeně zvolit nejvhodnější postup. (1b)</p>
28.	<p>a) Učitelé zadávají didaktické testy (písemky), které sledují výhradně znalosti žáků. Učitelé trvají na jednoznačných odpovědích. (0b)</p> <p>b) Učitelé zadávají didaktické testy, které sledují nejenom znalosti žáků, ale i dovednosti myšlenkové analýzy, syntézy a kritického hodnocení. (2b)</p> <p>c) Učitelé zadávají didaktické testy, které sledují výhradně znalosti žáků. Používají uzavřené i otevřené otázky. Nadaným žákům mohou nabízet nepovinný úkol pracovat na náročnějších aktivitách (analýza, syntéza a kritické hodnocení). (1b)</p>

Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky

Eva Machů, Ilona Kočvarová a kol.

Vydala Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně v roce 2013

Návrh obálky: Josef Omelka

Sazba a zlom: Josef Omelka

1. vydání, 2013

Náklad: 400 výtisků

ISBN 978-80-7454-316-6