

# **Vybrané principy inkluzivního vzdělávání žáků s nadáním**

Bc. Tereza Císlerová

---

Diplomová práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Tereza Císlerová**  
Osobní číslo: **H120012**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vybrané principy inkluzivního vzdělávání žáků s nadáním**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k nadaným žákům, integraci a inkluzivní pedagogice.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. Nadané dítě a rozvoj jeho schopností. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.**

**HŘÍBKOVÁ, Lenka. Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6.**

**CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.**

**MACHŮ, Eva. Nadaný žák. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-197-3.**

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

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2014**

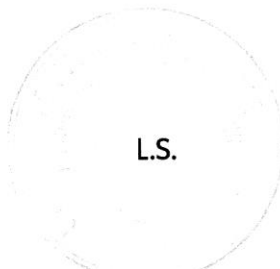
Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2014**

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

ředitel ústavu

# PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 10. 4. 2014

.....  


*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce je zaměřena na problematiku péče o nadané žáky a hodnocení kvality škol z hlediska péče o nadané žáky. V teoretické části práce jsou vymezeny a charakterizovány klíčové pedagogické, sociální a psychologické pojmy týkající se této problematiky. Nadále tato práce předkládá informace týkající se inkluzivního vzdělávání žáků s nadáním. Praktická část zahrnuje kvantitativní výzkum, jehož hlavním cílem je hodnocení kvality základních škol a příslušných ročníků víceletých gymnázií z hlediska péče o intelektově nadané žáky a zjištění míry inkluzivního přístupu od pedagogických pracovníků k těmto žákům.

Klíčová slova: nadání, žák s nadáním, integrace, inkluze, inkluzivní škola

## **ABSTRACT**

This graduation thesis is focused on the care of talented students and the evaluation of school quality in terms of care of talented students. In the theoretical part are identified and characterized crucial educational, social and psychological concepts related to this issue. Further this thesis presents information regarding inclusive education of students with talent. The practical part contains quantitative research, whose the main objective is to evaluate the quality of basic education and the appropriate grades of grammar schools in terms of care for the intellectually talented pupils and to find out the inclusive approach of teaching staff for these pupils.

Keywords: talent, talented student, inclusion, inclusive school

Chtěla bych velmi poděkovat paní Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce za její cenné rady, podněty a metodickou pomoc.

Také bych chtěla poděkovat všem svým blízkým za podporu. Velké díky patří mé mamince, tatínkovi, Michalovi a Bětce za jejich podporu, důvěru a lásku.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné

## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 NADÁNÍ</b> .....	<b>13</b>
1.1 CHARAKTERISTIKA NADÁNÍ .....	14
1.2 PRVNÍ VĚDECKÉ VÝZKUMY NADÁNÍ.....	15
1.3 PROJEVY NADÁNÍ .....	17
1.3.1 JEDNOTLIVÉ PROJEVY NADÁNÍ DÍTĚTE .....	19
1.4 DRUHY NADÁNÍ .....	20
1.5 MODELY NADÁNÍ.....	23
RENZULLINIHO TŘÍKRUHOVÝ MODEL NADÁNÍ .....	23
MÖNKSŮV TRIADICKÝ MODEL .....	24
STERNBERGŮV TRIARCHICKÝ MODEL NADÁNÍ .....	25
1.6 IDENTIFIKACE NADÁNÍ .....	25
1.6.1 METODY MĚŘENÍ SCHOPNOSTÍ NADÁNÍ.....	27
1.6.2 OBECNÉ METODY PROCESU IDENTIFIKACE .....	30
<b>2 INTEGRACE ŽÁKŮ S NADÁNÍM</b> .....	<b>32</b>
2.1 INTEGRACE.....	32
2.2 INTEGROVANÉ FORMY VÝUKY ŽÁKŮ S NADÁNÍM .....	32
<b>3 INKLUZE ŽÁKŮ S NADÁNÍM</b> .....	<b>35</b>
3.1 INKLUZE .....	35
3.1.1 PRINCIPY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	36
3.2 INKLUZIVNÍ ŠKOLA .....	37
3.2.1 INKLUZIVNÍ ŠKOLA A ŽÁCI S NADÁNÍM .....	38
3.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN ŽÁKŮ S NADÁNÍM.....	39
3.4 VÍCELETÉ GYMNÁZIUM NEBO ZÁKLADNÍ ŠKOLA? .....	41
3.5 VYBRANÉ PRINCIPY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S NADÁNÍM .....	43
<b>4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>44</b>
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>46</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>47</b>
5.1 ZAMĚŘENÍ VÝZKUMU .....	47
5.4 TECHNIKA VÝZKUMU.....	49
5.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	50
5.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	51
<b>6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>52</b>
6.1 ANALÝZA DAT NA POPISNÉ ÚROVNI .....	52
6.2 ANALÝZA DAT NA VZTAHOVÉ ÚROVNI.....	68
6.3 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ A JEJICH DISKUZE .....	70
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>72</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>73</b>



<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>76</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>77</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>78</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>	<b>79</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>80</b>

## ÚVOD

Diplomová práce je zaměřena na vybrané principy inkluzivního vzdělávání žáků s nadáním. V současnosti je problematika nadaných dětí stále málo diskutovaným jevem. I když se začalo v poslední době o této problematice hovořit, stále ještě dostatečně není vzdělávání, výchova a motivace nadaných dětí v povědomí mnohých pedagogů, učitelů, sociálních pedagogů a ostatních pracovníků.

Nadané dítě můžeme přirovnat k běžci na dlouhé tratě, který je ale mnohem lepší a výkonnější než ostatní běžci. Po rozumové stránce je daleko vepředu, ale bohužel se svými city a emocemi zůstává samo a často nepochopeno. Proto je velmi potřebné, aby pedagogové a ostatní pracovníci tomuto nadanému žáku pomohli rozvíjet svůj talent a jedinečnost, aby se svého talentu nevzdal. Bohužel velmi často se setkáváme s nadáním, které je ponecháno bez pomoci a bez patřičného stimulu. Je potřeba se zamyslet, proč jsou mezi námi děti, ve kterých dřímá velký potenciál, ale ten bohužel není nijak využitý ani rozvíjený. Je smutné, že tyto výjimečné děti nedostávají vhodné vzdělávací a výchovné stimuly a to jak ze strany školy, tak rodiny. A právě v těchto situacích by měl být sociální pedagog nápomocen. Společně s učiteli a ostatními pracovníky školy jako jsou školní psychologové, výchovní poradci a podobně by se měl stát základem pro rozvíjení a podporování žáků s nadáním.

Dle mého mínění je velmi potřebné se na tuto oblast pedagogiky více zaměřit. Výzkumy by se měly primárně zabývat poznáváním osobnosti nadaných a jejich potřebami, aby pedagogové poté mohli poskytnout efektivní a inkluzivní vzdělání těmto specifickým žákům. A právě inkluze ve vzdělávání je klíčem ke správnému rozvoji nadání a talentu. Je-li dítě nadané, musíme přihlížet zejména k faktu, že se od svých vrstevníků nebude lišit pouze vědomostně, ale že se může také zcela jinak vyvíjet jeho osobnost, což se projevuje zejména v sociální interakci a v chování.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části.

Teoretická část má tři stěžejní kapitoly. První z nich vymezuje znaky, druhy a modely nadání. Dozvíme se, jak se na tuto problematiku dívají různí autoři a zahraniční i čeští odborníci. Další kapitola se věnuje integraci, která je důležitá zejména z hlediska osvětlení rozdílu mezi integrací a inkluzí ve vzdělávání nadaných dětí. Dále se zaměříme na její druhy, formy a zmíníme také legislativní ukotvení tohoto fenoménu. Poslední rozsáhlá kapitola se věnuje již zmíněné inkluzi, jejím principům, výhodám a úskalím.

Praktická část obsahuje kvantitativní výzkum, ve kterém zkoumáme vybrané principy inkluzivní pedagogiky ve vzdělávání žáků s nadáním.

Jedná se o dotazníkové šetření na základních školách a příslušných ročníků víceletých gymnázií. Stěžejním cílem celé této praktické části je zjistit, zda existují rozdíly v přístupu k nadaným žákům v různých faktorech, jako jsou druh školy, délka praxe pedagogů atd.

K nápadu zpracovat diplomovou práci na toto téma mě přivedl rozsáhlý projekt IGA v rámci vědeckovýzkumné činnosti vyhlášené Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně. V této práci se zaměřuji na tuto problematiku zejména z úhlu inkluzivity vzdělávání žáků s nadáním.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 NADÁNÍ

První kapitola nás uvádí do problematiky nadání a nadaných dětí. V odborné literatuře se setkáváme s různými termíny a definicemi. Abychom lépe pochopili tento mnohdy sporný termín, je potřebné si jej řádně vydefinovat a navázat na širší souvislosti.

Nadání je asynchronní vývoj, ve kterém se někdy předčasně vyvinuté schopnosti (zejména kognitivní složky) kombinují a utvářejí se nové zkušenosti a vědomí, které se kvalitativně liší od ustálené normy. Intelektuální kapacita u dětí vzrůstá a zvyšuje se. Odlišnost a jedinečnost nadaných jedinců je činí zvláště zranitelnými a choulostivými, což vyžaduje modifikace ve vzdělání, výchově, rodičovském přístupu a také poradenství s cílem optimálně je rozvíjet (Jurášková, 2003, s. 19).

Právě zranitelnost a choulostivost nadaných dětí, by měla být stěžejním zájmem sociálních pedagogů. Ti by se měli zaměřit zejména na potenciaální rizika u dětí se specifickými potřebami.

Psychologický slovník nabízí definici, která je pro tuto práci velice účelná pro tuto práci. Říká, že nadání je: „*celkový soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností, nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné i duševní*“ (Hartl a Hartlová, 2010, s. 349).

Z pohledu pedagogického jsou nadání a talent stále vnímány tradičním způsobem a to jako velmi výjimečná složka osobnosti některých jedinců, zejména pak pro jazyky, výtvarná umění, sport, matematiku a spoustu dalších (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 164).

Vysoce nadaní jedinci rovněž disponují reálnými potenciálními dovednostmi a schopnostmi jako jsou možnost vysokých výkonů v kreativní, intelektuální, umělecké, nebo jiné specifické oblasti, anebo také netradiční a neobyčejné vůdcovské kvality. Proto tyto nadané děti, vyžadují rozdílnou a kvalitnější nabídku výuky a také co nejvíce podnětná opatření, jaká v běžných školách bohužel nebývají k dispozici (Monks a Ypenburg, 2002, s. 16).

Monks a Ypenburgová, ve své charakteristice vyzdvihují skutečnost, že pokud je jedinec opravdu nadaný, tak v běžných školách se mu málokdy otevírají možnosti pro rozvoj jeho talentové složky. S názorem autorů rozhodně souhlasím, měly by se podniknout patřičné kroky ke zkvalitnění a zpestření výuky pro tyto žáky, v níž by měli mít svou roli, jak pedagogové a školní psychologové, tak také sociální pedagogové.

## 1.1 Charakteristika nadání

Tematikou nadání se zabývá mnoho předních odborníků a znalců. Můžeme najít několik desítek charakteristik nadání. Pro náš záměr bude důležité vycházet ze studií autorů, kteří své práce vytvořili na základě dlouhodobé zkušenosti a empirických poznatků.

Mezi základní charakteristiku nadání patří předpoklad určité úrovně rozumových dovedností. Odborníci pohybující se v této oblasti se domnívají, že inteligence tvoří základ pro rozumové nadání, a proto je důležité se podrobněji zabývat kritériem výsledného inteligenčního kvocientu. Mírně nadání jedinci tvoří asi 10% celkové populace, mají IQ vyšší než 120. Nadále středně nadání jedinci s IQ 135 a více tvoří kolem 1% celkové populace. Poté vysoce nadání lidé mají IQ okolo 145 a je jich jen 0,1%. Výjimečně nadání s IQ 155 a více tvoří v populaci pouze 0,01%. A extrémně nadání jedinci s IQ 164 tvoří celkově jen zanedbatelných 0,001% populace (Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 13).

Charakterizovat nadání je poměrně složitý úkol a není možné je posuzovat pouze na základě inteligence. Nadání zahrnuje širokospektrou škálu projevů v závislosti na výchozích přístupech. Nadále je nadání velmi často výsledkem vzájemného působení vnitřních dispozic, celkového osobnostního potenciálu, který utváří prostředí pro důležitý proces učení a podání nadprůměrných dosažených výsledků, ale také kulturních a sociálních podmínek a prostředí. Je ovšem velmi důležité si stanovit, co rozumíme pojmem nadprůměrný jedinec. Jako nadprůměrný výkon můžeme označit takový výkon, který jen těsně převyšuje průměrnou hranici, stejně tak, který dalece převyšuje daný průměr. Zde se pak už jedná o kvalitativně odlišný jev (Havigerová, 2011, s. 21).

Havigerová poukazuje na to, že i když nadaný jedinec převyšuje daný průměr, je potřebné si tento jev kvalitativně ověřit a zjistit, do jaké míry je daný člověk nad celkovým průměrem a na základě výsledku pak poté k nadanému jedinci přistupovat a rozvíjet nadání v rámci jeho možností.

Nadané děti podle Laznibatové (2001, s. 17-20), můžeme popsat ve třech základních charakteristických oblastech:

- a) **Všeobecné znaky**- značná vitalita, velká energie, širokospektrý okruh zájmů, rané čtení a psaní, bohatá slovní zásoba, časné schopnosti používat abstraktních slov a pojmů, brzké pochopení významu cizích slov, vynikající paměť a pozornost, zájem o

podstatu věcí, celkově nízká unavitelnost v duševních činnostech, zájem o náročnější témata (náboženství, filozofie a etika).

- b) **Učební znaky**- nadané děti začínají se vším dříve než ostatní, rychlé tempo učení, radost z každého nového učení, schopnost rozeznat všechny detaily, schopnost vypíchnout nejpodstatnější věci, bystrost při pozorování, schopnost rychlého vhledu do podstaty problému, dobrá schopnost analyzovat, tendence ke strukturování problémů, výborné logické, kreativní a algoritmické myšlení, schopnost najít více řešení problémů, neúnavnost při vyhledávání informací, správné zevšeobecnování, skvělá schopnost sebekritického myšlení.
- c) **Tvořivé znaky**- u nadaných žáků je velmi bohatá fantazie a schopnost imaginací, vysoká úroveň intelektové hravosti, velké množství originálních nápadů a tezí, expresivita v názorech a také ve vyjadřování, značná originalita při řešení zadaných úkolů a problémů, hravost a pružnost myšlení, úsilí o jedinečnost a neopakovatelnost myšlenek a nápadů, velmi vyvinutá představivost, silně vyvinutý smysl pro etické a estetické cítění, ale také časná výbušnost, impulzivnost, velmi prudké reakce, emocionální citlivost až zranitelnost.

Zmíněné znaky se u většiny nadaných dětí objevují již od nejtělejšího věku života. Tyto typické schopnosti a dovednosti bychom jako správní sociální pedagogové měli u nadaných dětí neustále rozvíjet a podněcovat. Poté můžeme být velmi často svědky zajímavých a pozoruhodných změn u těchto dětí.

## 1.2 První vědecké výzkumy nadání

Problematika nadaných žáků patří ve světě i u nás k poměrně novým tématům. V současné době se stalo právě toto téma aktuálním a to zejména z toho důvodu, že se neustále mění a upravuje školská legislativa a tím pádem našemu školství věnuje pozornost i široká veřejnost. Abychom zužitkovali poznatky z dob minulých a zároveň se poučili z omylů našich předchůdců, je důležité kriticky zmapovat výzkumy zaměřené se na danou tematiku.

Problematika nadání je již po řadu let zkoumána v oblasti psychologické, sociologické a pedagogické a zabývají se jí také další přidružené vědní obory. Na zpracování tohoto tématu se již podílela řada vědců a autorů (jedná se zejména o pedagogy, filozofy, psychology a lékaře). Jejich úsilí často ústilo ve vytváření různých modelů nadání, které vycházely zejména z dosažených poznatků o fenoménu nadání a ve vzdělávací praxi sloužily jako základna

strategií pro vyhledávání nadaných dětí a pro tvorbu různých vzdělávacích programů. Můžeme rozlišit tři základní teoretické přístupy: kognitivní přístup, sociálně-kulturní přístup a osobně-vývojový přístup (Hříbková, 2009, s. 7- 9).

Vůbec poprvé se odborníci začali cíleně věnovat zkoumání nadání v osmdesátých letech minulého století. Samozřejmě zájem o tuto problematiku vznikal již mnohem dříve, formoval se dlouhodobě a také svým způsobem velmi nepřímo. Velkou roli zde sehrály také politické události. Kupříkladu ihned po vypuštění sovětské rakety Sputnik v roce 1957, se v USA nejen vzedmula obrovská vlna zájmu o vyhledávání nadaných, ale také se začalo bádát nad novými způsoby v oblasti jejich vzdělávání a rozvoje. Už tehdy bylo velmi patrné, že se nadprůměrní žáci ve vzdělávacích systémech spíše ztrácejí, než aby svoje nadání dále rozvíjeli. A právě toto zjištění upozornilo na selhávání systému a odstartovalo hledání změn vedoucí k nápravě (Portešová, 2011, s. 15-16).

Ve dvacátém století se začal zájem soustředit i na poznání samotného fenoménu nadání a ne pouze na jeho nositele. Tyto snahy jsou blíže specifikovány v těch částech práce, ve kterých se zabýváme sociokulturními a kognitivními přístupy k výzkumu nadaných dětí. Zejména výzkumy kognitivně orientovaných vědců zkoumající fenomén nadání, přispívají k propracovanějšímu a detailnějšímu poznání postupů a různých strategiím, které poté vedou k efektivnějšímu řešení kognitivních úkolů. Sociokulturní přístup ke vzdělávání nadaných můžeme charakterizovat jako úsilí o odhalení zprostředkujících vlivů, které zároveň působí na rovnoměrný rozvoj nadání a širších souvislostí vedoucích k výskytu tohoto fenoménu. Věnuje tedy pozornost kromě vlivů vrstevníků a rodiny také vlivu historických událostí na osobnostní a profesní vývoj nadaných jedinců (Hříbková, 2009, s. 39).

Nadání bylo po staletí chápáno jako mimořádně tvořivý výkon člověka, který se díky tomuto nadání stal uznávaným či známým. V již zmíněném zlomovém dvacátém století došlo k zásadním změnám v chápání podstaty nadání. Nápadný byl přechod od oceňování nadprůměrné tvořivosti převážně v dospělém věku jedince ke zjišťování testových výsledků výhradně v dětském věku. Šlo skutečně o velkou změnu úhlu pohledu. Tento důležitý krok podnítili psychologové francouzského původu Alfred Binet a Teodor Simon, kteří byli pověřeni ministrem školství, aby vytvořili koncept, jenž by umožňoval méně schopným, ne však mentálně zaostalým žákům, kteří budou po zavedení povinné školní docházky, poskytnout odlišný edukační přístup. Tito vědci zhotovili celou sadu rozmanitých otázek a úkolů, zaměřených na schopnost pochopit určité logické vztahy. Předpokládali totiž, že když



dítě správně vyřeší dostatečné množství úkolů se vzrůstající náročností, bude pak snadněji stanovitelný jejich tzv. mentální věk, čímž našli způsob, jak vzájemně porovnat intelektový výkon dětí mezi sebou. Od této doby je snadné hodnotit a posuzovat úroveň každého dítěte a jeho rozumových schopností, a to jak ve smyslu zpomalení, tak zrychlení (Portešová, 2011, s. 18-19).

V České republice se problematika péče o nadané žáky začíná nenápadně objevovat v šedesátých letech dvacátého století. Jedná se o reakci na celosvětovou situaci, kdy začaly vznikat speciální třídy pro jazykově a matematicky talentované děti. Také u nás existovalo již několik kvalitních soutěží a olympiád, které stimulovaly a podporovaly schopnosti žáků v závislosti na druhu talentu. Vysoká úroveň péče byla věnována také neintelektivním druhům nadání. Začaly se zakládat různé instituce podporující nadané umělce a sportovce (Machů, 2010, s. 16).

Odkaz z dřívějších dob se v současnosti neustále rozvíjí. I dnes je mnoho olympiád, soutěží a podobných akcí týkajících se tohoto tématu stále podporováno a organizováno a to na celorepublikové úrovni, často pod přímou záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky. Výsledky těchto projektů jsou dobrým prostředkem k systematickému vyhledávání a řešení péče o nadané žáky.

### **1.3 Projevy nadání**

Rozpoznat projevy a znaky nadání je někdy velmi složitý proces. Nadání dětí je někdy spojováno se spoustou stereotypních představ. Velká část naší populace zastává názor, že nadání je veskrze velmi dobrá věc. Myslí si, že nadané děti nemají problémy a není třeba se jim nikterak více věnovat. Ve skutečnosti to bohužel není tak úplně jednoduché, jak by se na první pohled zdálo. Nadané dítě ve skupině dokonce může projevovat znaky problémového, zlobivého a nepozorného jedince. V takovýchto situacích by měl zasáhnout sociální pedagog, který může být nápomocen při řešení problému daného jedince, jak s jeho zákonnými zástupci, tak s vyučujícími učiteli.

Hlavním cílem následující podkapitoly je definovat a poskytnout informace ohledně rozpoznání nadání u dětí. Je velmi důležité nadané děti co nejdříve rozpoznat a poté jim poskytnout pomoc pro další rozvoj.

Poznávací hranicí byla stanovena hodnota IQ 130, od které se hodnotí všeobecná mentální supeorita. Žáci se specifickými akademickými schopnostmi jsou popisováni jako žáci s výbornými výkony a to většinou v jedné oblasti, jako je například matematika, cizí jazyk, přírodovědná oblast atd. Děti s výborným tvořivým myšlením produkují stále nové a nové myšlenky a nápady v určité oblasti, velmi často zcela novým a neotřelým způsobem. Nadané děti jsou otevřené novým vjemům a rovněž mají velmi flexibilní a různorodé myšlení. Některé děti, které prokazují nadání v oblasti vedení a řízení, jsou schopné řídit jednotlivé jedince a skupiny, rychle se rozhodovat a orientovat se i ve velmi obtížných situacích. Děti umělecky nadané mají schopnosti výtvarné, dramatické, hudební, tvůrčí a taneční, což se v počátku často projevuje právě zájmem o tyto činnosti. Výborné schopnosti psychomotorické jsou často projevovány zejména úspěšností v jednotlivých sportovních disciplínách, ale také v činnostech, které vyžadují velmi jemnou a precizní motoriku (Hříbková, 2009, s. 53-54).

Již od velmi útlého dětství mnozí rodiče nadaných dětí pozorují, že jejich potomci už brzy po narození věnují neobvyklou pozornost lidem a věcem v jejich okolí. Mnoho rodičů říká, že jejich dítě (kojeneckého věku) již naprosto soustředěně pozoruje své okolí. Nadále také v rozvoji řeči vykazují tito jedinci velký předstih. Často již v prvním roce života vyslovují některá slova a brzy pak dokáží vytvořit celé věty. Jiné začínají mluvit až ve dvou letech, nicméně pak tvoří úplné a gramaticky správné věty. Pro tento pozdní začátek mluvení existuje vysvětlení, že vysoce nadané děti jsou velmi přesné, perfekcionistické, takže teprve až když něco vnitřně zcela ovládají, projeví to a hlasitě se vyjádří se (Monks a Ypenburg, 2002, s. 31).

Většina nadaných dětí značně projevuje již od nejútlejšího věku schopnost poznávání a to zejména v oblastech, při kterých je potřebná dobrá paměť, bystrost, pozornost a myšlení. Jsou-li tyto oblasti u dítěte dobře rozvíjeny a podněcovány, můžeme se stát svědky velmi zajímavého a neobyčejně rychlého vývoje kognitivních schopností jedince. Pokud, ale přirozený vývoj dítěte tlumíme a k jeho rozvoji nedochází, často se může stát, že talentové složky nadprůměrných schopností paradoxně vytvoří negativní a špatnou sílu, která může působit proti jakémukoliv učení a vzdělávání takto nadaného jedince (Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 17-18).

Pokud obrátíme pozornost na nadané dítě v předškolním období, velmi často se stává, že projevují silnou a spontánní snahu učit se číst a psát již ve velmi brzkém věku. Také tyto děti jsou velmi nápadné tím, že mají neustále spoustu zvědavých otázek a myšlenek, na které ovšem nestačí pouze jednoduché a neúplné odpovědi, ptají se stále dále a dále, dokud se

nedovědí přesně vše, co chtěly. Tyto děti velmi často budí dojem, že se nikdy neunaví, čímž někdy přivádějí své rodiče a pedagogy k zoufalství. Mnozí odborníci také poukazují na velmi malou potřebu spánku u těchto dětí, neboť jim jejich mozková činnost zřejmě nedovoluje „vypnout“ i když již leží v postýlce. Jiní vědci naopak pozorují, že nadané děti spí velmi dobře a ve velkém množství. Tento jev vysvětlují jejich enormní spotřebou energie přes den (Monks a Ypenburg, 2002, s. 32-34).

### 1.3.1 Jednotlivé projevy nadání dítěte

Nadané děti často nelze identifikovat pouze na základě pozorovatelného chování, protože jejich schopnosti bývají často maskovány méně či více rozporuplným chováním a jednáním, jako je například porucha chování, porucha učení a podobně. Proto je potřeba se na děti zaměřit již od nejtělejšího věku.

Podle Hříbkové (1999 s. 35), se projevy chování nadaného dítěte zahrnují do šesti základních oblastí:

**Kreativní oblast** - Pro nadané dítě je velmi charakteristická bohatá fantazie a představivost. Tyto projevy můžeme zaznamenat zejména při hře. Dítě používá mnoho hraček a má velmi neobvyklé nápady. Tento druh kreativity můžeme rovněž pozorovat při výtvarné práci.

**Intelektová oblast** - Některé nadané děti jsou schopny bez jakýchkoliv obtíží již v předškolním věku číst a počítat. Často spontánně a nahodile vytvářejí různé matematické úkoly a příběhy, přičemž nacházejí vztahy mezi příčinou a následkem. Mají velmi zvýšenou pozornost oproti ostatním a neustále své okolí trápí otázkami „proč“ a „jak to“?

**Oblast řeči** - Co se týká oblasti řeči, nadprůměrně nadané děti začínají velmi brzo mluvit ve větách a mají širokospektrý slovník. Také je pro ně charakteristické, že rády a se zaujetím poslouchají vyprávění druhých a jsou schopny samy vyslechnutý příběh správně reprodukovat.

**Oblast motoriky** - Dítě velmi brzy sedí, leze, chodí s pomocí a také chodí samo. Je to zejména z toho důvodu, že má opravdu velký zájem o věci a předměty kolem sebe. Již okolo třetího roku má výrazný zájem o tužku a kreslení celkově. Už před pátým rokem je schopno kopírovat obrázky a také opisovat různá slova. To je ovšem pouze jedna stránka

projevů nadání. Druhým, poměrně častým jevem je právě přesný opak. Dítě má občas problém s koordinací pohybů, po nástupu do školy se projevuje špatná grafomotorika a celková nechuť k pohybovým a tělesným aktivitám. Tento jev souvisí s vývojovými nevyrovnanostmi, s nimiž se u nadaných dětí můžeme často také setkávat.

**Sociální oblast** - Pro dítě je charakteristické empatické, vstřícné a někdy až přecitlivělé chování. Také je velmi citlivé na pochvalu a kritiku od dospělých. Je poměrně nezávislé, má přiměřenou sebedůvěrou. V kolektivu rádo organizuje a vede skupinové činnosti. Rádo ovlivňuje chování a projevy druhých dětí ve hře a i při běžném kontaktu. Naopak nemá rádo autoritativní komunikaci a nebojí se ukazovat na nespravedlivé a neadekvátní jednání. Pro nadané dítě je velmi typické výborná sociabilita, ve svém kolektivu bývá většinou oblíbené.

**Specifické oblasti** - Děti se zaujetím zkoušejí všechno, co jim nabízíme. Také rády poslouchají hudbu, začínají hrát na různé hudební nástroje. Mají vyvinutý smysl pro rytmus a na změnu tempa reagují pohybem těla. Dále k charakteristickým projevům chování patří i to, že se ve srovnání s vrstevníky nadaný jedinec velmi dlouho vydrží u jedné určité činnosti.

## 1.4 Druhy nadání

Když se obecně zamyslíme nad nadanými jedinci, musíme vždy vycházet z toho, že každé dítě je individualita a to platí právě i o těch s nadprůměrnými schopnostmi. Proto je velmi důležité až nutné v první řadě každé dítě diagnostikovat a zhodnotit a posléze z těchto závěrů ve všech směrech vycházet. Druhy nadání by nám měly sloužit jako „pomocná berlička“ při komunikaci a práci s nadanými jedinci. Tato typologie rozhodně neslouží k „zaškatulkování“ nadaných, ale k pomoci při práci s nimi.

Podle Portešové (Nadané Děti, © 2013)

**Úspěšné nadané dítě** - Je velmi lehce identifikovatelné, tento jedinec se velmi dobře učí, má velmi dobré výsledky ve škole, má samé jedničky, je poslušné, dovede skvěle jednat s dospělými a také jeho chování je na dobré úrovni.

**Vysoce tvořivé nadané dítě** - Tento nadaný jedinec neustále vymýšlí něco nového a kreativního. Velmi často se zde objevují prvky experimentů a pokusů. Je pro něj velmi obtížné přizpůsobit se pevnému řádu a režimu, proto je pro něj školní systém stresující.

Velmi často má tendenci měnit pravidla, opravuje dospělé a hůře se ovládá. Celkové chování těchto jedinců je velmi konfliktní.

**Nadané dítě maskující své schopnosti** - Obecně platí, že toto nadané dítě obvykle schovává své schopnosti a má velmi nízké sebevědomí a sebehodnocení, protože se snaží, aby jej jeho vrstevníci a spolužáci přijali mezi sebe. Velmi často jsou tyto děti frustrované a zejména u nadaných dívek se toto chování projevuje při přechodu ze základní na střední školu.

**Ztroskotané, odpadlé nadané dítě** - Tyto děti často stojí v opozici, jsou proti všem a všemu. Jejich hlavním znakem je protest proti rodičům, učitelům, kamarádům, spolužákům, sourozencům a celkově proti celé společnosti. Také mají tendence být neustále nespokojeny což značně dávají najevo svému okolí. Jejich školní výkony jsou velmi nevyrovnané, nedělají školní úlohy, nepřipravují se na výuku a jejich hodnocení je spíše průměrné až podprůměrné. Také mají snížené sebevědomí a neustálý pocit křivdy a myslí si že jim nikdo nerozumí.

**Nadané dítě s určitou vývojovou poruchou** - Nejčastěji se jedná o specifickou vývojovou poruchu učení. Dítě je velmi nadané, ale bohužel jeho školní výsledky tomu zdaleka neodpovídají. Také jeho zadání bývají často nedokončena, velmi špatně pracuje pod časovým tlakem a také se velmi bojí jakéhokoliv osobního selhání.

**Autonomní nadané dítě** - Obecně platí, že toto dítě je velmi nezávislé, vystačí si samo se sebou a nevyhledává pomoc z okolí. Rádo riskuje, má vysoké sebevědomí a sebehodnocení. Je pozoruhodné, jak efektivně dokáže využít školního vzdělávacího systému, tak aby z něj měl sám co nejvíce ku prospěchu.

Mezi jednotlivými druhy nadání existují vzájemné vztahy, stejně tak i mezi konkrétními specifickými činnostmi. Některé konkrétní druhy nadání je možné současně zařadit do více skupin najednou. Tyto jednotlivé druhy nadání se neustále vzájemně doplňují, proto je za žádných okolností nemůžeme považovat za samostatné a nezávislé. Kupříkladu nadání v laterální oblasti se nám může projevit či promítnout i do intelektového nadání, kreativního nadání, případně i do vědeckých schopností. Také mnohé z těchto zmiňovaných schopností se mohou odrazit v jiných druzích činností, tedy i nadání. Druhy nadání bychom tedy měli chápat jako vzájemně propojené funkční struktury určitých oblastí a vlastností nadaných jedinců (Machů, 2010, s. 29).

Také z hlediska soustředění se na žáky s nadáním, je nutné si uvědomit, že tyto děti jsou pojímány jako děti, které díky svým vynikajícím výsledkům, nejen ve školním prostředí, dosahují excelentních výkonů a výsledků. Proto je potřebné nebrat jejich výsledky za samozřejmé, ale tyto jejich schopnosti náležitě motivovat a rozvíjet.

Podle Machů (2010, s. 29, in Webb, 2002; Dočkal, 2005; Monks a Ypenburg, 2002 aj.) mezi tyto nejčastější schopnosti a okruhy nadání patří:

**Intelektové schopnosti** - Tyto schopnosti zahrnují dovednosti obecné verbální, prostorové, paměťové, početní a dané faktory uvažování v rámci jeho základních mentálních funkcí. Ve starších koncepcích je intelektové nadání měřené klasickými IQ testy. Bohužel takovéto pojetí převládá i v laickém podání problematiky nadaných.

**Specifické akademické vlohy** - Jde o intelektové schopnosti ve specifických oblastech, jako jsou například jazykové nadání, matematické nadání a nebo přírodovědecké nadání.

**Kreativní nadání** - Tento druh nadání pomáhá jedinci vytvářet stále nové a nové nápady a myšlenky. V moderních publikacích se tato oblast pokládá za součást každého druhu nadání a jako složka nadání bývá nejvíce oceňována.

**Vědecké schopnosti** - Bývají realizovány hlavně skrze kreativní a intelektové dovednosti a schopnosti. Také je můžeme členit na jazykové, matematické, přírodovědné, technické a jiné. Takto nadané dítě či jedinec často užívá vědeckých postupů a metod.

**Vůdcovství ve společnosti** - Tato schopnost zahrnuje vhodnou mezilidskou komunikaci, která umožňuje přirozené vedení jiných jedinců a osob.

**Mechanické schopnosti** - Jsou velmi často spojovány s uměleckým nadáním, ale také s nadáním ve vědě i strojírenství. Takto nadaný jedinec, velmi brilantně, dokáže vnímat vizuální vzory, má dobře vyvinutou prostorovou představivost, smysl pro detail, a výbornou schopnost manipulace.

**Talent v krásném umění** - Svoje nadání tito jedinci často nacházejí především v umění hudebním, výtvarném, hereckém anebo tanečním.

**Psychomotorická schopnost** - Tyto schopnosti se projevují realizací pohybových vlohy. Zahrnuje nadání na různé sporty anebo jiné umělecké pohybové aktivity.

Ať už nadaný člověk disponuje jakýmkoliv druhem nadání, má jednu společnou zajímavou vlastnost: nadání jedinci nemají ponětí, jak to dělají. Proces, který řídí inteligentní chování se

většinou odehrává pod jejich úrovní vědomí. Otázky typu: „jak jsi to udělal?“ nebo „jak jsi k tomu přišel?“ jsou zcela irelevantní. Nadaní lidé to sami nevědí. Proto tyto otázky mohou v některých případech vést dokonce až k narušení jejich schopností a dovedností. Pro přiblížení situace, je to stejné, jako kdyby se nás někdo zeptal: „Jak je možné, že chodíš?“ V tom okamžiku, kdy se začneme na chůzi plně soustředit, začneme ji zkoumat a hodnotit a poté se nám může velmi snadno stát, že ztratíme rovnováhu nebo zakopneme (Havigerová, 2011, s. 25).

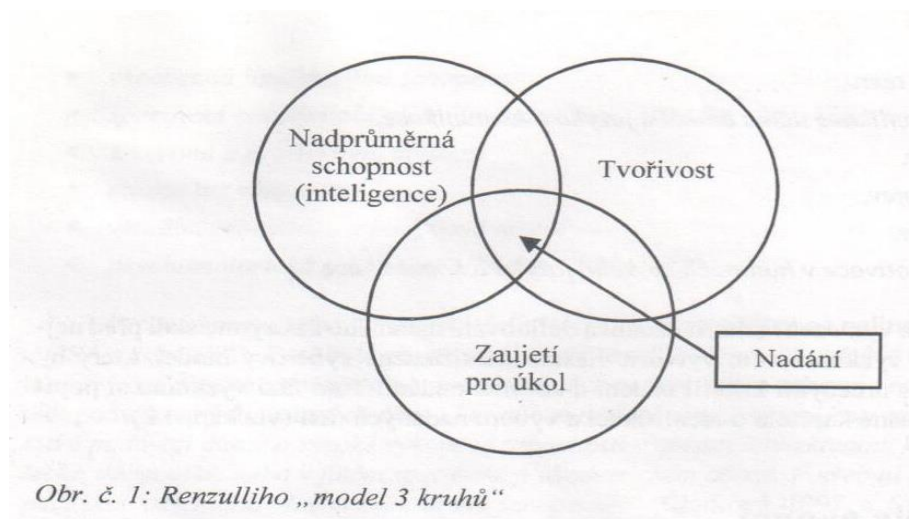
## 1.5 Modely nadání

Modely nadání jsou velmi důležité pro vystihnout vlastní podstaty pojmu nadání. Tyto modely jsou mnohem přehlednější z důvodu toho, že jsou graficky znázorněné. Hlavním cílem autorů je vystihnout faktory které ovlivňují nadání celkově. V současné době se bohužel v odborné literatuře nesetkáme s jednotným koncipovaným modelem. Každý autor se přiklání k jiné koncepci modelu na nadání jedinců. Odborníci se snaží vystihnout nadanou osobnost dítěte nebo dospělého jedince v celém jejím rozsahu, ale každý má na něj jiný úhel pohledu. Proto níže uvádím, pro mne nejlépe srozumitelné modely nadání.

### Renzulliniho tříkruhový model nadání

Renzulliniho tříkruhový model nadání je jeden z nejčastěji používaných a nejznámějších modelů celkově. Nadání vnímá jako součinnost tří základních složek ve vzájemném harmonickém působení. Mezi tyto tři složky patří tvořivost, zaujetí pro daný úkol, nadprůměrná schopnost (inteligence). Nadprůměrná schopnost sestává z obecné schopnosti a specifických schopností. Tvořivost u nadaných jedinců je charakteristická zejména originalitou myšlenek, nápaditostí a tvůrčí vynalézavostí. Zaujetí pro úkol vyjadřuje velmi vysokou vytrvalost, motivaci, pracovitost, odhodlanost a vytrvalost. Tento model se řadí mezi výkonově orientované modely, jejichž hlavním východiskem je vyzvednutí úlohy motivace pro rozvoj nadání jedince (Machů, 2010, s. 23-24).

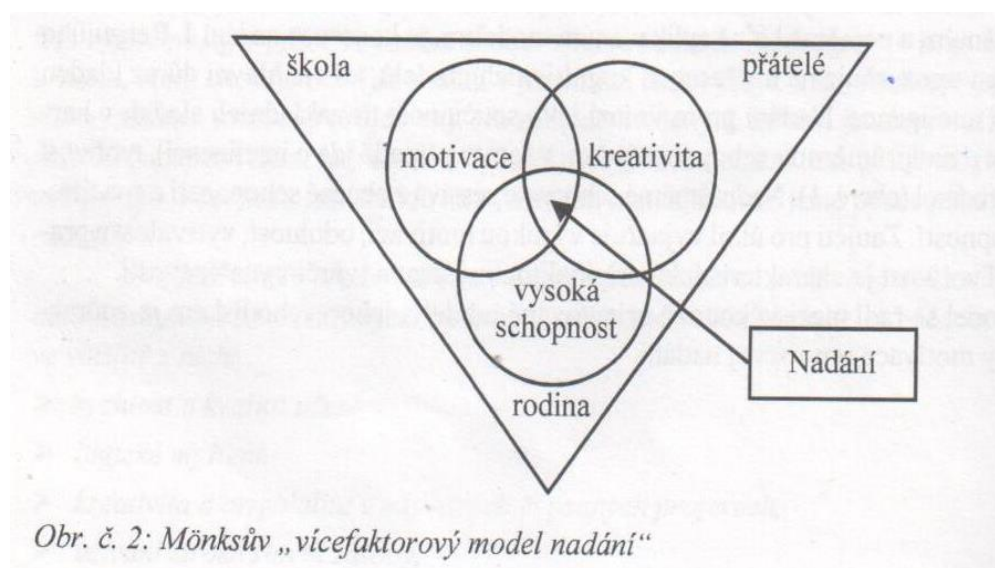
Nicméně, mnozí odborníci mají k tomuto modelu nadání řadu výtek. Především poukazují na skutečnost, že je velmi těžké najít jedince, který by splňoval všechny tři požadované interní parametry. I přesto ale tento model slouží jako primární podklad při všech zkoumáních (Laznibatová, 2007, s. 65-66).



**Obrázek 1** Renzullinův tříkruhový model nadání

### Mönksův triadický model

Mönks převzal již zmíněný Renzullinův tříkruhový model a obohatil jej o hlavní socializační činitele rozvíjející postoj nadaného dítěte. Tento model ukazuje na fakt, že vlohy dítěte musí být vždy podporovány, usměrňovány, sledovány a rozvíjeny. Také klade velký důraz na individualitu a sociální prostředí nadaného dítěte. Celkově zahrnuje šest hlavních činitelů: školu, rodinu, vrstevnickou skupinu (přátelé), motivaci, nadprůměrné schopnosti (vysoká intelektuální schopnost), kreativitu (Mönks a Ypenburg, 2002, s. 21- 23).

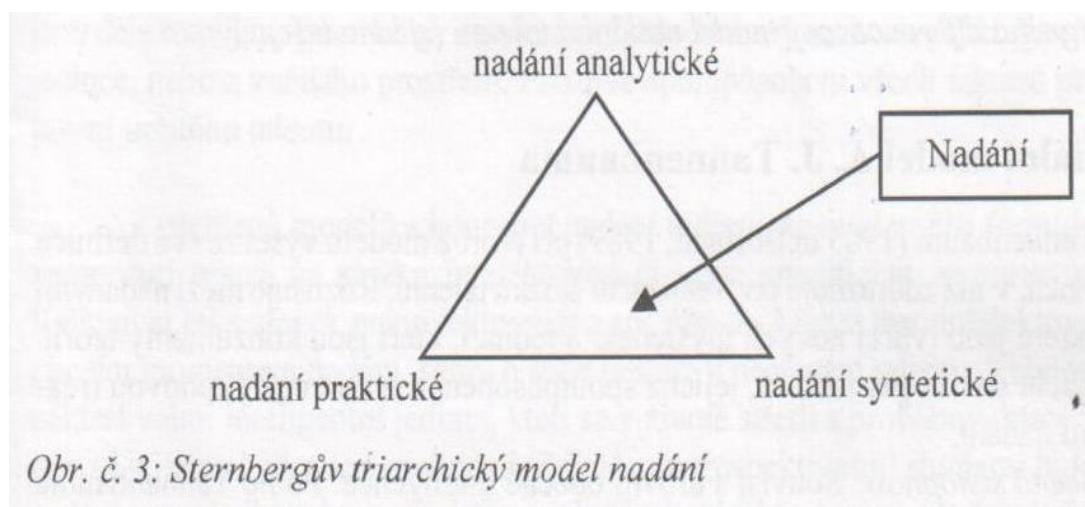


**Obrázek 2** Mönksův triadický model nadání



### Sternbergův triarchický model nadání

Hlavním znakem Sternbergova triarchického modelu nadání je nesouhlas s objektivním měřením IQ inteligenčními testy. Autor pochybuje, že inteligenční testy jsou schopny hodnotit míru adaptace člověka v neznámých situacích. Sternberg se snaží popsat inteligenci jako schopnost jedince učit se pomocí svých zkušeností, pamatovat si ty nejpodstatnější informace, dobře přemýšlet a uvažovat a také bez problémů zvládat požadavky běžného dne. Na základě této teorie inteligence vymezuje tři základní druhy nadání. Prvním z nich je **analytické nadání**, které umožňuje rozebrání aktuálního problému a porozumět mu. Jedinci s analytickým nadáním jsou úspěšní zejména v klasických testech inteligence. Druhou skupinou je **syntetické nadání**, které je charakteristický tím, že jedinci kteří jím disponují se dobře adaptují v nově nastalých situacích a na rozdíl od první skupiny v inteligenčních testech příliš nevykávají, na druhou stranu však dobře vidí v zadání hlubší souvislosti. Poslední druh nadání, **praktické** umožňuje aplikaci jak analytických tak syntetických schopností do praktického života (Machů, 2010, s. 25).



**Obrázek 3** Sternbergův triarchický model nadání

### 1.6 Identifikace nadání

Následující kapitola se věnuje identifikaci a diagnostice žáků s nadáním. Identifikovat nadaného jedince je poměrně složitá činnost. Dítě v určitém období svého života může někdy vykazovat prvky a znaky nadání, ale ve skutečnosti se jednoznačně o nadání nemusí jednat. Vhodná a přesná diagnostika je proto základním aspektem správného přístupu k nadaným jedincům a následné péči o ně.

Identifikace žáků s nadáním a jejich selekce je klíčovým krokem pro kvalitní nastavení výukových a mimoškolních programů a také pro rozvíjení jejich nadání. Identifikace je podstatným momentem pro práci všech pedagogů a jiných pracovníků, a to jak pro ideální nastavení výuky v segregovaném (specializovaném) programu, tak i v rámci integrace a inkluze v našem běžném vzdělávacím systému. Proto je potřeba této problematice přiložit velký zřetel (Caraswell et al., 2011, s. 5- 6).

Pod pojmem identifikace nadaných jedinců si nejčastěji představíme proces vyhledávání dětí, které jsou svými výkony vhodnými kandidáty do výběrového programu nebo do specializované školy. Mezi tyto školy můžeme zařadit zejména gymnázia, školy s rozšířenou výukou či mimoškolní instituce, které se věnují nadaným dětem. Hlavní význam identifikace nadaných jedinců spočívá především v umístění dětí do speciálních vzdělávacích programů, aby mohly svůj potenciál nadále rozvíjet a využít své výjimečné schopnosti (Machů, 2010, s. 63- 65).

Sestavit identifikační strategii nadaného žáka je teoreticky i metodologicky velmi složitý proces. Tvorba strategie a výběr vhodných identifikačních metod závisí na mnoha faktorech. Mezi ně můžeme zařadit samotnou koncepci nadání, ze které vycházíme a kterou z nějakého důvodu preferujeme. Pokud se při diagnostice nadání opíráme o koncepce orientované na schopnosti, jedná se o situaci relativně nejsnadnější, protože jsou k dispozici metody zjišťující úroveň rozvoje obecných či speciálních schopností. Pokud zkoumáme rozumové schopnosti, můžeme využít metody skupinové nebo individuální. Nejsložitějším způsobem je aplikace komplexnějších koncepcí nadání, a to především z hlediska časové náročnosti jelikož identifikační prostor rozšiřujeme o metody, zjišťující jiné, ne pouze kognitivní složky osobnosti nadaného žáka (Hříbková, 2009, s. 153).

Podle Portešové (2011, s. 81-82) se diagnostická kritéria nadaných jedinců věnují těmto aspektům:

**Diagnostika rozumových schopností** - jedná se zejména o multidimenzionální testy inteligence nebo také o nonverbální testy inteligence jedince.

**Ohodnocení tvořivosti a divergentního myšlení** - zde můžeme zařadit standardizované metody, které nám slouží k hodnocení tvořivosti v řadě dimenzí. Současně je třeba ohodnotit tvořivost daného jedince, jak ve školním prostředí, tak v mimoškolních aktivitách.

**Ohodnocení školního výkonu-** jedná se zejména o administraci výkonového a didaktického testování.

**Diagnostika procesního deficitu** - zde se využívá cílená diferenciální diagnostika, která případně odliší poruchu učení od ostatních případů podvýkonu a cíleně volí intervenční kroky.

**Analýza procesu učení-** rozděluje se na behaviorální charakteristiku, při které se analyzují jak negativní, tak pozitivní behaviorální charakteristiky, které zasahují do učení jedince, zde můžeme využít tzv. posuzovací škály. Další metodou je neformální pozorování, v němž jde o ohodnocení aktuálních kompenzačních strategií, jež jedinec používá v kontextu zvýšených akademických nároků, které užívá při řešení určitých typů úkonů. Analýza produktů činností umožňuje získat informace z různých zdrojů, např. je možné dlouhodobě hodnotit rozvoj dovedností v určitých sledovaných oblastech. Výhodou této metody je, že nám lépe odhaluje podmínky, v nichž se jedinec nejlépe učí a v nichž dochází k nárůstu vlivu faktorů, které s výkonem souvisí.

**Využití alternativních zdrojů informací-** nejčastější zdroje informací o nadaném jedinci nám poskytují rozhovory se samotným dítětem nebo jeho rodinným příslušníkem, popřípadě učitelem.

**Analýza specifických schopností-** analýza schopností, které nadané dítě uplatňuje mimo školní prostředí (zájmy, kroužky, záliby atd.)

### 1.6.1 Metody měření schopností nadání

Metody měření schopností můžeme rozdělit do dvou hlavních kategorií, a to na metody objektivní a subjektivní. Abychom dobře rozeznali objektivní metody je potřeba se obrátit na zkušené a odborně vzdělané pracovníky jako jsou psychologové a speciální pedagogové, kteří při identifikaci použijí standardizované testy a metody. Naopak metody subjektivní posuzují rodina, příbuzní, učitelé, spolužáci, sourozenci nebo kdokoli, kdo nadaného dobře zná. Při používání této metody jde především o posouzení osobami, které zkoumaného jedince znají, a to buď ze školního a vzdělávacího prostředí, z domácího prostředí nebo ze zájmové činnosti. Rozdíl mezi těmito metodami je zcela zřejmý (Caraswell et al., 2011, s. 6).

Podle Fořtíka a Fořtíkové (2007, s. 28- 31), rozeznáváme tyto **objektivní** a **subjektivní** metody identifikace:

## Objektivní metody

IQ testy- tyto testy jsou stále považovány za jeden z nejlepších identifikátorů žáka s nadáním, na druhou stranu ale přináší i spoustu problému. Jedním z nich je exkluzivní právo psychologů na jejich používání. Pedagogové jej nemohou ani sami administrovat u žáků, interpretace výsledků pak nepřipadá v úvahu vůbec. Další problém spočívá v neochotě spolupracovat a ve střetu zájmů psychologické a pedagogické veřejnosti a jejich vzájemné spolupráci.

Standardizované testy výkonu- mezi standardizované testy patří normované testy a výkonové testy. K měření výkonu se často užívá testů, dotazníků a posuzovací škály. Při tomto druhu testování je velmi vhodné se při identifikaci nadaného jedince zaměřit na oblasti pozornosti, diagnostiku stylů učení, motivaci k učení a také na celkovou sociální zralost daného dítěte. Dále do tohoto druhu testů můžeme zařadit metody měření různých znalostí a schopností jedinců.

Didaktické testy- oblast těchto testů je mnohem více využívána v zahraničí než v České republice. Nejedná se o běžné testy, které děti zpracovávají ve škole v rámci jednotlivých předmětů. Didaktickým testem je například testování z jazyka českého pro 2. třídu, které může použít pedagog kterékoliv základní školy a ověřit si tak, zda žák dobře zvládl učivo druhého ročníku. Jde o takzvaný výstupní test znalostí, na jehož základě je možno porovnávat výsledky dětí z jednotlivých škol. Naše školství je stále zaměřeno spíše na testy vstupní (přijímací), které však neumožňují pozorování a porovnávání výsledků žáků navštěvujících různé instituce. Výstupní testy tento úkol plní zcela samy.

Testy kreativity- tyto testy tvořivosti využívají psychologové, v upravené podobě je mohou používat rovněž pedagogové. Zejména s testy umělecké a hudební tvořivosti lze snadno pracovat. Mohou se používat u těch žáků, jejichž nadání není patrné v klasické výuce.

## Subjektivní metody

Nominace skupinou pedagogů- návrh jednoho pedagoga může být zaujatý, spolehlivější metodou je posouzení daného jedince více pedagogickými pracovníky. Nejvhodnější je metoda dotazníkového šetření, do níž se zapojí minimálně pět pedagogů, podmínkou však je, aby se navzájem neznali.

Nominace spolužáky- spolužáci a vrstevníci mohou být velmi dobrými ukazateli nadání. Jeho spolužáci mohou posoudit žáka z jiné perspektivy než například pedagogický sbor nebo vedení školy.

Rodičovská nominace- rodiče si oproti učitelům dokáží všimnout také osobních charakteristik dětí a rozšířit tak důvody vedoucí k nominaci do skupin mimořádně nadaných. Proto je oblast rodičovské nominace důležitou součástí diagnostiky nadaných a dotváří komplexní obraz o daném dítěti.

Vlastní navržení- takzvaná autonomizace je další možností, jak identifikovat žáka s nadáním. Je důležité zadat dítěti, aby samo popsalo, jak se může nadání projevovat nebo jak se může nadaný jedinec cítit.

Hodnocení výsledků činností- tato velmi osvědčená metoda zahrnuje posuzování výsledků na záměrné činnosti dětí a žáků. Ve školním prostředí je dobře možné využít analýzu samostatných prací. Rodina si také může schovávat výrobky, konstrukce, výtvary, výkresy atd. Analýza vývoje dětské výtvarné a jiné činnosti je pro psychologa či jiného pracovníka velmi cennou pomůckou při rozpoznávání nadání

Zapojení do soutěží- tuto nominaci může provést kdokoli, jak rodič nebo učitel, tak i dítě samo. Již velkou řadu let je systém soutěží a olympiád brán jako celkový a zcela komplexní systém péče o nadané žáky. Významným kladem je zjištění a porovnání sil daného jedince s ostatními vrstevníky. Může to být velmi zdravý a vhodný způsob, ale také může vést k přehnané orientaci na výkon a podporovat u žáků nezdravý perfekcionismus. Soutěž je vhodným prostředkem jen pro některé nadané, ale rozhodně neřeší situaci pro všechny školní talenty a nadání.

Je důležité si uvědomit, že oba typy těchto metod mají v celkovém procesu identifikace a diagnostice své nezastupitelné místo a společně utvářejí celkový obrázek o zkoumaném dítěti. Jak se ale bádání dále vyvíjelo, autoři a odborníci se sem tam přikláněli k některým typům metod měření. Zprvu se velmi přiklánělo k metodě testování IQ. Jedinec, který měl IQ více než 130, byl okamžitě považován za velmi nadaného. Později se od IQ testů začalo upouštět a do popředí vešly dotazníky školního profilu žáka (metoda nominace pedagogem), později se významným faktorem ovlivňujícím nominaci žáka stal pohled rodičů. Přestože by se nám mohlo zdát, že rodiče nikdy nemohou mít objektivní pohled na svého potomka, ale podle řady výzkumů se ukázalo, že názory rodičů na výkon jejich dítěte se velmi výrazně shodovaly s

výsledky kognitivních testů, z čehož můžeme vyvodit závěr, že identifikace ze strany rodičů není zanedbatelnou složkou námi zmiňovaného identifikačního procesu (Caraswell et al., 2011, s. 6).

### 1.6.2 Obecné metody procesu identifikace

Hříbková (2007, s. 41- 42), rozeznává v procesu identifikace tři základní, na sebe navazující etapy:

**První etapa-** také nazývána etapou nominační, spočívá v tom, že rodiče, pedagogové, a ostatní osoby, které se domnívají, že jedinec v jejich okolí splňuje požadavky pro vstup do speciální vzdělávací instituce pro nadané děti. Podmínkou pro realizaci první etapy je právě vzdělávací nabídka, která je iniciovaná pro nadané jedince daného regionu a měla by být včas- plošně zveřejněná. Škola, která má pro tento typ vzdělávání dostatečné materiální podmínky a personál, vytváří speciální plán a program pro osoby nadané v určité oblasti (např. v matematice, v jazyce českém atd.). Do tohoto programu poté mohou nastoupit i žáci z okolních škol. Nejdůležitějším aspektem je, aby vzájemná spolupráce školských zařízení a škol dobře fungovala, a to jak na místní tak i na regionální úrovni.

**Druhá etapa-** se opírá zejména o screening jednotlivců prostřednictvím skupinových analýz, metod, informací o přihlášených osobách a jejich stimul k účasti jednotlivých nabídkách, pro kterou je identifikace uskutečňována. V druhé etapě je využíváno informací o přihlašovaném jedinci, které se získávají pomocí dotazníkového šetření od blízkých osob, mezi které, jak jsme již několikrát zmiňovali, patří rodiče, spolužáci, učitelé apod.

**Třetí etapa-** tato etapa využívá výsledků jednotlivých metod, které jsou žákům předkládány a realizovány zcela individuálně. Individuální přístup k jedinci v této třetí etapě je umožněn rovněž tím, že do ní vstupuje mnohem menší počet žáků, než do skupiny druhé a první. V této etapě se tedy pracuje s individuálními metodami a celý tento průběh se velmi přizpůsobuje danému jedinci.

Tyto tři etapy, obecné metody procesu identifikace následují, ve většině případů, v časové posloupnosti a návaznosti.

*„Diagnostika rozumových schopností prozatím nebyla legislativně ukotvena, nicméně standardy a výstupy diagnostiky ve školském poradenském zařízení jsou pevně definovány v procesu integrace mimořádně nadaných žáků v inkluzivním vzdělávacím prostředí ČR. Nejen*

*při identifikaci, ale i v procesu vzdělávání nadaného žáka je žádoucí spolupráce učitelů s výchovným poradcem. Definitivní potvrzení nadání je dle platných předpisů prováděno ve školském poradenském zařízení, které také doporučuje způsob, jak žáka dále vzdělávat.“* (Čavojská et al., 2010, s. 5).

## **2 INTEGRACE ŽÁKŮ S NADÁNÍM**

Druhá, celkově méně obsáhlá kapitola nás uvádí do problematiky integrace žáků s nadáním. Integraci v této práci uvádím, jako předstupeň k inkluzivnímu vzdělávání nadaných dětí a to zejména z toho důvodu, že integrace v souvislosti s nadáním je dnes poměrně všeobecně známým pojmem.

### **2.1 Integrace**

Pojem integrace je pro většinu lidí zcela známá koncepce. V dnešní době, snad již každý dokáže laicky vysvětlit tento koncept. Začleňování všech znevýhodněných jedinců mezi běžnou společností a populací je úkolem každého sociálního pedagoga. A právě u žáků s nadáním by se každý odborník pracující s tímto jedincem měl o začlenění snažit dvojnásob.

Podle psychologického slovníku je integrace spojení, sjednocení či vytvoření jednoho velkého celku. Vzniká vzájemné pronikání, mísení a spolupůsobení funkcí. V rovině sociálně-psychologické je integrace ve skutečnosti společným soužitím lidí, kdy dochází stále více k psychologické homogenitě všech jedinců (Hartl a Hartlová, 2010, s. 223).

Integrace a celkově integrované vzdělání je způsob, kdy žáka či studenta se zvláštními potřebami zapojujeme do běžného vzdělávání ve školském prostředí. Hlavním cílem tohoto speciálního konceptu je poskytnutí všem dětem společnou zkušenost se svými spolužáky a vrstevníky, ale přitom plně respektovat jejich specifické potřeby, nároky a požadavky. V zahraničí je integrace hojně rozšířená, u nás díky politickému režimu, vznikl prostor pro integraci až v průběhu devadesátých let minulého století. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 107).

Z pohledu sociologického je možno se na integraci dívat jako na proces sloučení, semknutí a také jako na proces naprosté celistvosti a úplnosti. Moderní sociologie klade značný důraz na orientaci společných hodnot v sociálním celku. Tento termín se také vztahuje k vzájemným vztahům mezi částmi a celkem, k jejich vzájemnému spojení v ucelenou jednotku naší společnosti (Geist, 1992, s. 135).

### **2.2 Integrované formy výuky žáků s nadáním**

Podle Dočkala (2005, s. 57), můžeme rozdělit výuku žáka s nadáním podle třech způsobů realizace integrované výuky:



1. Realizace v běžné třídě s podpůrným pedagogem pro nadané jedince. Tento specializovaný, podpůrný učitel vytváří pro své žáky alternativním postupy ve výuce. Mezi tyto postupy například patří alternativní materiály, individuální či skupinové vzdělávací plány atd.
2. Realizace v běžné třídě s podpůrnými a odbornými konzultacemi pro nadané jedince. Pracovníci školských zařízení zajišťují profesionální a odborné konzultace, vytváří rozšiřující a rozvíjející vzdělávací materiály a nedílnou součástí je také úzká spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou.
3. Realizace v běžné třídě, kde péči o nadané žáky zajišťuje pouze kmenový (třídní) učitel. Tato práce se odvíjí od specifického rozvíjícího programu.

V rámci integrace nadaného jedince je potřebné, aby organizace výuky byla velmi dobře dopředu promyšlená a zpracovaná. Je důležité zvolit vhodné strategie z hlediska obsahu výuky, dostatečné formy a metody práce. Také nesmíme opomíjet edukační prostředí, které by mělo zohlednit specifické a speciální individuální vzdělávací potřeby žáka s nadáním, jejíž hlavním cílem by mělo být rozvíjení silných, ale i slabých stránek dítěte a prevenci nebo podporou jeho osobnosti nebo sociálních problémů. Hlavním cílem při vytváření takového vzdělávacího prostředí je zvážení aktuálních potřeb daného žáka, ale také daných možností školského zařízení v souladu s vytvořeným vzdělávacím a edukačním programem (Caraswell et al., 2011, s. 15).

V České republice je celkově upřednostňována integrace žáků s nadáním. Důvod tohoto jevu je především ekonomický, protože běžná forma výuky není pro školská zařízení tolik finančně náročná. Dalším důvodem je optimální socializační vývoj daného jedince a jeho začlenění do naší společnosti, protože myslím, že naučit talentované žáky fungovat v běžné společnosti je velmi důležité. Prioritním aspektem je dobrá komunikace a spolupráce s ostatními lidmi, a to zejména s vrstevníky, kamarády, spolužáky apod. Integrace je vhodnou formou pro mladší žáky a také žáky s nižší úrovní nadání.

Opakem integrace je tzv. segregace. Tento pojem můžeme popsat, jako oddělené vzdělávání žáků a studentů odlišujících se od svých vrstevníků a spolužáků. Jedná se o protiklad integrace. Segregace je jevem, při kterém dochází k oddělování a rozčleňování žáků, kteří mohou být tímto způsobem v běžném kolektivu znevýhodněni (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 107).

Výuka probíhá ve speciálních třídách anebo přímo školách pro žáky s nadáním. Děti jsou zde vzdělávány mezi podobně výjimečnými vrstevníky, mohou se navzájem pozitivně ovlivňovat v učení, i co se týče rozvoje osobnosti celkově. Učebny a celé prostředí výuky jsou zcela přizpůsobeny potřebám žáků s nadáním. Ve třídách je většinou omezený počet dětí, aby pedagogové měli dostatečný prostor pro individuální přístup ke každému jedinci. Učivo pro žáky je ze začátku akcelerováno, poté prohlubováno a rozšiřováno. Pedagogové pracují se stejnou studijní třídou a jsou dostatečně odborně vzděláni v problematice žáků s nadáním. (Machů, 2006, s. 33).

Z pohledu sociální pedagogiky je segregace samozřejmě zcela nesprávným řešením pro vzdělávání a to nejen v oblasti edukace žáků s nadáním. Naopak, odborníci se v dnešní době snaží zejména o inkluzivní tendence v této oblasti. Inkluzivnímu vzdělávání bude věnována následující kapitola.

### 3 INKLUZE ŽÁKŮ S NADÁNÍM

V dnešní době kdy se mluví především o inkluzivním vzdělávání a integraci v oblasti zdravotně postižených dětí nebo etnických menšin se bohužel opomíná problematika nadaných jedinců. Dle mého názoru by se inkluzivnímu vzdělávání žáků s nadáním mělo věnovat mnohem více pozornosti a mělo by být na stejné úrovni, jako je třeba vzdělávání žáků s fyzickým postižením či dyslexií. Naštěstí se v poslední době o danou problematiku začínají zajímat, jak odborníci, tak laická veřejnost. Doufám, že tento zájem se bude do budoucna stále zvyšovat a že k této problematice bude prezentováno stále více výzkumů a odborných publikací.

Hlavním rozdílem mezi integrací a inkluzí je, že integraci v našem školství je možné označit jako prostorovou a je pro ni stěžejní zejména přítomnost nějakým způsobem odlišného dítěte v daném školském prostředí. Kamenem úrazu je, že ve většině případů studentům nezaručí funkční začlenění do vrstevnické skupiny nebo do třídního kolektivu a že se žák spíše musí přizpůsobovat dané škole, pedagogům a spolužákům prostřednictvím určitých podpůrných opatření podmínkám dané školy. Oproti tomu, inkluze a inkluzivní vzdělávání můžeme chápat jako přizpůsobení se všech zúčastněných ve výchovně-edukačně-vzdělávacím procesu různorodým požadavkům a potřebám všech dětí ve škole a vytvoření různých podmínek a výhrad pro aktivní začlenění všech žáků dané školy (Lucas, 2012, s. 5).

#### 3.1 Inkluze

V psychologické rovině je inkluze procesem začlenění a zapojení dětí se speciálními potřebami do výuky společně s běžnou populací. Opakem inkluze je exkluze, což znamená vyloučení z dané skupiny, většinou na základě předsudků (Hartl a Hartlová, 2010, s. 222).

Pedagogický slovník pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání vysvětluje jako edukačně-vzdělávací proces začleňující všechny žáky do běžných školních zařízení. Poukazuje na neúspěch při vzdělávání žáků a snaží se vyhledat omezující bariéry v daném systému, který není dostatečně přímý a otevřený k potřebám těchto dětí (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 104- 105).

Hlavním smyslem inkluzivního vzdělávání je smazat zbytečné sociální bariéry mezi žáky a dopřát všem studentům vzdělání, které je bude zcela naplňovat a bude dostačovat jejich individuálním potřebám. Klíčovým bodem inkluze je co nejrychlejší a nejpřesnější

diagnostika žáka či studenta a následné vypracování programu, který je charakteristický vysokou měrou vnitřní a vnější diferenciací a individualizací. Aby tento systém mohl být zcela efektivní, musí obsahovat velmi dopodrobna zpracovanou evaluaci jednotlivých kroků. (Houška, 2007, s. 8).

Inkluze začíná tím, že si pedagog připustí odlišnosti mezi svými žáky. Při vývoji inkluzivních postojů ve výuce je nutné podstoupit jistá opatření a to jak ve vztahu se samotnými žáky tak i s jejich rodiči a pečovateli, nezbytná je rovněž reorganizace ve třídách, ve sborovnách, na hřištích atd. Pedagog či jiný pracovník se musí zaměřit na žáka jako na komplexní osobnost, pokud se zaměří pouze na jeden aspekt vytvářející jeho charakter, jako je třeba nadání na angličtinu, postižení nebo dyslexii, může mu mnohé uniknout. Pokud pedagog pracuje na odstraňování problematických aspektů u jednoho žáka, může poté své poznatky a zkušenosti využít i ve prospěch jiných žáků, kteří byli zpočátku automaticky bráni jako bezproblémoví. Jde o jedno z možných řešení, jak mohou různé diferenciací ve znalostech, v zájmech, výkonnosti, vybavenosti, dovednosti, zázemí, jazykové vybavenosti či určité nedostatečnosti pozitivně ovlivnit proces vzdělávání (Booth a Ainscow, 2007, s. 7).

Podle autorů v Bílé knize Pajkrta a Vondráčkové (2001, s. 57), je základem péče o nadané žáky zařadit do vzdělávání všech pedagogických pracovníků moderní poznatky o potřebách nadaných dětí a také o způsobech práce s nimi. Dalším stěžejním úkolem je vytvářet pro žáky jak ve škole, tak ve volném čase co nejširší nabídku činností různých zaměření aby bylo patřičně rozvíjeno nadání každého z nich. Tyto programy je nutné diferencovat s ohledem na individuální potřeby a možnosti nadaných žáků. Rovněž je důležité vytvářet a upravovat odborné pomůcky, texty a metodický materiál pro pedagogy pracující s nadanými jedinci v různých formách vzdělávání. S autory jsem v tomto ohledu zajedno a myslím, že může přispět i sociální pedagogika, která by se nadaným dětem měla věnovat ve volnočasových aktivitách a rozvíjet tak nadání daného jedince.

### **3.1.1 Principy inkluzivního vzdělávání**

Všichni žáci bez rozdílů potřebují kvalitní vzdělávání. Toto vzdělání je důležité především z toho důvodu, že jedince připravuje na život v současné společnosti. Inkluzivní vzdělávání umožňuje rozvíjení vztahů a také vhodný způsob socializace, nabízí žákům vhodný a zdravý prostor pro navazování přátelství a k budování vzájemného respektu. Inkluze poskytuje pro školská zařízení proces, nikoli setrvalý stav.

Podle Booth a Ainscow (2007, s. 6), inkluzivní vzdělávání můžeme stručně shrnout do základních principů:

1. Všichni žáci a pracovníci školského zařízení jsou vnímáni jako stejně důležití.
2. Je důležité, aby různorodost a odlišnost žáků byla zohledněna ve změně školské politiky, kultury a praxe.
3. Snaha o snižování míry vyčleňování žáků a zvyšování míry jejich zapojení do školního vzdělávacího procesu, kultury a také jejich komunity.
4. Zdůraznit, že inkluzivní vzdělávání je jedním z aspektů inkluze v naší společnosti.
5. Dále je důležité podporovat vzájemně prospěšné a užitečné vztahy mezi jednotlivými školami a okolní komunitou.
6. Stěžejním je rovněž vyzdvihování úlohy škol při rozvoji hodnot a priorit, nejen při zvyšování výkonů žáků.
7. Snaha o zkvalitňování školských zařízení pro potřeby pedagogů a žáků.
8. Respektování a uznání práva žáků na vzdělání v místech, kde bydlí.
9. Rozdíly mezi žáky by měly být vnímány jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problém, který je třeba co nejdříve vyřešit.
10. Snaha o využívání předešlých zkušeností z různých případů a snaha o zapojení studentů, aby z těchto konkrétních případů mohli čerpat a učit se i oni sami.
11. Dalším důležitým krokem je odstranit překážky v učení a zapojení všech žáků, samozřejmě i těch, kteří mají určité specifické požadavky na vzdělávání anebo žáky s postižením.

### **3.2 Inkluzivní škola**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky se staví k inkluzivním školám velmi pozitivně. Snaží se zpracovat mnoho koncepcí, návrhů a systémových opatření k podpoře přístupu ke vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako příklad můžeme uvést celostátní program a konferenci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v koncepci: Proměny školy- inkluzivní vzdělávání. Zdá se, že se naše školství odvíjí správným směrem, nicméně je potřebné stále apelovat také na okruh specifických vzdělávacích potřeb žáků s nadáním.

V dřívějších dobách škola umožňovala začlenění dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Oproti tomu v dnešní době školská zařízení vytvářejí prostor a místo pro realizaci principu rovnocenných vzdělávacích možností. Inkluzivní škola je vstřícná a nápomocná pro všechny žáky, respektuje různé odlišnosti (fyzické, psychické, vědomostní, tělesné, etnické, náboženské, jazykové, talentové atd.), které jsou vnímány především, jako zdroj inspirace pro zlepšení a zkvalitnění vzdělávání všech zúčastněných žáků (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 104).

Inkluzivní škola vychází zejména z přesvědčení, že každá osobnost dítěte má určité schopnosti, dovednosti, charakter a také osobnostní rysy. Hlavním úkolem inkluzivního vzdělávání, potažmo inkluzivní školy je poskytnout dětem takové vzdělávací prostředí a optimálnost přítomných podnětů, aby své schopnosti a dovednosti neustále rozvíjela. Pokud je takovýchto dětí ve třídě mnoho a každý z nich má naprosto odlišné spektrum dovedností a potřeb, je nutné sestavit edukační plán zcela odlišně, než se připravuje pro práci se skupinou, o které si myslíme, že je homogenní a všechny děti mohou pracovat na stejném úkolu (Houška, 2007, s. 7).

Inkluze je považována za základní princip vyučovací a vzdělávací politiky v našich školách. Mnozí pedagogové se shodují, že se jim opravdu velmi těžce daří odstraňovat problémy, které vznikají důsledkem špatně nastavené politiky podporující konkurenci mezi školskými zařízeními, což velmi zužuje pohled na výkon jejich žáků. Mnohé problémy však vznikají z příčin, které školy nemohou příliš ovlivnit. Hlavním problémem, který brání úspěšnému vzdělávání žáků, je stále přítomný stres, nicméně školy se mohou měnit a také se o změnu snaží. Snaží se ovlivňovat vzdělávací a edukační zkušenost svých žáků, ale i pedagogů tím, že budují a rozvíjí kulturu, kde je každý respektován a kde veškeré koncepce směřují k inkluzivním přístupům a tedy ke spolupráci a zapojení všech žáků na škole (Booth a Ainscow, 2007, s. 15).

### **3.2.1 Inkluzivní škola a žáci s nadáním**

Inkluzivní škola ve spojení s péčí o nadané žáky je téma, o kterém by se mělo rozhodně diskutovat. Školská zařízení se snaží dobře postarat o žáky se specifickými potřebami, o žáky se zdravotním a jiným postižením či znevýhodněním a potřeby žáků s nadáním jsou velmi často bagatelizované. Proto je potřebné se o tuto problematiku v každém případě zajímat.

Vzdělání a edukace nabízené běžnou školou žákům s nadáním je srovnatelné s tím, jako by průměrný žák měl navštěvovat třídu s oligofrenními vrstevníky. Jak by to asi na tyto žáky působilo? S jistotou můžeme říct, že by to určitě zpomalilo jeho duševní vývoj. Ve třídě by jej nikdo nenutil k duševní námaze, protože probírané učivo by zvládal zcela hravě. A po několika letech takovéto školní docházky by žák pravděpodobně působil dojmem, jako by i on sám byl mírně retardovaný. A když se nad tímto jevem zamyslíme, tak nedostatečné zatížení jedince je zcela určitě opravdu do jisté míry retardující (Houška, 2007, s. 9- 11).

Do stěžejní oblasti inkluzivní školy v praxi patří zcela bezesporu dobře fungující spolupráce pedagogů mezi sebou, ale i mezi ostatními pracovníky školy a vedení školského zařízení. Důležitým faktorem je také sdílení poznatku, znalostí a dovedností ve vzdělání a edukaci žáků. Důležité je také sdílet s ostatními pedagogy výukové postupy a rituály, jejichž využití pedagogové dokáží zdůvodnit a vysvětlit. Dalším charakterem inkluzivní školy je různorodá nabídka pro děti s různými nadáními anebo naopak handicap. Také nesmíme zapomenout na důležitost diferenciací hodnocení a posuzování různých žáků a adekvátním a přiměřeným využíváním jejich sebehodnocení (Lucas, 2012, s. 6).

Je zcela potřebné, aby naše školy byli inkluzivní, jelikož nadaní žáci bez inkluze se mohou stát velmi často žáky problémovými. Je to především z toho důvodu, že si zvyknou, že i za málo úsilí mají skvělé výsledky a poté vzniká prostor pro nudu a nekázeň. Poté na základě toho od učitelů mohou dostávat špatné známky. Může to ovšem dopadnout i tak, že na konci svého základního vzdělání (osmá až devátá třída), nadaní žáci již vůbec nepůsobí dojmem výjimečnosti. Stanou se samotářskými, nesdílnými a mívají s řadu kázeňských postihů (Houška, 2007, s. 11).

### **3.3 Individuální vzdělávací plán žáků s nadáním**

*„Prvním krokem v péči o nadané je odhalení vlastních implicitních představ o nadání a nadaných. Představy, které máme zasuty hluboko v podvědomí a které se nám jen místy bezděčně vynořují v mysli, když slyšíme pojmy jako nadání nebo nadané dítě, mohou být zkreslené, či přímo zavádějící. Přestože tyto představy mnohdy ani neumíme pojmenovat, mohou významně ovlivňovat naše jednání. Kdo chce pracovat s nadanými, musí si proto nejprve uvědomit, jaké jsou jeho „podvědomé“ představy o nadání, a poté své představy konfrontovat se současným stavem poznání. Jen tak se může vyvarovat zbytečných chyb, přehmatů a omylů“ (Havigerová, 2011, s. 16).*

Individuální vzdělávací plán slouží především ke zkvalitnění procesu edukace a vzdělávání nadaného žáka. Prioritně vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy, vyjádření rodiny žáka nebo také ze závěrů psychologického vyšetření daného jedince. Individuální vzdělávací plán je dynamický, zcela přesně strukturovaný a je závaznou smlouvou pro vzdělávání žáka s nadáním. Tento plán vychází z aktuálního vývoje jedince, zaznamenává jeho specifické potřeby a je stále upravován a rozšiřován v souladu s jeho vývojem. V rámci tohoto plánu se zcela přesně vymezují všechny způsoby výuky žáka a také se zde ustanovují úpravy edukačních obsahů (Caraswell et al., 2011, s. 14).

Každý individuální vzdělávací a edukační program vnáší nový prvek do oblasti vzdělávání žáků s nadáním, není proto úplně v moci pedagogů zcela vyloučit sporné otázky a zachytit tak celou výuku nadaného jedince. Z tohoto důvodu se ve vzdělávání žáků musí uplatňovat různé strategie plánování, díky nimž se můžou tyto dané problémy co nejlépe eliminovat (Machů, 2010, s. 81).

Co se týká individuálního plánování, je nutno podotknout, že tento plán nám ve vysoké míře zohledňuje všechny psychologické diagnostiky a to zejména pak osobnostní specifika daného jedince, všechny jeho zvláštnosti, studijní předpoklady a v neposlední řadě taktéž konečné závěry pedagogické diagnostiky, které nám ukazují aktuální stupeň dosažených znalostí, dovedností, vědomostí a také návyků. Následná poradenská péče o dítě je řízena poradenskými pracovníky dané školy, zde můžeme zařadit sociální pedagogy, výchovné poradce, školní psychology, speciální pedagogy atd. Nadále je součástí tohoto individuálního plánování přesný harmonogram plánů ve vzdělávání a edukaci, poté následuje zhodnocení zda byl dostatečně splněn. Hlavním realizátorem tohoto procesu vyhodnocování plánu je pověřený učitel. Odpovědnost za dostatečnou kvalitu a realizaci tohoto plánu má samozřejmě ředitel školy (Caraswell et al., 2011, s. 14).

Dalším důležitým krokem v rámci individuálního plánování je sledování průběhu vzdělávání žáka s nadáním a také jeho pravidelné vyhodnocování. Z důvodu dobré efektivity a transparentnosti je důležité, aby se osoby, které se podílejí na vzdělávání, edukaci a odborné péči o nadaného jedince, často scházely a probírali budoucí kroky. Nadále je nutné si stanovit způsob zadávání a plnění daných úkolů pro žáka, a posléze způsob testování a ověřování nabitých vědomostí a dovedností. Neméně důležitým aspektem je si dopředu stanovit způsob hodnocení klasifikace žáka s nadáním (Caraswell et al., 2011, s. 15).



Podle autorů Bílé knihy, Pajkrta a Vondráčkové (2001, s. 57), v rámci individuálního plánování je důležité realizovat ucelený systém péče o žáky s nadáním a snažit se o vybudování centrálního odborného pracoviště, které by spojovalo pedagogickou, poradenskou a také výzkumnou činnost v oblasti edukaci, vzdělávání a také výchovy nadaných jedinců. V jednotlivých regionech je nutné zřídit při psychologicko-pedagogických poradnách funkci specializovaného koordinátora, který by věděl vše o potřebách vzdělávání žáků s nadáním a informoval širokou veřejnost o této problematice a spolupracoval se školskými zařízeními, ale i s centrálním pracovištěm.

S autory souhlasím v tom ohledu, že je rozhodně potřebné vyvinout ucelený systém péče o žáky s nadáním. Zmiňovaným koordinátorem této činnosti by mohl být sociální pedagog, který by spolupracoval jak se širokou veřejností, školou, ale i s centrálním pracovištěm.

### **3.4 Víceleté gymnázium nebo základní škola?**

Víceletá gymnázia v České republice začala vznikat až po roce 1989 jako odpověď na požadavek určitého okruhu rodičů, kterým se nezdálo vhodné současné vzdělávání na rovnostářských základních školách, které jsme zdědili po tehdejšími padlém režimu. Postupem času se víceletá gymnázia stala výrazem prestiže rodin a současně velkým ohniskem sváru. V dnešní době můžeme pozorovat řevnivost právě mezi základními školami a gymnázii (Houška, 2007, s. 14).

Naše současné školství nabízí našim dětem "prestižní" víceletá gymnázia nebo "obyčejné" základní školy. Každý na tuto problematiku zaujímá odlišné stanovisko: někteří se přiklání k názoru, že druhý stupeň na základní škole nemůže poskytnout kvalitní vzdělání a edukaci, a že pro děti bude lepší víceleté gymnázium, tato možnost se ale nabízí jen malému procentu našich žáků. Odpůrci gymnaziálního vzdělání zastávají stanovisko, že gymnázia by se měla úplně zrušit anebo by se měl silně zregulovat jejich počet. Zároveň zdůrazňují potřebu zaměřit se na všechny základní školy, aby jejich výuka byla natolik kvalitní a dobře fungující, aby všichni rodiče mohli své děti do základních škol pouštět s klidným svědomím.

Musíme si položit otázku, zda jsou všechna víceletá gymnázia kvalitnější než základní školy? Pokud se zaměříme na kvalitu škol, najdeme mezi nimi celé spektrum a to jak mezi gymnázii, tak i mezi základními školami. Pravdou zůstává, že po stránce metod a pedagogických předpokladů učitelů není obecně mezi základními školami a gymnázii velký rozdíl. Na obou institucích se setkáváme s formou frontální výuky (Houška, 2007, s. 14).

Osobně si myslím, že stěžejní problémem základních škol v České republice je odliv chytrých a nadaných žáků na gymnázia což znamená zásadní ztrátu „tahounů tříd“ na druhém stupni základní školy. Kvalita základní školy jde samozřejmě ruku v ruce s kvalitou a odbornou připraveností jejich pedagogů, jako další je rozhodně stěžejní vhodná organizace na dané škole, a to taková aby vyhověla všem svým žákům a jejich potřebám, dovednostem, schopnostem, nadáním i postižením.

Určitě by bylo velmi vhodné, kdyby pedagogové na našich základních školách věděli, jak do třídy inkluzivně zařadit žáky ve velkém rozptylu výkonu, schopností a dovedností a kdyby dokázali poskytnout všem podmětne a rozvíjející se prostředí, ve zkratce řečeno, aby každé dítě mělo stejnou kvalitu, ale jinou míru nároků ve vzdělávání, protože každé dítě je jiné a je potřebné k nim přistupovat zcela individuálně. Proto současný přínos gymnázií můžeme vnímat jako bič, který slouží ke zkvalitnění práce na druhém stupni základní školy. Gymnázia jsou pro nás výzva, říkají: „Učiňte nás nadbytečnými. Buďte lepší než my.“ Pedagogové na základních školách mají dvě možnosti, buďto změnit své současné metody a svůj styl práce, který povede ke zkvalitnění a větší efektivitě vzdělávání a předběhnout tak gymnázia anebo si prostě přiznat, že víceletá gymnázia jsou lepší a dokáží vyplnit mezeru, kterou základní školy vyplnit zatím neuměly. Proto by správná inkluzivní škola měla učinit víceletá gymnázia naprosto zbytečnými (Houška, 2007, s. 14- 15).

### 3.5 Vybrané principy inkluzivního vzdělávání žáků s nadáním

V předchozí kapitole jsou popsány hlavní principy inkluzivního vzdělávání žáků s nadáním. V této části z nich vybíráme ty, které považujeme za podstatné a rozdělujeme tyto principy do přehledné tabulky do dvou skupin, a to za celé školské zařízení (za školu) a také jako jednotlivé přístupy inkluzivního vzdělávání vztahující se přímo ve výuce.

Celkově za školu	Ve výuce
Vnitřní pravidla školy v péči o nadané žáky	Komunikace pedagogů s rodiči nadaných žáků
Spolupráce pedagogů a vedení školy mezi sebou	Využití didaktických pomůcek pro rozvoj nadání žáků
Podmínky vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti péče o nadané žáky	Diagnostika nadání žáků ve výuce
Otevřenost školy vzdělávání nadaných	Individuální přístup pedagogů k rozvíjení nadání všech žáků (včetně nadaných)
Sdílení znalostí a dovedností v oblasti rozvoje nadaných žáků	Funkční začlenění nadaných žáků při skupinové práci
Spolupráce školy s vybranými institucemi, které se podílejí na rozvoji nadaných žáků	Sebehodnocení žáků

**Tabulka 1** *Vybrané principy inkluzivního vzdělávání žáků s nadáním*

## 4 SHRNU TÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část této práce je rozdělena do tří stěžejních kapitol. První, nejvíce obsáhla kapitola, pojednává o nadání jako celku. Můžeme zde nalézt spoustu definic, které nás uvádí do problematiky žáků s nadáním. Stěžejní podkapitolou je celková charakteristika nadání, která se dá vyvodit například z výsledků inteligenčního testu, testování nadprůměrného výkonu, nebo z toho, jaké má daný jedinec všeobecné, učební a také tvořivé znaky. Nadále se v práci dotýkáme prvních vědeckých bádání a celkově vzniku zájmu o nadané děti, protože právě odkaz z dřívějších dob bychom měli mít neustále na paměti a snažit se danou oblast rozvíjet. Další podkapitola se zabývá projevy nadání a rozpoznáváním nadaných dětí v populaci. Vyhledat tyto nadané jedince není někdy tak úplně jednoduché, jak by se na první pohled mohlo zdát, mnoho lidí, a bohužel, někdy i těch odborně vzdělaných si myslí, že nadání je první pohled ihned patrné. Nadaný jedinec ovšem může vykazovat znaky problémového žáka, který je ve výuce nepozorný a zlobivý, proto je velmi důležité rozeznat všechny možné projevy nadání. Další dvě podkapitoly nám uvádí způsoby, s jejichž pomocí můžeme rozeznávat druhy a modely nadání. Názory se různí, každý autor se přiklání k různé koncepci druhů a modelů nadání. V poslední podkapitole o nadání se věnujeme identifikaci nadaných jedinců, diagnostice, obecným etapám procesu identifikace a také metodám měření schopností nadání, které můžeme rozdělit na objektivní a subjektivní.

Ve druhé kapitole se věnujeme integraci žáků s nadáním. Tato kapitola je zde zahrnuta zejména, jako předstupeň inkluzivního vzdělávání žáků s nadáním. Mimo definic a různých pohledů na danou problematiku, zde můžeme také najít příklady integrované formy výuky žáků s nadáním, nadále se také zmiňujeme o opaku integrace a to o segregaci, která by se v našich školských zařízeních neměla vůbec objevovat.

Poslední kapitola se věnuje inkluzivnímu vzdělávání žáků s nadáním. Inkluze v našem školství by měla být prioritou všech pedagogických pracovníků i sociálních pedagogů. Dnes se neustále řeší nutnost integrace zdravotně postižených nebo etnických skupin, ale na jedince s nadáním se zapomíná. V této kapitole vysvětlujeme hlavní cíle inkluzivního vzdělávání nadaných, hlavní principy tohoto vzdělávání a výchovy a také jakým směrem by se inkluzivní vzdělávání mělo nadále vyvíjet. V této dané problematice vyzdvihujeme především důležitost možného přínosu právě oboru sociální pedagogiky. V dalších podkapitolách se věnujeme přímo inkluzivním školám a individuálnímu plánování u žáků s nadáním. Nadále se zabýváme otázkou, zda je vhodnější víceleté gymnázium nebo základní škola. V závěru

kapitoly se věnujeme rozdělení hlavních principů inkluzivního vzdělávání žáků s nadáním, a to jak z pohledu principů za školu, jako celek a také přístupů týkajících se přímo práce pedagogů a žáků ve výuce. Toto rozdělení přímo odkazuje na následující praktickou část této práce.

## **I. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce vychází z projektu IGA (č. IGA/FHS/2013/007), který je realizován na Ústavu školní pedagogiky Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci tohoto projektu šlo v první fázi o vytvoření a validizaci výzkumného nástroje pro hodnocení kvality péče škol o nadané žáky. Testovací verze dotazníku, která byla využita v rámci předvýzkumu ve výše uvedeném projektu, obsahovala různě zaměřené položky vztahující se na vybrané aspekty kvality školy pečující o nadané žáky. V této diplomové práci jsme pro realizaci výzkumného šetření využili pouze vybrané položky testovaného dotazníku zaměřené na inkluzivní principy edukace nadaných žáků.

Na základě výzkumného záměru byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkumný design, neboť bylo potřeba oslovit velký počet respondentů, a zjistit požadované informace. Tato metoda, kvantitativního výzkumu byla zvolena také proto, že je více objektivní. Ale také na druhou stranu je potřeba podotknout, že i kvantitativně orientovaný výzkum má svá úskalí, a to zejména přílišná obecnost výsledků výzkumu, při kterém nemusí jít až do hloubky daného problému.

### 5.1 Zaměření výzkumu

Cílem výzkumu je analyzovat vybrané aspekty inkluzivního vzdělávání nadaných žáků na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání.

Dílčím cílem je:

- popsat přístup škol a pedagogů ke vzdělávání nadaných žáků z hlediska vybraných principů inkluzivní pedagogiky;
- zjistit, které aspekty inkluzivního vzdělávání nadaných žáků jsou ve školách realizovány správně,
- zjistit, které aspekty inkluzivního vzdělávání nadaných žáků dělají ve školách problémy;
- porovnat respekt škol a pedagogů k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků z hlediska typu školy;
- porovnat respekt škol a pedagogů k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků z hlediska délky pedagogické praxe pedagogů.

Výzkum se konkrétně zaměřuje na druhý stupeň základních škol a na příslušný stupeň víceletých gymnázií ve Zlínském, Moravskoslezském, Jihomoravském a Olomouckém kraji. Přístup k inkluzivnímu vzdělávání nadaných žáků je sledován z hlediska pedagogů (potažmo škol, protože právě pedagogičtí pracovníci vytváří celkový přístup škol ke vzdělávání).

Pro tento výzkum diplomové práce byl na základě cíle a dílčích cílů výzkumu stanoven výzkumný problém, který lze charakterizovat s pomocí následujících výzkumných otázek. Jedná se o výzkumné otázky popisné a vztahové.

#### Výzkumné otázky popisné:

VO1: Jak přistupují školy a pedagogové ke vzdělávání nadaných žáků z hlediska vybraných principů inkluzivní pedagogiky?

VO2: Které aspekty inkluzivního vzdělávání nadaných žáků jsou ve školách realizovány správně?

VO3: Které aspekty inkluzivního vzdělávání nadaných žáků dělají ve školách největší problémy?

#### Výzkumné otázky vztahové:

VO4: Liší se respekt škol a pedagogů k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků z hlediska typu školy?

K této otázce se vztahuje hypotéza H1: Víceletá gymnázia vykazují vyšší respekt k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků než základní školy.

Můžeme vycházet z průzkumu České školní inspekce (ČŠI, © 2008 s. 7 - 9.), ve kterém došli k závěru, že víceletá gymnázia vykazují vyšší respekt k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků než základní školy. Na základě toho jsme mohli předpokládat, že podobné nebo dokonce stejné výsledky se potvrdí i v našem výzkumu dané problematiky.

VO5: Liší se respekt škol a pedagogů k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků z hlediska délky pedagogické praxe pedagogů?

K poslední výzkumné otázce se vztahuje hypotéza H2: S rostoucí délkou pedagogické praxe se zvyšuje respekt škol a pedagogů k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků.



Při této výzkumné otázce vycházíme z logiky věci, že pedagogové s delší praxí v daném oboru vykazují vyšší respekt k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků, než pedagogové, kteří mají praxe v oboru méně.

## 5.4 Technika výzkumu

Výzkum byl realizován formou anonymního dotazníkového šetření. Dotazník byl zvolen z toho důvodu, abychom získali co největší množství informací od základního souboru výzkumu.

Snažili jsme se o vysokou míru návratnosti dotazníků a malé chybovosti v dotaznicích. Proto jsem každý dotazník osobně zanesla do každé základní školy a gymnázia. Komunikovala jsem, zejména s řediteli škol anebo jejich zástupci a snažila se podrobně informovat o cíli a smyslu tohoto výzkumu. Samozřejmě jim bylo nabídnuto i následné seznámení s výsledky vyhodnocení tohoto výzkumu.

Dotazník je poměrně obsáhlý a skládá se celkově ze 42 položek. Položky v dotazníku dělíme na demografické údaje potřebné pro výzkum (otázky číslo 1-5) a zbylých 37 otázek jsou koncipovány jako testové (bodované) položky (otázky číslo 6- 42). Samozřejmě na konci dotazníkového šetření je také prostor pro připomínky a poznámky k dotazníku.

Dané dotazníkové položky vycházejí ze stejného schématu. Každý problém k řešení nabízel tři určité možnosti. Dotazovaní si mohli vybrat, to správné nebo nejbližší možné řešení, které je aplikované právě na jejich školách. Nejvhodnější řešení daného problému bylo ohodnoceno dvěma body. Další možností bylo zvolení kompromisu, které bylo ohodnoceno jedním bodem. A poslední nejméně vhodným řešením problému, při kterém respondent nezískal žádný bod. Tyto položky byly v každém bodu řešení různě promíchány, tak aby pozice položek nebyla pro respondenty zavádějící. Pokud se na dotazníkové šetření podíváme z pohledu k teoretickým východiskům studie, tak možnost hodnocená nula body zcela nerespektovala vzdělávací, edukační a výchovné potřeby nadaných jedinců. Další položky hodnoceny jedním bodem respektovaly některé edukační potřeby žáků s nadáním, ale nebyli tak úplně v souladu s principy inkluzivního vzdělávání. Ty možnosti v dotazníkovém šetření, které byly ohodnoceny dvěma body, můžeme považovat za nejlépe zvolenou strategii pro vzdělávání a správný rozvoj nadání.

Z pohledu metodologie je třístupňová škála velmi hrubým nástrojem pro realizaci pedagogického výzkumu. Ale ze strany druhé se tato třístupňová hodnotící škála ukázala pro

naše potřeby tou nejpraktičtější volbou a to zejména z hlediska srozumitelnosti a přehlednosti výzkumného nástroje.

Pro uvedení příkladu jedné dotazníkové položky a také jejího přesného bodového ohodnocení, představuje tato tabulka:

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA	<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.). (1b)</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. (0b)</p> <p>c) 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. (2b)</p>
-----------------------	--

**Tabulka 2** Dotazníková položka na sebehodnocení žáka

## 5.5 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem v tomto výzkumu jsou učitelé ze základních škol a víceletých gymnázií ve Zlínském, Moravskoslezském, Jihomoravském a Olomouckém kraji, kteří učí na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání a to na: druhém stupni základní školy a prvním stupni víceletého gymnázia. Bylo rozdáno přesně 350 dotazníků a celkem vyplnilo dotazník 161 respondentů z 15 škol, z toho 12 základních škol, speciální základní škola a 3 gymnázia.

Druh školy	Četnost	Kumulativní	Rel.četnost	Kumulativní
ZŠ	128	128	79,50311	79,5031
G	33	161	20,49689	100,0000
Chybějící data	0	161	0,00000	100,0000

**Tabulka 3** Četnost respondentů základních škol a víceletých gymnázií

Nadále uvádíme tabulku četností, která se týká délky praxe dotazovaných pedagogů.

Délka praxe	Četnost	Kumulativní	Rel. četnost	Kumulativní
0–2 roky	8	8	4,96894	4,96894
3–5 let	20	28	12,42236	17,3913
6–10 let	33	61	20,49689	37,8882
11–20 let	45	106	27,95031	65,8385
21 let a více	55	161	34,16149	100,0000
Chybějící data	0	161	0,00000	100,0000

**Tabulka 4** Četnost uvedené délky praxe respondentů

## 5.6 Způsob zpracování dat

Vzhledem k tomu, že výzkum získal poměrně velké množství dat od základního výzkumného souboru, jsou tyto informace a data zapsány, rozříděny, zpracovány a vyhodnoceny v tabulkách programu Microsoft Excel. Poté proběhlo třídění, kontrola a čištění dat. Nadále pomocí grafů a tabulek jsou znázorněny výsledky výzkumu a také jsou opatřeny přehledným komentářem a popisem.

## 6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Na následujících stránkách uvádíme vyhodnocení dotazníkového šetření.

Z důvodu přehlednosti znova uvádíme hlavní principy inkluzivního vzdělávání žáků s nadáním a rozdělujeme tyto principy do dvou hlavních skupin, a to za celé školské zařízení (za školu) a také jako jednotlivé přístupy inkluzivního vzdělávání vztahující se přímo ve výuce. Ke každému principu je uvedené číslo položky v dotazníku.

Celkově za školu	Ve výuce
Vnitřní pravidla školy v péči o nadané žáky - 6	Komunikace pedagogů s rodiči nadaných žáků - 9
Spolupráce pedagogů a vedení školy mezi sebou - 8	Využití didaktických pomůcek pro rozvoj nadání žáků - 11
Podmínky vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti péče o nadané žáky – 10	Diagnostika nadání žáků ve výuce - 18
Otevřenost školy vzdělávání nadaných - 12	Individuální přístup pedagogů k rozvíjení nadání všech žáků (včetně nadaných) - 19
Sdílení znalostí a dovedností v oblasti rozvoje nadaných žáků - 17	Funkční začlenění nadaných žáků při skupinové práci - 33
Spolupráce školy s vybranými institucemi, které se podílejí na rozvoji nadaných žáků - 42	Sebehodnocení žáků - 41

**Tabulka 5** Vybrané principy inkluzivního vzdělávání nadaných žáků i s číslem položky v dotazníku

### 6.1 Analýza dat na popisné úrovni

VO1: Jak přistupují školy a pedagogové ke vzdělávání nadaných žáků z hlediska vybraných principů inkluzivní pedagogiky?

Ve všech položkách jsou na základě testu dobré shody chí-kvadrát statisticky významné rozdíly v četnostech volených odpovědí (za 0, 1, 2 body). Ve většině případů jsou významné na hladině 0,01, tudíž jde o skutečně velké rozdíly.

Odpovědi na otázky jsou zpracovány s využitím testu dobré shody chí-kvadrát u každé položky. Tato forma má vyšší vypovídající hodnotu než aritmetický průměr za jednotlivé položky.

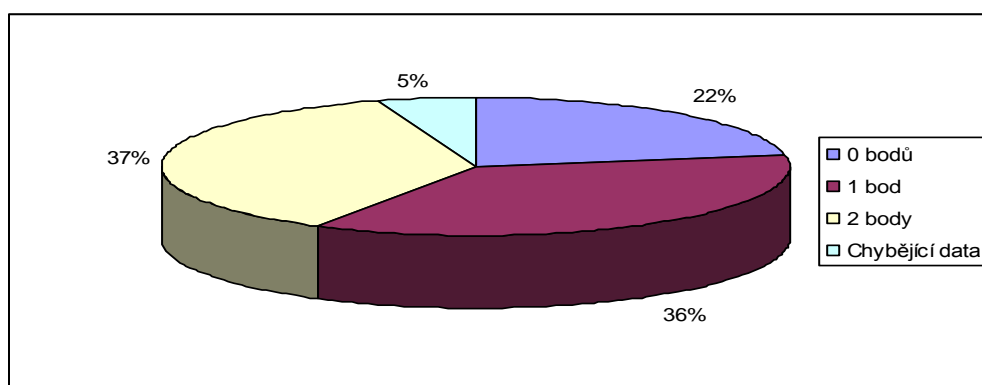
První výzkumnou otázku rozdělím na dvě části, a to na jak přistupují školy ke vzdělávání nadaných žáků z hlediska vybraných principů inkluzivního vzdělávání a posléze jak přistupují samotní pedagogové ke vzdělávání nadaných žáků z hlediska vybraných principů inkluzivní pedagogiky.

#### VO1 a): Jak přistupují školy ke vzdělávání nadaných žáků z hlediska vybraných principů inkluzivní pedagogiky?

##### Vyhodnocení vnitřních pravidel školy v péči o nadané žáky- položka v dotazníku č. 6

Četnosti odpovědí na položky	0 bodů	1 bod	2 body	Chybějící data	Statistická významnost rozdílu na hladině
P6	36	58	59	8	0,05
Relativní četnost v %	22%	36%	37%	5%	

**Tabulka 6** Vyhodnocení vnitřních pravidel školy v péči o nadané žáky- položka v dotazníku č. 6



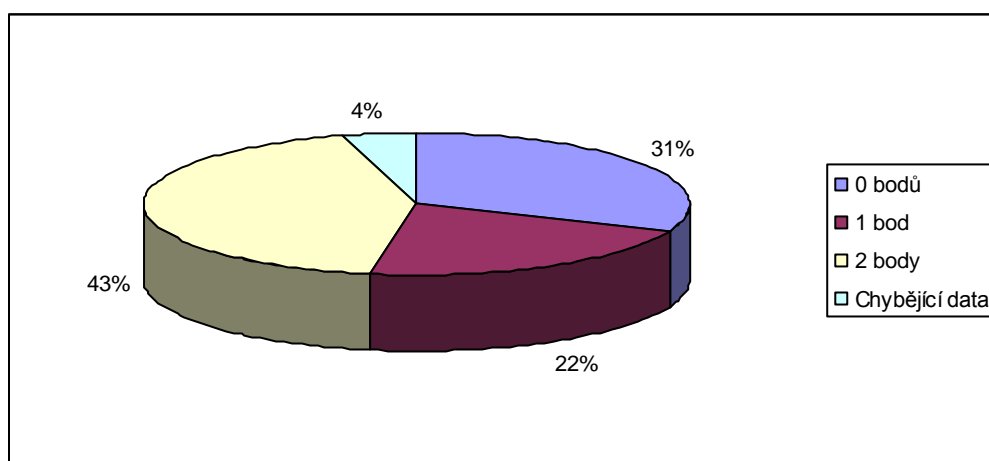
**Graf 1** Vyhodnocení vnitřních pravidel školy v péči o nadané žáky- položka v dotazníku č. 6

Na tvorbě vnitřní legislativy školy v péči o nadané žáky (např. ŠVP) se podílí v 37 % většina pedagogických pracovníků. Nadále vnitřní legislativa školy je tvořena v 36 % menším týmem pedagogických pracovníků, kde může zahrnout např. vedení školy, koordinátory, vedoucí předmětových komisí atd. Jen v 22 % je tato vnitřní legislativa školy v péči o nadané žáky tvořena pouze vedením školského zařízení.

Velmi pozitivním zjištěním je, že se tvorbou vnitřní legislativy v péči o nadané děti zabývá pouze samostatné vedení školy jen z necelé jedné čtvrtiny dotazovaných pedagogů. Je velmi dobrou zprávou, že jednotlivý pedagogové nebo tým pedagogů se věnuje vymezení vnitřní legislativy daných školských zařízení. Čím více učitelů v pedagogickém sboru se bude věnovat vymezení a tvorbě legislativy, tím více se daná škola bude přibližovat ke správným principům inkluzivního vzdělávání.

Spolupráce pedagogů a vedení školy mezi sebou - položka v dotazníku č. 8

Četnosti odpovědí na položky	0 bodů	1 bod	2 body	Chybějící data	Statistická významnost rozdílu na hladině
P8	50	35	69	7	0,01
Relativní četnost v %	31%	22%	43%	4%	

**Tabulka 7** *Spolupráce pedagogů a vedení školy mezi sebou - položka v dotazníku č. 8***Graf 2** *Spolupráce pedagogů a vedení školy mezi sebou - položka v dotazníku č. 8*

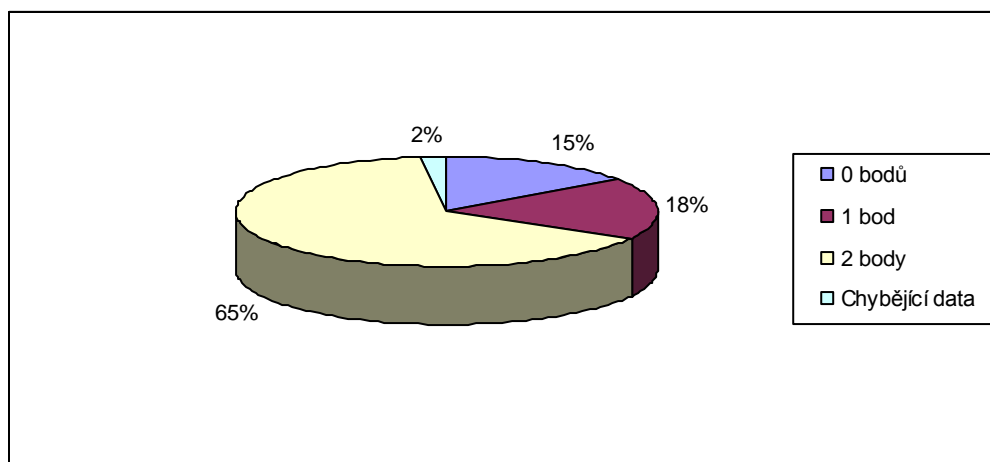
Vedení školy podněcuje učitele vytvářet návrhy a inovace v oblasti péče o nadané děti a zároveň se také snaží velmi aktivně tyto změny zavádět přímo do praxe školy ve 43 % všech dotazovaných. Naopak ve 31 % procentech vedení školy umožňuje pedagogickým pracovníkům navrhnout zlepšení v oblasti péče o nadané žáky, ale bohužel existují zde problémy s jejich zaváděním do praktické roviny. Celkem 22 % pedagogů uvádí, že vedení dané školy jim umožňuje vytvářet návrhy pro zlepšení v oblasti péče o nadané žáky a některé z těchto změn občasně zavádí do praktické výuky.

Zajímavým zjištěním je, že necelá polovina respondentů na svých školách se setkává se vstřícným přístupem ze strany vedení, které své učitele podněcuje k vytváření návrhů na zlepšení v oblasti péče o jejich nadané děti a zároveň se pak snaží tyto návrhy prakticky realizovat. To jistě, v těchto případech, svědčí o správné spolupráci mezi pedagogy a vedením daného školského zřízení.

Podmínky vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti péče o nadané žáky- položka v dotazníku č. 10

Četnosti odpovědí na položky	0 bodů	1 bod	2 body	Chybějící data	Statistická významnost rozdílu na hladině
P10	24	29	105	3	0,01
Relativní četnost v %	15%	18%	65%	2%	

**Tabulka 8** Podmínky vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti péče o nadané žáky- položka v dotazníku č. 10



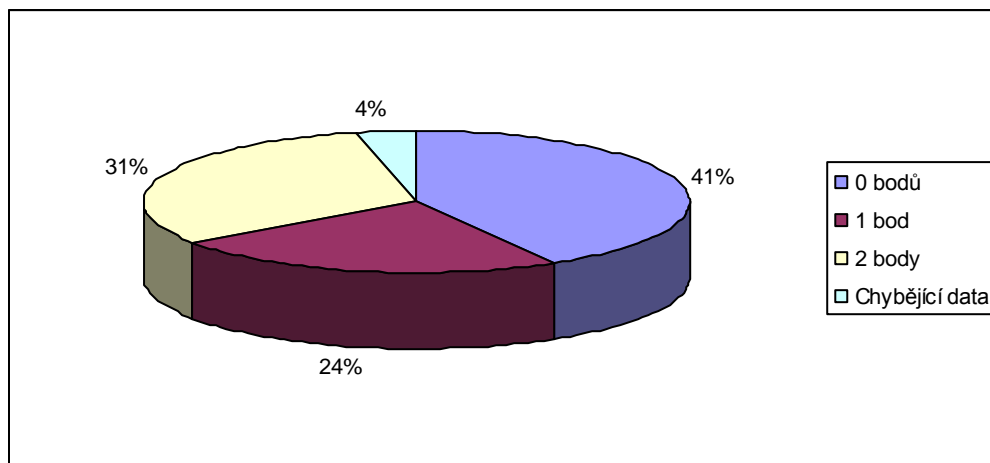
**Graf 3** Podmínky vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti péče o nadané žáky- položka v dotazníku č. 10

Celkově v 65 % se někteří pedagogové individuálně a zcela z vlastní iniciativy účastní různého vzdělávání v problematice péče o nadané žáky. Dále v 18 % z dotazovaných pedagogů se hromadně účastní dalšího vzdělávání v problematice péče o nadané jedince, a to například rozvojem kritického myšlení, aktivizující pedagogické postupu a různé pedagogické diagnostiky. V 15 % pedagogičtí pracovníci nemají žádné podmínky v oblasti vzdělávání a péče o nadané žáky.

Skvělým zjištěním je, že celých 65 % všech dotazovaných pedagogů se individuálně a pouze jen z vlastní iniciativy a touhy po nových informacích účastní různých vzdělávacích akcí, kde se věnují nadaným jedincům a jejich rozvíjení. V tomto ohledu můžeme říci, že některé školy ke vzdělávání nadaných žáků z hlediska principů inkluzivního vzdělávání již přistupují velmi zodpovědně.

Otevřenost školy vzdělávání nadaných- položka v dotazníku č. 12

Četnosti odpovědí na položky	0 bodů	1 bod	2 body	Chybějící data	Statistická významnost rozdílu na hladině
P12	67	38	50	6	0,05
Relativní četnost v %	42%	24%	31%	4%	

**Tabulka 9** *Otevřenost školy vzdělávání nadaných- položka v dotazníku č. 12***Graf 4** *Otevřenost školy vzdělávání nadaných- položka v dotazníku č. 12*

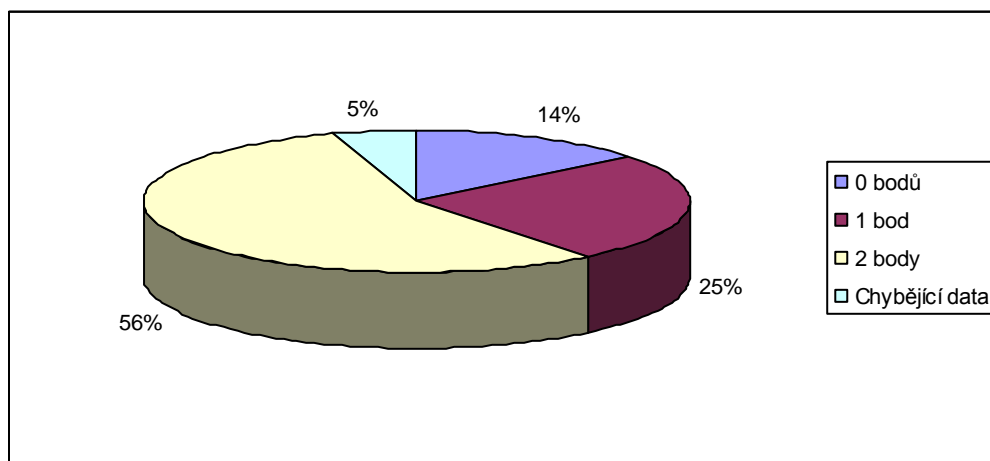
Celkem 41 % dotazovaných učitelů se shodlo, že škola by se chtěla věnovat rozvoji nadání svých žáků, avšak z důvodu jejich nedostatku toto není v jejích prioritách. Dále 31 % respondentů u žáků s nadáním rozvíjí nejenom jejich nadání, ale také se snaží pracovat na rozvoji sociálních, studijních, pracovních, komunikativních a psychomotorických kompetencích, které jsou u těchto nadaných dětí velmi specifické. Poté 24 % přiznává, že škola cíleně pracuje na rozvoji kognitivních složek nadaných jedinců, ale jiné kompetence, mezi něž patří třeba sociální, studijní, pracovní, komunikativní a psychomotorické složky jsou stejně rozvíjeny, u ostatních žáků v jejich třídě.

Z této položky je patrné, že více než 40 % pedagogů by se chtělo věnovat ve své škole rozvoji nadání u svých žáků, ale není to v jejích hlavních prioritách. V tomto ohledu by se školy měli zamyslet a snažit se o rozvíjení nadání svých žáků a to ve všech jejich oblastech, složkách a kompetencích a přihlídnout také k jejich specifickým potřebám.



Sdílení znalostí a dovedností v oblasti rozvoje nadaných žáků- položka v dotazníku č. 17

Četnosti odpovědí na položky	0 bodů	1 bod	2 body	Chybějící data	Statistická významnost rozdílu na hladině
P17	23	40	90	8	0,01
Relativní četnost v %	14%	25%	56%	5%	

**Tabulka 10** Sdílení znalostí a dovedností v oblasti rozvoje nadaných žáků- položka v dotazníku č. 17**Graf 5** Sdílení znalostí a dovedností v oblasti rozvoje nadaných žáků- položka v dotazníku č. 17

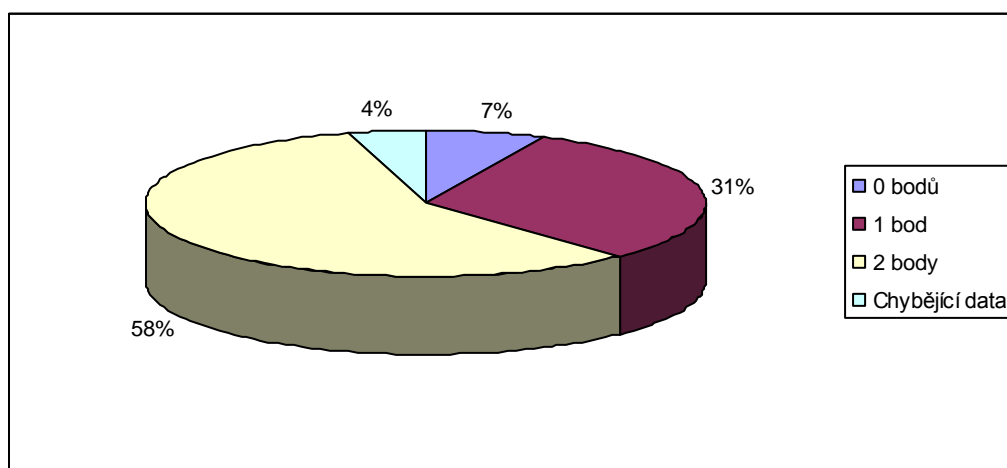
Celkově 56 % učitelů se aktivně zajímají o rozvoj nadaných dětí ve své škole a jsou ochotni se podělit s ostatními kolegy a pracovníky jejich školy o konkrétní znalosti a zkušenosti. Dále nám graf uvádí, že 25 % respondentů se sice zajímá o rozvoj nadaných žáků ve své škole, ale bohužel už své nabitě zkušenosti nesdílí. Ve 14 % případech se učitelé o rozvoj nadaných žáků moc nezajímá, a to z důvodu toho, že se podle nich jedná pouze o okrajový problém a domnívají se, že ve škole jsou k řešení mnohem podstatnější věci.

Můžeme být poměrně mile překvapeni faktem, že polovina učitelů z dotazovaných se aktivně zajímá o rozvoj nadaných dětí na jejich škole a také je pro ně důležité tyto konkrétní znalosti a dovednosti také dále poskytovat svým kolegům v jejich pedagogickém sboru. Je to výborný ukazatel, že dotazované školy se snaží o rozvoj vzdělávání nadaných žáků. Naopak ve 14 % se učitelé o rozvoj nadaných dětí nezajímají a domnívají se, že musí řešit podstatnější věci na jejich škole. Mým osobním názorem je, že by i toto nízké procento mělo být ještě nižší, ideálně vůbec žádné.

Spolupráce školy s vybranými institucemi, které se podílejí na rozvoji nadaných žáků- položka v dotazníku č. 42

Četnosti odpovědí na položky	0 bodů	1 bod	2 body	Chybějící data	Statistická významnost rozdílu na hladině
P42	11	50	93	7	0,01
Relativní četnost v %	7%	31%	58%	4%	

**Tabulka 11** Spolupráce školy s vybranými institucemi, které se podílejí na rozvoji nadaných žáků- položka v dotazníku č. 42



**Graf 6** Spolupráce školy s vybranými institucemi, které se podílejí na rozvoji nadaných žáků- položka v dotazníku č. 42

Na první pohled z uvedeného grafu můžeme vidět, že v celých 58 % školy pravidelně spolupracují s vybranými institucemi podílejícím se na rozvoji nadání dětí a to zejména s pedagogicko-psychologickou poradnou, různými vzdělávacími institucemi, vědeckými pracovišti nebo s institucemi, které nabízejí volnočasové aktivity v této problematice. Nadále ve 31 % škola pracuje s výše zmíněnými institucemi občasně. A 7 % dotazovaných připouští, že škola v souvislosti s rozvojem nadání svých nadaných žáků vychází pouze z vlastních zkušeností, možností a prostředků jejich rozvoje.

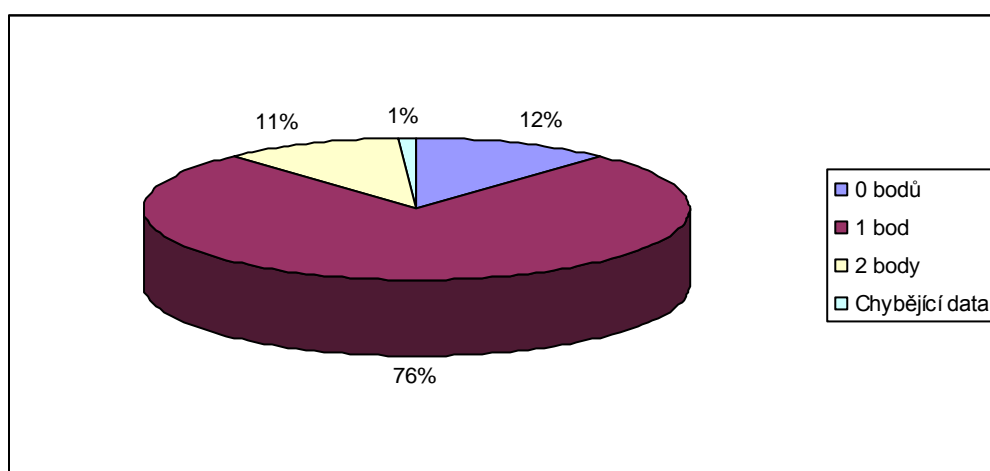
Z uvedených výsledků je patrné, že polovina dotazovaných škol pravidelně spolupracuje s vybranými institucemi, které se podílejí na rozvoji nadání nadaných jedinců. Ostatní školy by bylo přínosné poučit o přínosu a důležitosti pravidelné spolupráci těchto institucí. Oblast sociální pedagogiky by tuto problematiku mohla lépe přiblížit ostatním pedagogickým pracovníkům.

VO1 b): Jak přistupují pedagogové ke vzdělávání nadaných žáků z hlediska vybraných principů inkluzivní pedagogiky?

Komunikace pedagogů s rodiči nadaných žáků- položka v dotazníku č. 9

Četnosti odpovědí na položky	0 bodů	1 bod	2 body	Chybějící data	Statistická významnost rozdílu na hladině
P9	19	123	17	2	0,01
Relativní četnost v %	12%	76%	11%	1%	

**Tabulka 12** Komunikace pedagogů s rodiči nadaných žáků- položka v dotazníku č. 9



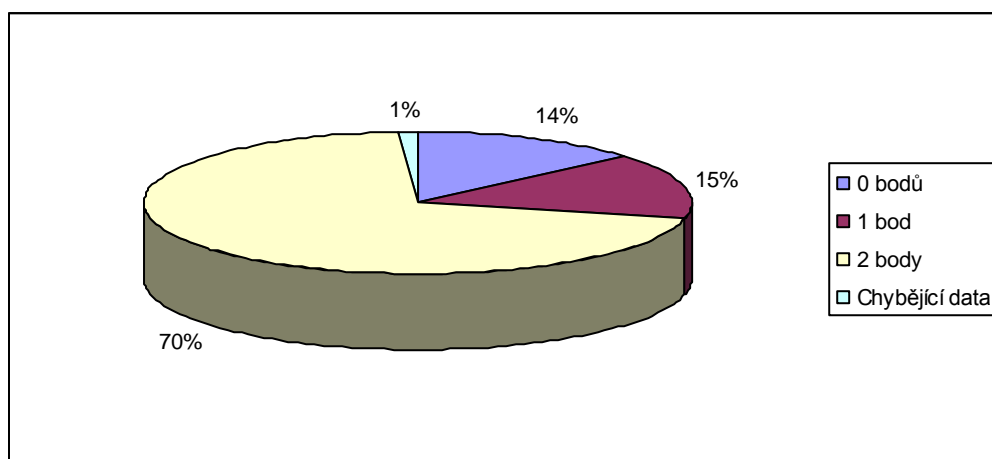
**Graf 7** Komunikace pedagogů s rodiči nadaných žáků- položka v dotazníku č. 9

Celkově 76 % dotazovaných pedagogů se snaží komunikovat s rodiči nadaných žáků, a o zejména prostřednictvím třídních schůzek nebo také v konzultačních hodinách jednotlivých vyučujících. Nadále 12 % pedagogů málo komunikuje s rodiči nadaných žáků, a to zejména se soustředí na témata spojená pouze s výchovnými a vzdělávacími problémy dětí. Naopak zbylých 11 % učitelů zcela přirozeně komunikují s rodiči nadaných žáků. Rodiče mohou být přítomni ve výuce i mimo dny otevřených dveří a jsou velmi dobře informováni o nabídkách jejich školy pro nadané děti.

To, že celkem 76 % učitelů komunikuje s rodiči nadaných žáků, zejména prostřednictvím třídních schůzek je poměrně uspokojivé a nikterak překvapující. Rozhodně by se mělo v budoucnosti apelovat na pedagogické pracovníky, aby komunikovali s rodiči mnohem více a také aby bylo umožněno rodičům dětí být ve výuce i mimo dny otevřených dveří. Přesně tímto směrem se vyvíjí správné inkluzivní vzdělávání v inkluzivních školách.

Využití didaktických pomůcek pro rozvoj nadání žáků- položka dotazníku č. 11

Četnosti odpovědí na položky	0 bodů	1 bod	2 body	Chybějící data	Statistická významnost rozdílu na hladině
P11	22	24	113	2	0,01
Relativní četnost v %	14%	15%	70%	1%	

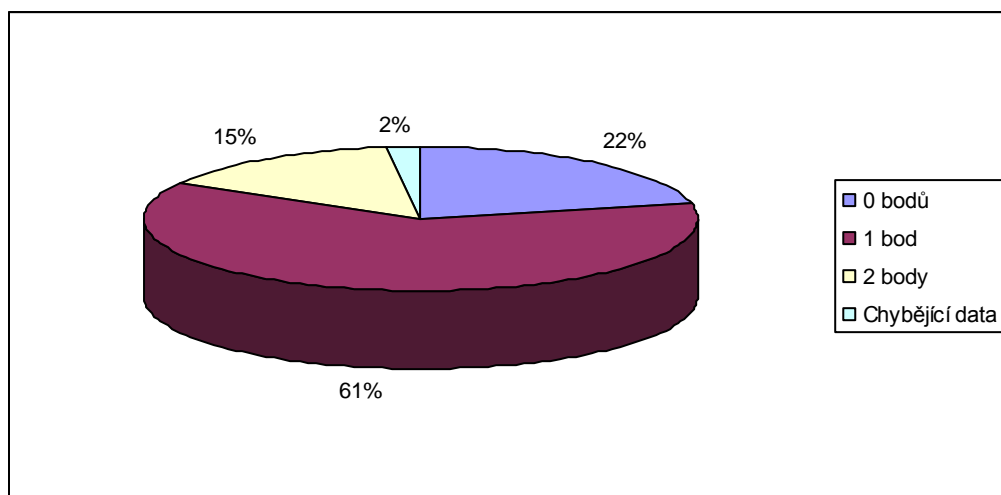
**Tabulka 13** Využití didaktických pomůcek pro rozvoj nadání žáků- položka dotazníku č. 11**Graf 8** Využití didaktických pomůcek pro rozvoj nadání žáků- položka dotazníku č. 11

Celkově 70 % učitelů se shoduje, že jejich škola je poměrně dobře zásobena didaktickými pomůckami (encyklopedie, beletrie, odborné knihy, dataprojektory, dostatek počítačů atd.) pro rozvoj nadání žáků a tyto pomůcky slouží pro všechny žáky třídy či ročníku stejně. Dalších 15 % respondentů uvádí, že je jejich škola poměrně dobře zásobena didaktickými pomůckami pro rozvoj nadání žáků. Avšak tyto pomůcky využívají pouze nadaní žáci, kterým jsou cíleně určeny. Ve 14 % případů má škola velmi málo didaktických pomůcek pro rozvoj nadání jejich žáků.

Je vynikajícím zjištěním, že přes dvě třetiny škol je velmi dobře zásobováno různými didaktickými pomůckami a také, že tyto pomůcky jsou určeny pro všechny žáky dané školy a to bez výjimky. Tento fakt svědčí o tom, že se naše školy čím dál tím více snaží o přiblížení k inkluzivnímu vzdělávání.

Diagnostika nadání žáků ve výuce- položka v dotazníku č. 18

Četnosti odpovědí na položky	0 bodů	1 bod	2 body	Chybějící data	Statistická významnost rozdílu na hladině
P18	35	99	24	3	0,01
Relativní četnost v %	22%	61%	15%	2%	

**Tabulka 14** Diagnostika nadání žáků ve výuce- položka v dotazníku č. 18**Graf 9** Diagnostika nadání žáků ve výuce- položka v dotazníku č. 18

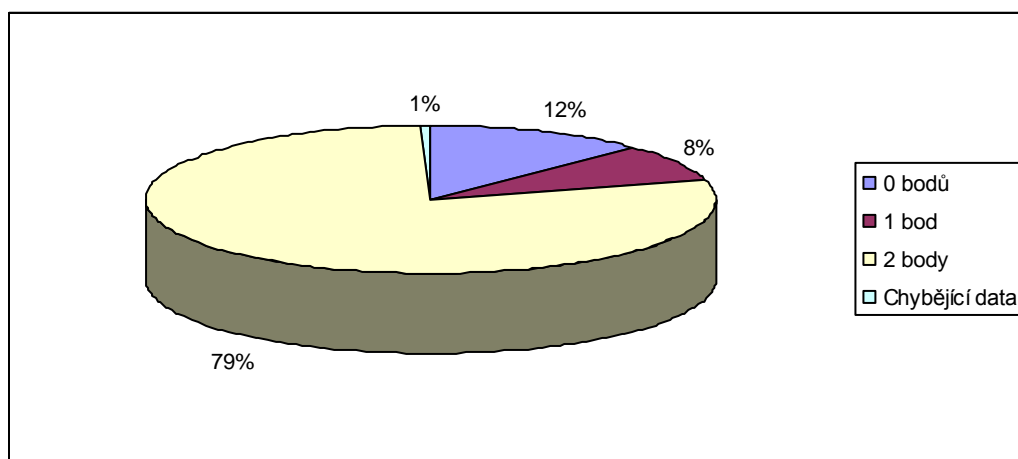
Z uvedeného grafu vyplývá, že celkem 61 % pedagogů se snaží o zjištění úrovně nadání svých žáků a následně jim přirozeně nabízejí individuální vzdělávací přístup. Naopak ve 22 % se učitelé ve výuce nesnaží zjišťovat úroveň nadání svých žáků, protože to není v jejich kompetenci. Následně 15 % všech dotazovaných uvádí, že ve výuce běžně provádí zjišťování úrovně nadání žáků. A posléze aktivně motivují rodiče k identifikaci nadání dítěte v pedagogicko- psychologické poradně. Následně navrhují a také aplikují možné změny ve vzdělávání v kurikulu.

Ideální příkladem, kdy učitelé provádí zjišťování úrovně nadání žáků a poté se snaží motivovat jejich rodiče k identifikaci nadání, je poměrně malé procento dotazovaných pedagogů. Naopak, že 22 % učitelů se vůbec nesnaží zjišťovat úroveň nadání svých žáků je poměrně hodně vysoké procento. Důvodem proč pedagogičtí pracovníci nemají vůbec zájem o zjišťování úrovně, může být právě to, že legislativa jim to z pohledu jejich kompetentnosti vůbec nedovoluje.

Individuální přístup pedagogů k rozvíjení nadání všech žáků (včetně nadaných)- položka v dotazníku č. 19

Četnosti odpovědí na položky	0 bodů	1 bod	2 body	Chybějící data	Statistická významnost rozdílu na hladině
P19	20	13	127	1	0,01
Relativní četnost v %	12%	8%	79%	1%	

**Tabulka 15** Individuální přístup pedagogů k rozvíjení nadání všech žáků (včetně nadaných)- položka v dotazníku č. 19



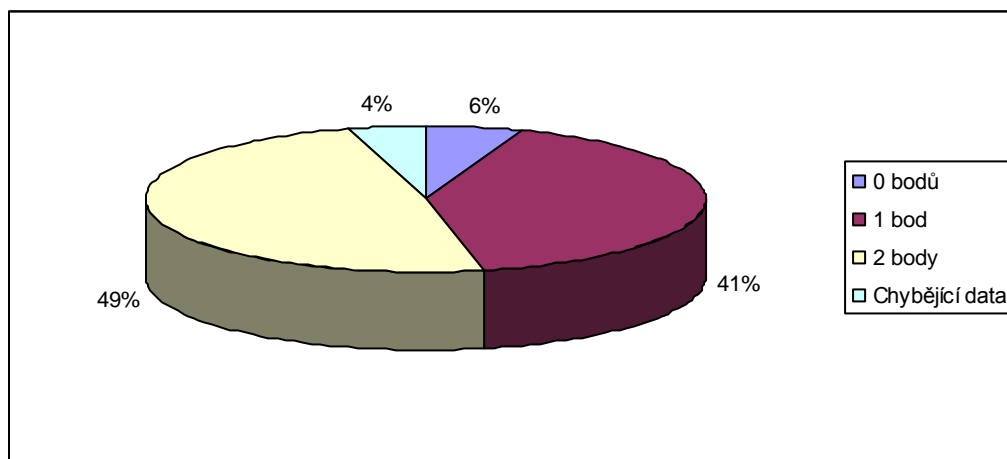
**Graf 10** Individuální přístup pedagogů k rozvíjení nadání všech žáků (včetně nadaných)- položka v dotazníku č. 19

V rámci výzkumu jsme chtěli zjistit, individuální přístup pedagogů k rozvíjení nadání všech žáků a to i včetně nadaných žáků. Výsledkem je že v 79 % učitelé v běžných hodinách své výuky rozvíjejí nadání žáků bez ohledu na to, zda je nadání diagnostikováno či ne. Ve 12 % pedagogové uvádí, že ve své výuce přistupují k jejímu obsahu jednotně a snaží se rozvíjet všechny žáky stejně. A také v 8 % učitelé ve své výuce cíleně rozvíjejí nadání pouze u žáků s diagnostikovaným nadáním.

Poměrně hodně překvapující, v kladném slova smyslu, je fakt že téměř 80 % dotazovaných ve svých hodinách rozvíjejí nadání žáků a to bez ohledu na to, zda je nadání diagnostikováno či nikoliv. Tento přístup našich pedagogických pracovníků k rozvíjení nadání všech žáků a to i včetně těch nadaných je velmi pozitivním faktem.

Funkční začlenění nadaných žáků při skupinové práci- položka v dotazníku č. 33

Četnosti odpovědí na položky	0 bodů	1 bod	2 body	Chybějící data	Statistická významnost rozdílu na hladině
P33	9	66	79	7	0,01
Relativní četnost v %	6%	41%	49%	4%	

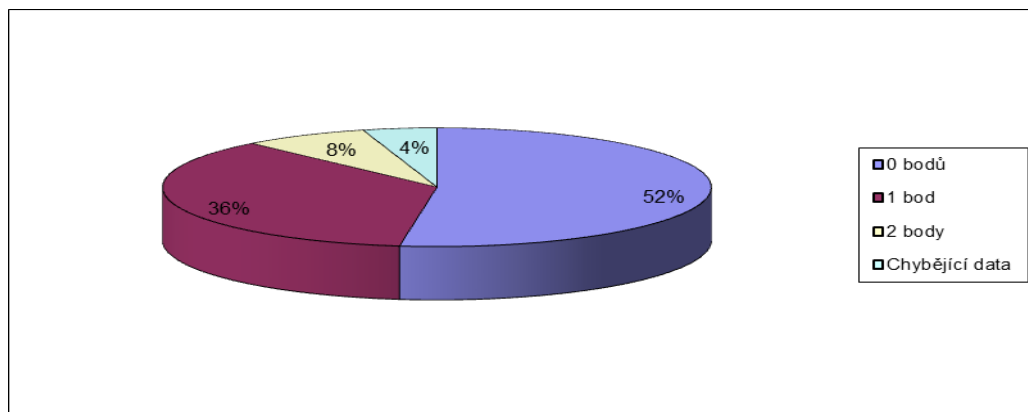
**Tabulka 16** Funkční začlenění nadaných žáků při skupinové práci- položka v dotazníku č. 33**Graf 11** Funkční začlenění nadaných žáků při skupinové práci- položka v dotazníku č. 33

Celkově ve 49 % případů, učitelé složení svých žáků ve skupinové práci obměňují tak, aby bylo její složení buď výkonnostně homogenní (skupina nadaných dětí s ostatními žáky), či heterogenní (skupina, kde je alespoň jeden nadaný žák). Poté 41 % pedagogů složení žáků při skupinové práci obměňuje, avšak neplánovitě, a bez jakékoliv zvilosti na výkonnosti svých žáků. Zbylé 4 % učitelů při skupinové práci používá neustále neměnné uskupení žáků, kde v jejím čele je alespoň jeden z nadanějších žáků, anebo máme jednu skupinu, složenou z nadanějších dětí a další skupiny složené z ostatních dětí.

Co se týká funkčního začlenění nadaných žáků při skupinové práci, jsme došli k závěru, že téměř polovina všech zúčastněných pedagogů využívá při vytváření skupin, skupiny výkonnostně homogenní nebo heterogenní, které se neustále obměňují, tento způsob se jeví z pohledu inkluzivních principů, jako nejideálnější. Další menší skupinou (41 %) jsou učitelé, co sice skupinky svých žáků mění, ale bohužel již nepřemýšlí nad plánováním, jak danou skupinku co nejinkluzivněji sestavit. Milým překvapením je fakt, že pouze 4 % pedagogů používá zcela neefektivní způsob skupinové práce, kde se děti nemění vůbec, nebo ti nejnadanější jsou spolu v jedné skupince.

Sebehodnocení žáků- položka v dotazníku č. 41

Četnosti odpovědí na položky	0 bodů	1 bod	2 body	Chybějící data	Statistická významnost rozdílu na hladině
P41	84	58	12	7	0,01
Relativní četnost v %	52%	36%	8%	4%	

**Tabulka 17** Sebehodnocení žáků- položka v dotazníku č. 41**Graf 12** Sebehodnocení žáků- položka v dotazníku č. 41

Z uvedeného grafu může vidět, že celkem 52 % učitelů dává svým žákům příležitost k jejich sebehodnocení, například tím, že jsou ochotni s nimi diskutovat o jejich prospěchu a navrhnout jim různá možná řešení daného problému. Následně 36 % pedagogů uvádí, že zařazují do své výuky postupy sebehodnocení dětí. Žáci se poté pravidelně hodnotí, např. jak byli v daném úkolu aktivní, jak splnili danou úlohu, jak porozuměli zadání učitele atd. K tomuto hodnocení poté vyučující používají nejčastěji jednoduché symboly a škály (smajlíky, čísla, barvy atd.). Dalších 8 % učitelů zařazují do výuky předem promyšlené a sestavené formy sebehodnocení dětí. Žáci se zcela konkrétně vyjadřují o svém úspěchu či neúspěchu v dílčích činnostech. Děti pravidelně vyhodnocují svůj pokrok podle položek ve svých portfoliích.

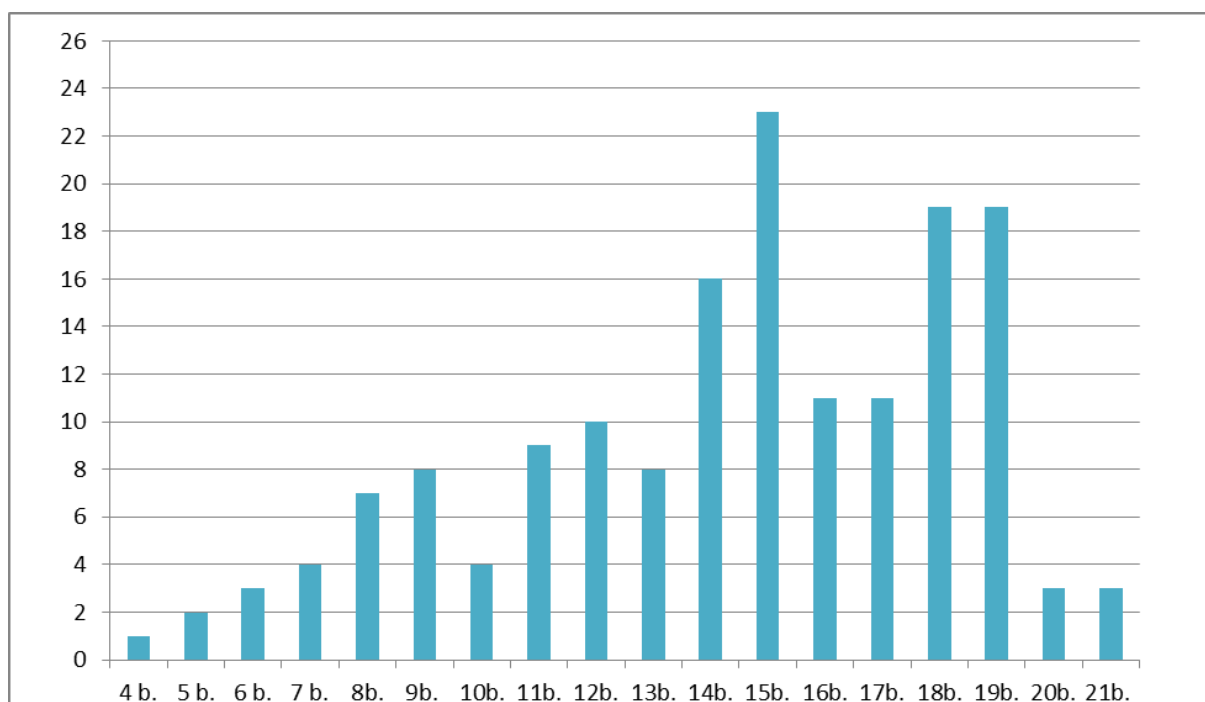
Neúspěšným faktem je, že učitelé sice svým žákům v polovině případů dávají sice možnost sebehodnocení, ale pouze prostorem k diskusi. Z pohledu inkluzivní pedagogiky je nutné, aby pedagogové do své výuky zaváděli předem promyšlené formy sebehodnocení svých žáků, dále je důležité, aby se děti zcela konkrétně a věcně vyjádřily ke svým studijním úspěchům či nedostatkům a pravidelně vedli svá portfolia. Toto bohužel z účastněných aplikuje pouze 8 % vyučujících. V tomto ohledu by školy rozhodně měli více zapracovat a nepodceňovat důležitost sebehodnocení svých žáků.



Celkově pedagogové za všechny vybrané položky mohli získat od 0 do 36 bodů. Pro účely zjednodušení analýzy jsme stanovili tři skupiny výsledků:

1. nízký respekt škol a pedagogů k inkluzivním principům vzdělávání nadaných (skóre od 0 do 12 bodů);
2. střední respekt škol a pedagogů k inkluzivním principům vzdělávání nadaných (skóre od 13 do 24 bodů);
3. vysoký respekt škol a pedagogů k inkluzivním principům vzdělávání nadaných (skóre od 25 do 36 bodů).

Reálné výsledky pedagogů, kteří zároveň vypovídali o principech inkluzivní pedagogiky na školách, se pohybovalo v rozmezí od 4 do 21 bodů.



**Graf 13** Výsledky bodů dotazovaných pedagogů

Z daného grafu vyplývá, že pedagogové celkově nejčastěji dosahovali okolo 14 až 19 bodů. Všech 161 respondentů můžeme zařadit do prvních dvou skupin a to buď s nižším, nebo středním respektem škol a pedagogů k inkluzivním principům vzdělávání nadaných. V tomto výzkumu žádný z respondentů nevykazuje zcela vysoký respekt k inkluzivním principům vzdělávání nadaných.

VO2: Které aspekty inkluzivního vzdělávání nadaných žáků jsou ve školách realizovány správně?

Z výzkumu vyšlo, že správně realizované aspekty inkluzivního vzdělávání nadaných žáků jsou zejména u položky č. 19, kdy celkem 79 % pedagogů uvádí, že v běžných hodinách se snaží o rozvíjení nadání žáků a to bez ohledu na to, zda nadání u dětí diagnostikováno či nikoliv. Tento aspekt, je z hlediska inkluzivního vzdělávání žáků s nadáním velmi důležitým. Každý vyučující by se měl snažit rozvíjet nadání svých žáků a cíleně je podporovat ke zvýšení jejich schopností a dovedností, bez ohledu zda bylo nadání diagnostikováno v pedagogicko-psychologické poradně. Je skvělé, že téměř 80 % pedagogů v našich zkoumaných školách takto správně postupuje.

Dalším velmi pozitivním aspektem, je že přesně 70 % dotazovaných pedagogů uvádí, že jejich školy jsou velmi dobře zásobovány didaktickými pomůckami pro rozvoj nadání dětí a tyto pomůcky používají všichni žáci ve střídě stejně (položka v dotazníku č. 11). Díky těmto pomůckám mohou učitelé své žáky lépe inkluzivně vzdělávat a rozvíjet mnoho jejich kompetencí.

Nadále dobrým výsledkem je, že v 65 % se učitelé individuálně a z vlastní iniciativy účastní dalšího vzdělávání v problematice péče o žáky s nadáním. Samozřejmě důležitou zásadou inkluzivního vzdělávání je nutnost pedagogického sboru se neustále vzdělávat a rozšiřovat své schopnosti dovednosti a to samozřejmě nejenom v problematice péče o nadané jedince. Aspekt, že učitelé se vzdělávají z vlastní iniciativy, můžeme hodnotit velmi kladně.

Také dalším pozitivním aspektem ve vzdělávání nadaných žáků je, že školy v 58 % pravidelně spolupracují s vybranými institucemi podílejícími se na rozvoji nadání žáků. Samozřejmě škola sama nemůže pokrýt všechny výchovné, edukační, volnočasové, a vzdělávací stránky svých žáků, proto je důležité, v rámci vhodné inkluze, spolupracovat s různými pedagogicko-psychologickými poradnami, vzdělávacími institucemi, vědeckými pracovišti, institucemi nabízející volnočasové aktivity a mnoho další.

### VO3: Které aspekty inkluzivního vzdělávání nadaných žáků dělají ve školách největší problémy?

Celých 76 % pedagogů se snaží komunikovat s rodiči nadaných jedinců pouze prostřednictvím třídních schůzek, nebo v rámci konzultačních hodin. Z pohledu správných zásad inkluzivního vzdělávání, by rodiče měli mít možnost být přítomni ve výuce i mimo dny otevřených dveří a pedagogové by měli neustále v průběhu celého školního roku přirozeně komunikovat s rodinnými příslušníky svých žáků. Také by rodiče měli být velmi dobře edukováni o možnostech a nabídkách školy pro nadané děti.

V rámci inkluzivního vzdělávání nadaných žáků celkem 61 % učitelům se pouze snaží o zjištění úrovně nadání dětí a následně jim nabízí individuální přístup. V ideálním případě, by pedagogové měli ve výuce přirozeně provádět zjišťování úrovně nadání žáka a aktivně motivovat rodiče k identifikaci nadání v pedagogicko- psychologické poradně. Následně navrhnout a aplikovat možné změny ve vzdělávacích programech žáků.

Nadále jsme výzkumem zjistili, že pedagogům a celkově škole dělá problémy v rámci inkluzivního vzdělávání nadaných žáků to, že učitelé celkem v 52 % dávají svým žákům příležitost k jejich sebehodnocení, tím že jsou ochotni pouze s nimi diskutovat o jejich prospěchu a poté navrhnout možná řešení, ale již nezařazují do výuky žádné promyšlené formy sebehodnocení žáků, kde by se žáci mohli konkrétně vyjádřit o svém úspěchu či neúspěchu v dílčích činnostech. V tomto ohledu by dotazovaní pedagogové mohli zvážit, zda by nebylo vhodné svým studentům založit portfolia, kde by děti pravidelně vyhodnocovaly svůj pokrok.

Celkově 42 % dotazovaných pedagogů ve svých školách by se chtělo věnovat problematice žáků s nadáním, ale bohužel z důvodu nedostatku školy toto není v jejich prioritách. V rámci inkluzivního vzdělávání by učitelé měli mít možnost rozvíjet u nadaných žáků nejenom jejich nadání, ale také i rozvoj jiných kompetencí (studijní, sociální, komunikativní, pracovní, psychomotorické), které mohou být u těchto dětí velmi specifické. Samozřejmě školská zařízení by měla dělat co nejvíce proto, aby celý pedagogický sbor měl co nejvíce pomoci, podpory a motivace rozvíjet všechny složky nadaných jedinců na dané škole.

## 6.2 Analýza dat na vztahové úrovni

VO4: Liší se respekt škol a pedagogů k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků z hlediska typu školy?

K této otázce se vztahuje hypotéza H1: Víceletá gymnázia vykazují vyšší respekt k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků než základní školy.

Ukázalo se, že vysoký respekt škol a pedagogů k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků není ve výzkumném souboru vůbec zastoupen. Dále jsme proto porovnávali pouze první dvě stanovené kategorie.

$H_{10}$  Mezi mírou respektu víceletých gymnázií a základních škol k inkluzivním principům vzdělávání neexistuje statisticky významný rozdíl.

$H_{1A}$  Mezi mírou respektu víceletých gymnázií a základních škol k inkluzivním principům vzdělávání existuje statisticky významný rozdíl.

Porovnání výsledků jsme realizovali s využitím testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

Druh školy	Nízký respekt	Střední respekt	
ZŠ	43 (38,161)	85 (161)	$\Sigma$ 128
G	5 (9,839)	28 (23,162)	$\Sigma$ 33
	$\Sigma$ 48	$\Sigma$ 113	$\Sigma$ 161

**Tabulka 18** Čtyřpolní tabulka H1

Pro ověření první hypotézy jsme podle vzorce pro čtyřpolní tabulku došli k hodnotě testového kritéria 4,264. V porovnání s kritickou hodnotou v tabulce (6,635, 1 stupeň volnosti, na hladině významnosti 0,01) nelze výsledek považovat za statisticky významný, přijímáme tedy  $H_{10}$  a zároveň zamítáme  $H_{1A}$ . Výsledkem této vztahové analýzy je, že mezi mírou respektu víceletých gymnázií a základních škol k inkluzivním principům vzdělávání neexistuje statisticky významný rozdíl.

VO5: Liší se respekt škol a pedagogů k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků z hlediska délky pedagogické praxe pedagogů?

K poslední výzkumné otázce se vztahuje hypotéza H2: S rostoucí délkou pedagogické praxe se zvyšuje respekt škol a pedagogů k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků.

H<sub>20</sub> Mezi mírou respektu škol a pedagogů k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků neexistuje statisticky významný rozdíl v závislosti na délce praxe.

H<sub>2A</sub> Mezi mírou respektu škol a pedagogů k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků existuje statisticky významný rozdíl v závislosti na délce praxe.

Porovnání výsledků jsme realizovali s pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku:

Délka praxe	Nízký respekt	Střední respekt	
0 - 5 let	6 (8,348)	22 (19,652)	Σ 28
6 – 10 let	14 (9,839)	19 (23,161)	Σ 33
11 – 20 let	13 (13,416)	32 (31,584)	Σ 45
21 a více	15 (16,398)	40 (38,602)	Σ 55
	Σ 48	Σ 113	Σ 161

**Tabulka 19** Čtyřpolní tabulka H2

Pro ověření druhé hypotézy pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme došli k hodnotě testového kritéria 3,639. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,05, pro 3 stupně volnosti je 7,815. Protože námi vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, přijímáme H<sub>20</sub>. Zároveň zamítáme H<sub>2A</sub>. Výsledkem této vztahové analýzy je fakt, že mezi mírou respektu škol a pedagogů k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků neexistuje statisticky významný rozdíl v závislosti na délce praxe.

### 6.3 Shrnutí výsledků a jejich diskuze

Ve výsledcích tohoto výzkumu se nám promítají některá zajímavá fakta. Velmi pozitivním výsledkem je, že téměř 80 % dotazovaných pedagogů správně realizuje principy inkluzivního vzdělávání nadaných žáků a to tak, že v běžných hodinách se snaží o rozvíjení nadání žáků a to bez ohledu na to, zda je nadání u dětí diagnostikováno či nikoliv. Nadále kladným faktem je, že 70 % pedagogů uvádí, že jejich škola je velmi dobře zásobována didaktickými pomůckami pro rozvoj nadání dětí a tyto pomůcky používají všichni žáci ve třídě stejně. Naopak nedostatkem je, že 76 % pedagogů se snaží komunikovat s rodiči nadaných jedinců pouze prostřednictvím třídních schůzek, nebo v rámci konzultačních hodin a rodiče nemají možnost být přítomni ve výuce mimo dny otevřených dveří, nadále rodiče nejsou vhodně edukováni o možnostech a nabídkách školy pro nadané děti.

Co se týká míry respektu škol a pedagogů k inkluzivním principům ve vzdělávání nadaných žáků zůstává fakt, že ani jeden z celkového počtu 161 pedagogů nevykazuje vysoký respekt k inkluzivním principům ve vzdělávání nadaných. Maximálním počtem získaných bodů je 21 bodů, což spadá do kategorie středního respektu.

Ve vztahové analýze H1, jsme se opírali o výzkum České školní inspekce (ČŠI, © 2008 s. 7 - 9.), ve kterém došli k závěru, že víceletá gymnázia vykazují vyšší respekt k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků než základní školy. V našem výzkumu po o ověření hypotézy jsme došli k závěru, že mezi mírou respektu víceletých gymnázií a základních škol k inkluzivním principům vzdělávání neexistuje statisticky významný rozdíl. Tuto analýzu můžeme srovnat s výsledky výzkumu v knize Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky (Machů, Kočvarová et al, 2013, s. 87 - 88), kde výsledkem také je, že mezi mírou respektu víceletých gymnázií a základních škol k inkluzivním principům vzdělávání neexistuje statisticky významný rozdíl, potvrdil se pouze rozdíl mezi základními školy zaměřenými na nadané žáky a základními školy.

Ve výsledku druhé vztahové analýzy H2, kdy jsme vycházeli z logiky věci, že pedagogové s delší praxí v daném oboru vykazují vyšší respekt k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků. Dospěli jsme, ale k závěru, že mezi mírou respektu škol a pedagogů k inkluzivním principům vzdělávání nadaných žáků neexistuje statisticky významný rozdíl v závislosti na délce praxe pedagogů. Také například při srovnání s výsledky výzkumu v knize Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky (Machů, Kočvarová et al, 2013, s. 83 -

85), se potvrdilo, že existuje souvislost mezi délkou praxe a kvalitou školy z hlediska péče o nadané žáky, a že učitelé s delší praxí jsou na tom skutečně lépe. Každopádně tyto výsledky nemůžeme jednoznačně srovnávat a to z důvodu, že se jedná o mnohem širší vzorek respondentů.

Z důvodu výzkumného záměru byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum, neboť bylo potřeba oslovit velký počet respondentů, a zjistit požadované informace. Je potřebné zmínit, že právě tento typ výzkumu nám neumožňuje danou problematiku prozkoumat zcela do hloubky a výsledky mohou být pouze na povrchu. Také dalším úskalím je i zvolená třibodová škála, která je hrubým nástrojem pro realizaci tohoto výzkumu. Dalším omezením tohoto výzkumu může být i to, že i přesto, že jsme rozdali celkem 350 dotazníků, se nám vrátilo pouze 161 vyplněných dotazníků, což je bohužel celkově poměrně malý vzorek.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se věnuje problematice inkluzivního vzdělávání nadaných žáků na našich školách. V rámci inkluzivního vzdělávání stojí tato skupina nadaných jedinců ještě stále na okraji celkového zájmu, i když se v poslední době apeluje, na rozvoj inkluzivních přístupů v našich školách, je potřebné se této problematice mnohem více věnovat a také o ni veřejně hovořit. Nadané děti ve škole se mohou projevat jinak než ostatní žáci, to bohužel může vést ke vzniku nejrůznějších domněnek o nich samotných. Tyto děti mohou mít strach z toho, že jsou "odlišní", "jiní" nebo dokonce "divní". Proto je velmi důležité, aby právě školská zařízení dokázala včasné identifikovat možné nadání jedince a poté jeho nadání co nejlépe stimulovat a rozvíjet.

Hlavním cílem této práce bylo, se v rámci teoretické části seznámit s pojmy nadání, charakteristikou žáků s nadáním, projevy nadání, druhy a modely nadání, jak správně identifikovat jedince s nadáním, dále integrace nadaných žáků a inkluzivní vzdělávání žáků s nadáním. Zejména poslední kapitola věnující se inkluzivnímu vzdělávání žáků s nadáním je v této práci zcela klíčová, a to hlavně z důvodu návaznosti na praktickou část této diplomové práce.

Praktická část obsahuje cíle výzkumu, zaměření výzkumu, výzkumnou strategii, způsob zpracování dat, následnou interpretaci dat a celkové shrnutí výsledků. Tento průzkum nám ukázal zejména, které aspekty inkluzivního vzdělávání nadaných žáků dělají pedagogům a školám největší problémy a naopak, které aspekty jsou aplikovány na dotazovaných školách správně.

Z pohledu sociální pedagogiky je důležité si uvědomit, že stěžejní roli hraje samotný přístup pedagogů k nadanému žákovi. Pedagog by měl vytvořit takové inkluzivní prostředí a zázemí, aby měl na tyto děti co nejvíce kladný vliv. Měl by nadání umět pochopit a také jej co nejlépe inkluzivně podporovat a rozvíjet. Je ale také důležité, aby škola a školská legislativa co nejvíce pomáhala v této problematice a vytvářela pro pedagogy vhodné podmínky, aby mohli být nadaným žákům co nejvíce ku prospěchu. Naše školská zařízení by se měla opírat zejména o pilíře inkluzivní vzdělávání.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. BOOTH, Tony a Mel AINSCOW, 2007. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus. ISBN 80-903598-5-x.
2. CARESWELL, Nick, Lisa POWLEY, Jitka FOŘTÍKOVÁ a Tomáš NOVOTNÝ, 2011. *Problematika péče o nadané žáky na základních a středních školách*. Turnov. ISBN 978-80-260-0185-0.
3. ČAVOJSKÁ, Magdaléna, Jitka FOŘTÍKOVÁ, Václav FOŘTÍK, Eva SCHNEIDEROVÁ, Simona ŠEDÁ, Andrea VEDRALOVÁ, Libuše VLKOVÁ A Jan VODIČKA, 2011. *Vyhledáváme rozumově nadané žáky: Metodické příručka*. Praha: Studio Trinity. ISBN 978-80-87000-42-7.
4. ČŠI. *Umí školy pracovat s nadanými žáky? Tematická zpráva* [online]. Praha: ČŠI. ©2008. [cit. 28-3-2014]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Poradna-QL/Informace-pro-zaky-a-rodice/Umi-skoly-pracovat-s-nadanymi-zaky>
5. DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty, aneb, nadání má každý*, 2005. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-840-3.
6. FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*, 2007. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-297-3.
7. GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*, 1992. Praha: Victoria Publishing. ISBN 8085605287.
8. HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*, 2011. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3857-4.
9. HARTL, Pavel. *Velký psychologický slovník*, 2010. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
10. HOUŠKA, Tomáš. *Inkluzivní škola: Zavádíme inkluzivní vzdělávání*, 2007. Praha: Česká pedagogická komora.
11. HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*, 2009. Praha: Grada. ISBN 978-80-27-1998-6.
12. HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadané děti v předškolním věku. Metodické listy pro předškolní vzdělávání*, 1999. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-03-4.

13. HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Základní témata problematiky nadaných*, 2007. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-25-9.
14. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkum*, 2007. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
15. JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*, 2003. Pezinok: Formát. ISBN 80-89005-11- X.
16. LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieta- jeho vývin, vzdelávanie a podporovani*, 2001. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-99-0.
17. LUCAS, Josef. *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání: Dotazník pro učitele*, 2012. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-82-8.
18. MACHŮ, Eva a Ilona KOČVAROVÁ et al. *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*, 2013. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-316-6.
19. MACHŮ, Eva. *Nadaný žák*, 2010. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-197-3.
20. MACHŮ, Eva. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*, 2006. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3979-5.
21. MÖNKS, Franz a Irene YPENBURG. *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*, 2002. Praha: Grada. ISBN 80-247-0445-5.
22. MŠMT, 2001. *Národní program rozvoje a vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: ÚIV. ISBN 80-211-0372-8.
23. NADANÉ DĚTI. *Typologie dětí pro učitele* [online]. Portešová, ©2013. [cit. 13-1-2014]. Dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/pro-ucitele-typologie-deti>.
24. PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadané děti s dyslexií*, 2011. Praha: Portál. 978-80-7367-990-3.
25. PORTEŠOVÁ, Šárka. *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*, 2009. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5014-3.
26. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, 2009. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

27. TUREK, Ivan. *Kvalita vzdelávanie*, 2009. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-243-6.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Atd.	A tak dále
Tzv.	Tak zvané
Popř.	Po případě
Např.	Například
UTB	Univerzita Tomáše Bati
ZŠ	Základní škola
USA	Spojené státy americké
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
IQ	Intelligenční kvocient, číselné označení úrovně inteligence jedince
č.	Číslo
Obr.	Obrázek

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 <i>Renzulliniho</i> <i>tříkruhový model nadání</i> .....	24
Obrázek 2 <i>Mönksův triadický model nadání</i> .....	24
Obrázek 3 <i>Sternbergův triarchický model nadání</i> .....	25

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 <i>Vybrané principy inkluzivního vzdělávání žáků s nadáním</i> .....	43
Tabulka 2 <i>Dotazníková položka na sebehodnocení žáka</i> .....	50
Tabulka 3 <i>Četnost respondentů základních škol a víceletých gymnázií</i> .....	50
Tabulka 4 <i>Četnost uvedené délky praxe respondentů</i> .....	51
Tabulka 5 <i>Vybrané principy inkluzivního vzdělávání nadaných žáků i s číslem položky v dotazníku</i> .....	52
Tabulka 6 <i>Vyhodnocení vnitřních pravidel školy v péči o nadané žáky- položka v dotazníku č. 6</i> .....	53
Tabulka 7 <i>Spolupráce pedagogů a vedení školy mezi sebou - položka v dotazníku č. 8</i> .....	54
Tabulka 8 <i>Podmínky vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti péče o nadané žáky- položka v dotazníku č. 10</i> .....	55
Tabulka 9 <i>Otevřenost školy vzdělávání nadaných- položka v dotazníku č. 12</i> .....	56
Tabulka 10 <i>Sdílení znalostí a dovedností v oblasti rozvoje nadaných žáků- položka v dotazníku č. 17</i> .....	57
Tabulka 11 <i>Spolupráce školy s vybranými institucemi, které se podílejí na rozvoji nadaných žáků- položka v dotazníku č. 42</i> .....	58
Tabulka 12 <i>Komunikace pedagogů s rodiči nadaných žáků- položka v dotazníku č. 9</i> .....	59
Tabulka 13 <i>Využití didaktických pomůcek pro rozvoj nadání žáků- položka dotazníku č. 11</i> 60	
Tabulka 14 <i>Diagnostika nadání žáků ve výuce- položka v dotazníku č. 18</i> .....	61
Tabulka 15 <i>Individuální přístup pedagogů k rozvíjení nadání všech žáků (včetně nadaných)- položka v dotazníku č. 19</i> .....	62
Tabulka 16 <i>Funkční začlenění nadaných žáků při skupinové práci- položka v dotazníku č. 33</i> .....	63
Tabulka 17 <i>Sebehodnocení žáků- položka v dotazníku č. 41</i> .....	64
Tabulka 18 <i>Čtyřpolní tabulka H1</i> .....	68
Tabulka 19 <i>Čtyřpolní tabulka H2</i> .....	69

**SEZNAM GRAFŮ**

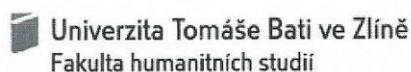
Graf 1 <i>Vyhodnocení vnitřních pravidel školy v péči o nadané žáky- položka v dotazníku č. 6</i>	53
Graf 2 <i>Spolupráce pedagogů a vedení školy mezi sebou - položka v dotazníku č. 8</i>	54
Graf 3 <i>Podmínky vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti péče o nadané žáky- položka v dotazníku č. 10</i>	55
Graf 4 <i>Otevřenost školy vzdělávání nadaných- položka v dotazníku č. 12</i>	56
Graf 5 <i>Sdílení znalostí a dovedností v oblasti rozvoje nadaných žáků- položka v dotazníku č. 17</i>	57
Graf 6 <i>Spolupráce školy s vybranými institucemi, které se podílejí na rozvoji nadaných žáků- položka v dotazníku č. 42</i>	58
Graf 7 <i>Komunikace pedagogů s rodiči nadaných žáků- položka v dotazníku č. 9</i>	59
Graf 8 <i>Využití didaktických pomůcek pro rozvoj nadání žáků- položka dotazníku č. 11</i>	60
Graf 9 <i>Diagnostika nadání žáků ve výuce- položka v dotazníku č. 18</i>	61
Graf 10 <i>Individuální přístup pedagogů k rozvíjení nadání všech žáků (včetně nadaných)- položka v dotazníku č. 19</i>	62
Graf 11 <i>Funkční začlenění nadaných žáků při skupinové práci- položka v dotazníku č. 33</i>	63
Graf 12 <i>Sebehodnocení žáků- položka v dotazníku č. 41</i>	64
Graf 13 <i>Výsledky bodů dotazovaných pedagogů</i>	65

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1 Dotazník.....	81
-------------------------	----



## Příloha 1 Dotazník



### DOTAZNÍK - hodnocení kvality školy ve vztahu k péči 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 metodu 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)  
Bc. Tereza Císlerová

1. Délka Vaší praxe:

- a) 0 - 2 roky
- b) 3 - 5 let
- c) 6 - 10 let
- d) 11 - 20 let
- e) 21 let a více

2. Většinu Vaší výuky máte na

- a) 1. stupni ZŠ
- b) 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.	a) Vnitřní legislativa školy v péči o nadané žáky (např. ŠVP) je tvořena vedením školy. b) Na tvorbě vnitřní legislativy školy v péči o nadané žáky se podílí většina pedagogických pracovníků. c) Vnitřní legislativa školy v péči o nadané žáky je tvořena menším týmem pedagogických pracovníků (např. vedením školy, vedoucími předmětových komisí, koordinátory ŠVP).
7.	a) Škola vyhodnocuje stav péče o nadané žáky a tyto změny zapracovává do vnitřní legislativy školy jednou za určité období (cca jednou za rok). b) Škola pravidelně vyhodnocuje stav péče o nadané žáky a tyto aktuální změny zapracovává do platné vnitřní legislativy školy. c) Vnitřní legislativa školy v péči o nadané žáky byla vytvořena a je neúčelné ji měnit.
8.	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. b) Vedení školy umožňuje učitelům navrhnout zlepšení v oblasti péče o nadané žáky, avšak existují problémy s jejich zaváděním do praxe. c) Vedení školy umožňuje učitelům vytvářet návrhy zlepšení v oblasti péče o nadané žáky. Některé z těchto změn občasné zavádí do praxe.

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 diferenciace (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 diferenciace - nadaný žák pracuje rychleji a jsou mu nabízena náhradní výuková témata.</p> <p>c) Škola využívá vnitřní diferenciace - 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. Své 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 - psychologickém 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 nejúčinnější 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 sníží 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 nejvhodnější 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>b) 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. Většinou 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 nevhodnější 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 vyjádří 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:

.....

.....

.....