



Sebepojetí a sebehodnocení nadaných žáků

Bakalářská práce

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

Kateřina Drechslerová

Vedoucí práce:

Mgr. Zdeňka Braumová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





Zadání bakalářské práce

Sebepojetí a sebehodnocení nadaných žáků

Jméno a příjmení: **Kateřina Drechslerová**
Osobní číslo: P19000610
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele
Zadávající katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Akademický rok: **2020/2021**

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zjistit a popsat sebehodnocení nadaných žáků na běžné základní škole, vztažených k jednotlivým komponentám sebepojetí, a to v souvislosti se školní úspěšností při edukaci těchto žáků.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: dotazník, rozhovor.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- CIHELKOVÁ, J., 2017. Nadané dítě ve škole. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-1248-5.
FOŘTÍK, V. aj., 2007. Nadané děti a rozvoj jejich schopností. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-297-3.
HŘÍBKOVÁ, L., 2009. Nadání a nadaní. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1998-6.
JEDLIČKA, R., 2017. Psychický vývoj dítěte a výchova. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-0096-5.
KONEČNÁ, V., 2010. Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 978-80-210-5325-0.
MACHŮ, E., 2010. Nadaný žák. Brno: Paido. ISBN: 978-80-7315-197-3.
PORTEŠOVÁ, Š., 2011. Rozumově nadané děti s dyslexií. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-990-3.
STEHLÍKOVÁ, N., 2018. Nadané dítě. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-0512-0.
STEHLÍKOVÁ, N., 2019. Život s vysokou inteligencí. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-0101-6.

Vedoucí práce:

Mgr. Zdeňka Braumová, Ph.D.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

20. dubna 2021

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. června 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

13. dubna 2022

Kateřina Drechslerová

Poděkování

Ráda bych poděkovala především Mgr. Zdeňce Braumové, Ph.D. která vedla mou bakalářskou práci. Děkuji ji za ochotu, kritiku týkající se zejména metodologické stránky práce, výsledků a podnětů k diskusi, které přispěly k významnému zkvalitnění práce.

Velké díky patří také všem dětem, které se průzkumu zúčastnily a umožnili mi tím práci na této práci. Jejich rodičům za dovolení s dětmi spolupracovat.

V neposlední řadě děkuji svým dcerám, že se mnou měly trpělivost při zpracování bakalářské práce, i když to pro ně občas nebylo snadné.

Anotace

Bakalářská práce „Sebehodnocení a sebepojetí nadaných žáků“ se zabývá problematikou sebehodnocení a sebepojetí nadaných žáků z malé základní školy, a to z pohledu těchto žáků. Cílem práce je zhodnotit sebehodnocení a sebepojetí nadaných žáků. Bakalářská práce v teoretické části popisuje inteligenci, nadání sebehodnocení a sebepojetí u dětí, hodnocení na základních školách. K stěžejní části práci vlastního průzkumu, který se zabývá úrovní sebehodnocení a sebepojetí dětí z malé základní školy, byla použita metoda rozhovoru.

Klíčová slova

základní škola, nadaný žák, sebehodnocení, sebepojetí, hodnocení, inteligence, nadání

Annotation

The bachelor's thesis "Self-Concept and Self-Evaluation of Gifted Students" deals with the issue of self-evaluation and self-concept of gifted students from a small basic school, from the point of view of these students. The aim of the thesis is to evaluate the self-esteem and self-concept of gifted students. The bachelor's describes intelligence, talent self-esteem and self-concept in children, assessment in basic schools in the theoretical part. An interview method was used for the main part of the work of survey itself. It deals with the level of self-esteem and self-concept of children from a small primary school.

Key words

basic school, gifted students, self-evaluation, self-concept, evaluation, intelligence, gift

Obsah

Úvod.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Inteligence.....	11
1.1 Modely inteligence.....	12
1.2 Triarchická teorie inteligence R. J. Sternberga.....	13
1.3 Druhy intelektového nadání dle R. J. Sternberga.....	15
2 Nadání.....	17
2.1 Modely nadání.....	18
2.1.1 Model A. J. Tannenbauma.....	18
2.1.2 Model J. S. Renzulliho – tříkruhová koncepce nadání.....	19
2.1.3 Model F. J. Mönkse – triadický model.....	19
2.2 Osobnostní a sociální charakteristiky nadaných dětí.....	20
2.2.1 Kognitivní charakteristiky.....	20
2.2.2 Afektivní charakteristiky.....	22
3 Hodnocení.....	23
3.1 Funkce hodnocení.....	25
3.2 Druhy hodnocení.....	25
4 Sebepojetí a sebehodnocení.....	27
4.1 Sebepojetí.....	28
4.2 Vztah mezi sebepojetím, sebehodnocením a školním hodnocením.....	29
EMPIRICKÁ ČÁST.....	30
1 Charakteristika zkoumaného problému.....	30
1.1 Stanovené cíle průzkumu.....	30
1.2 Vytyčené průzkumné otázky.....	31
2 Průzkumný vzorek.....	32
3 Charakteristika školy.....	32
3.1 Pravidla pro hodnocení žáků na Základní škole Mšeno.....	33
3.2 Zásady a pravidla sebehodnocení žáků na Základní škole Mšeno.....	34
3.3 Kritéria hodnocení výsledků vzdělávání žáků na Základní škole Mšeno.....	35
4 Použité metody.....	36
5 Výsledky předprůzkumu.....	37
5.1 Úvodní dotazník.....	37
5.2 Periodický dotazník.....	39
5.3 Průzkum.....	43

5.4 Závěr šetření.....	46
5.5 Navrhovaná opatření.....	47
Závěr.....	48
Přílohy.....	49
Úvodní dotazník.....	49
Periodický dotazník.....	53
Souhlas rodičů se zařazením dítěte do průzkumu - vzor.....	57
Seznam zkratk.....	58
Seznam použitých zdrojů.....	59

Úvod

Problematika vzdělávání nadaných žáků je zejména v zahraničí řešena v rámci psychologie, pedagogiky i jiných oborů již řadu let. V posledních letech je toto téma velmi aktuální i v naší republice. Vzhledem ke změnám ve školství se mu věnuje stále větší pozornost, a to i ze strany široké veřejnosti.

Jedním z témat posledních let je zkoumání nadaných žáků i jejich sebepojetí. Sebepojetí je chápáno jako velmi významná část osobnosti těchto žáků. Má vliv na regulační, integrační a obranné funkce jedince. V literatuře se často setkáváme s problematikou sociálních a emocionálních problémů u nadaných jedinců, které mohou vést k neadekvátnímu sebeobrazu. Sebepojetí může do určité míry ovlivnit i reálné uplatnění intelektových schopností a úspěšnost nadaných a mimořádně nadaných žáků v budoucím životě.

Cílem této práce je zjistit úroveň sebepojetí a sebehodnocení žáků 2. stupně základní školy v rámci výuky. Ta bývá často rozdílná v přístupu k práci s nadanými žáky a zájem o preferovaný předmět může vinou nedostatečných podnětů od vyučujícího klesat nebo ho žák může zcela vytěsnit ze svých zájmů, případně dojde k dalším skutečnostem. Stejně tak ovšem může naopak dojít k rozvoji zájmu o dříve nepreferovaný předmět.

Snahou práce je získat představu o vztahu k sebepojetí a sebehodnocení na běžné základní škole, která se nachází v malém městě a je spádovou školou pro mnoho malých okolních vesnic. Vesnické děti zde tvoří převážnou část žáků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Intelligence

Nadání není pouze rozumové, existuje mnoho druhů nadání. Definice nadání je široká a diagnostika nadaných dětí je tedy i složitější. Inteligencí můžeme chápat jak inteligenci rozumovou, tak emoční. Každý je však jedinečný a stejně tak nadání jednotlivců jsou rozdílná a individuální.

Dle Vágnerové je intelligence „komplexní schopnost, která se projevuje způsobem uvažování, schopností účinného učení a z toho vyplývající úrovní adaptace“. Součástí intelligence je účinný způsob uvažování, tedy to, jak zapracováváme informace, rozumíme jejich obsahu a souvislostem například při řešení problému. Dále sem patří schopnost učení, které úzce souvisí s myšlením, jelikož jedinec se lépe učí věcem, pokud chápe jejich podstatu. Další součástí intelligence je schopnost odhadu toho, na co jedinec stačí a na co již ne. V neposlední řadě do ní spadá schopnost adaptace na různé požadavky, například na to, jak by se měl chovat, aniž by vytvářel zbytečné konflikty nebo jak si správně zorganizovat čas (Vágnerová 2021).

Dle psychologického slovníku byla intelligence do 19. století vnímána pouze jako myšlenková činnost, která odlišuje člověka od zvířat. Zvířata byla chápána jako stvoření instinktivní a člověk stvoření inteligentní. Tuto myšlenku vyvrátila Darwinova teorie, která mimo jiné odhalila určitou podobnost ve vzorcích chování člověka a zvířat. U lidí bylo tedy objeveno pudové chování a u zvířat intelligence (Hartl 1994, s. 79).

Od 20. století tedy definujeme inteligenci jako „schopnost učit se ze zkušeností, schopnost přizpůsobit se, řešit nové problémy, orientovat se v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí a vztahů“ (Hartl 1994, s. 79).

Inteligenci tedy můžeme chápat jako celistvou schopnost. Schopnost propojení našeho přemýšlení, toho jak se dokážeme vzdělávat, zpracovávat jednotlivé podněty z našeho okolí a zpracovat je do vlastních reakcí.

Na počátku 20. století pak přibylo mnoho nových definicí. Thorndike chápal inteligenci jako zobecňování, učení a řešení nových problémů, a to jak u zvířat, tak u lidí. Burt rozlišil inteligenci na verbální a neverbální na základě zkušeností s testy Alfa Army. Trustone

rozlišuje inteligenci řečovou, myšlení, paměťovou, dle úsudku nebo operacemi s čísly nebo prostorovou představivostí. Roku 1944 Wechler s Cattellem dělí inteligenci na fluidní a krystalickou (Hartl 1994, s. 79–80).

Ve 20. století výzkum inteligence pokročil a inteligence jako taková se začala dělit na různé směry. Od základního po složitější, rozlišování jednotlivých typů inteligence na různá odvětví podle zaměření zkoumání.

V roce 1990 užili poprvé psychologové z amerických univerzit Salovey a Mayer termín emoční inteligence (dále jen EQ). Tento termín použili jako popis emočních vlastností, které jsou potřeba k využití úspěchu. Mezi tyto vlastnosti patří vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, ovládání nálad, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešit mezilidské problémy, vytrvalost, přátelskost, laskavost a úcta. V roce 1995 pak tento termín uvedl ve všeobecnou známost Goleman svou publikací Emoční inteligence. V ten moment se o EQ diskutovalo nejen mezi odborníky, ale i pedagogy v rámci školních tříd. Rozvoj studia emoční inteligence měl velký význam nejen pro výchovu a vzdělávání dětí, ale například také pro mezilidské vztahy v zaměstnání a zasáhl i do mnoha dalších odvětví. Jedním z největších rozdílů mezi IQ a EQ je pak ten, že na EQ nemá takový vliv genetický základ jedince. Tím nastává prostor ze strany rodičů, pedagogů a ostatních k rozvoji EQ, který může zvýšit budoucí šance na úspěch dítěte (Shapiro a kol. 2009, s. 14–17).

Na konci 20. století byl zaveden termín emoční inteligence, který byl velmi průlomový ve zkoumání lidské inteligence. Dochází již k rozlišení IQ a EQ.

1.1 Modely inteligence

V průběhu dlouholetých teoretických studií v oblasti inteligence vzniklo množství koncepcí abstraktní inteligence, které můžeme dělit do šesti kategorií: faktorově analytické, kognitivní, kontextové, biologicko-fyziologické, systémové a vývojové (Konečná 2010, s. 16).

První model faktorově analytický vytvořil Charles Spearman v roce 1927. Pomocí faktorové analýzy dospěl k názoru, že inteligenci tvoří mimo obecného g faktoru také specifické faktory. Obecný g faktor se uplatňuje při řešení kognitivních úloh či problémových situací a specifický faktor je závislý na konkrétním charakteru úlohy.

Spearmanova teorie patří mezi významné předchůdce kognitivní psychologie (Konečná 2010, s. 16).

Faktorové analýzy Charlese Spermána vedli k významnému pokroku směrem k vývoji kognitivní psychologie.

V dalších letech postupně různí teoretici přemýšleli o propojení i organizaci různých faktorů. Vznikaly tak další hierarchické modely, kde na vrcholu stála všeobecná schopnost a na úrovních pod ní stály specifické schopnosti. Jeden z neznámějších modelů je od Raymonda Cattella z roku 1971. Již v předešlém roce se Cattell pokoušel o sestavení testů nezávislých na kulturních vlivech nebo znalostech získaných vzděláváním. Toto testování inteligence nazval později jako inteligenci fluidní. Vychází z předpokladu, že obecná inteligence se skládá ze dvou částí, inteligence fluidní a krystalizované. Přičemž inteligence fluidní se projevuje schopností získávat nové informace, prožívat abstraktní prožitky, odvozovat nové vztahy z předchozích zkušeností. V praxi ji využíváme při neverbálních úlohách a testech, jako jsou různé analogie, doplňování číselných řad, nalezení obrazce, který do řady nepatří, a mnoha dalších (Konečná 2010, s. 16–17).

Fluidní inteligence závisí na biologicky daných dispozicích. Oproti tomu krystalizovaná inteligence závisí spíše na prostředí a učení jedince, lze ji zvyšovat hromaděním zkušeností a vědomostí. Měřit ji můžeme za pomoci různých testů obecných nebo odborných znalostí, lexikologických testů atd. (Konečná 2010, s. 16–17).

Model Raymonda Cattella, který testoval inteligenci fluidní, která se v jeho modelu projevuje schopností přijímání nových podnětů, schopnost prožití abstraktních prožitků a zároveň lidskou schopnost odvozovat od zkušeností nové vztahy byl tedy pro nové teorie dle autorky této práce velmi přínosný.

1.2 Triarchická teorie inteligence R. J. Sternberga

Teorie doktora R. J. Sternberga je zaměřena na analýzu myšlenkových procesů, ty jsou pojímány jako procesy zpracování informací. Je tvořena třemi subteoriemi: komponentovou, kontextuální a zkušenostní. Tato teorie je velmi podstatná při rozpracování kognitivního přístupu ke studiu nadaných (Hříbková 2009, s. 58–60).

Komponentová subteorie vztahuje inteligenci především k vnitřnímu já jedince, k jeho mentálním procesům, jež jsou základem pro inteligentní myšlení. Pod touto subteorií následně rozlišujeme 3 komponenty: metakomponenty, výkonové komponenty a ty, které slouží k získávání informací (Hříbková 2009, s. 58–60).

Metakomponenty nám zajišťují sledování, plánování a hodnocení různých činností jedince. Přičemž Sternberg hovoří minimálně o osmi metakomponentech. Mezi ně řadí rozpoznávání problému, definování problému, výběr mentálních procesů, určení řazení procesů nižšího řádu, mentální prezentaci problému, rozvržení mentální kapacity, sledování průběhu řešení a hodnocení řešení (Hříbková 2009, s. 58–60).

Výkonové komponenty jsou ty, které se přímo podílejí na řešení problému a jsou zodpovědné za jeho kvantitu a kvalitu řešení. Výkonové komponenty přímo závisí na parametrech daného problému a jeho řešení s ohledem na jeho zkušenosti a na efektivní a účinné aplikování nových informací v životě daného jedince. Výkonové komponenty dělíme na kódování (správné a přesné vnímání jednotlivých segmentů problému, podmínek řešení a znovuvybavování si informací z dlouhodobé paměti), inferenci (usuzování) a aplikování (Hříbková 2009, s. 58–60).

Komponenty pro získávání informací zajišťují učení se novým věcem. Tyto komponenty dokážou nadaní jedinci velmi dobře využívat. Dělíme je na tři primární komponenty. Selektivní kódování, které zajišťuje rozlišení informací na potřebné a nepotřebné. Druhým je selektivní kombinování, při kterém si dokáže jedinec spojit zdánlivě nesouvisející informace v jeden celek a tím lépe pochopí jeho jednotlivé části. Selektivní srovnání, které umožní začlenění nových informací mezi dříve získané (Hříbková 2009, s. 58–60).

Kontextuální subteorie inteligence vychází z vnějšího světa okolo jedince a směřuje ke třem cílům: adaptace, selekce a utváření (Hříbková 2009, s. 60–62).

První z nich je adaptace jedince na prostředí, na to, jak dokáže z prostředí vycházet, přizpůsobit se mu a upravit si jej tak, aby se co nejvíce shodovalo s jeho představou. Adaptace na prostředí bývá jednodušší pro prakticky smýšlející nadané jedince, avšak tyto jedinci nemusí mít superiorní výkonové komponenty inteligence. Schopnost adaptace na prostředí nemusí být podmíněna vztahem k běžnému IQ, jde spíše o informace, které potřebuje jedinec vědět ve vztahu k novému prostředí, aby se lépe adaptoval. Nemusí vždy být snahou

a ochotou jedince se do prostředí adaptovat, velmi často k danému dochází například ve vztahu. (Hříbková 2009, s. 60–62).

Selekcí rozumíme cit, který nám říká, kdy je potřeba se přizpůsobit a kdy je to nežádoucí. Jde pak zejména o snahu jedince udržet rovnováhu mezi adaptací a selekcí, což je typické pro prakticky inteligentní jedince (Hříbková 2009, s. 60–62).

Utvářením rozumíme cíl, kdy není vždy jasné, jestli jedinec opustí prostředí, které je pro něj nevyhovující. Často v něm z nějakého důvodu zůstane, ale snaží se ho měnit, aby pro něj bylo přijatelnější a aby se v něm lépe dokázal vypořádat s nejrůznějšími problémy a situacemi. (Hříbková 2009, s. 60–62).

Triarchická teorie inteligence pracuje s předpokladem třech složek inteligence v oblasti sociální adaptace jedince. To jak dokáže řešit dříve zažitá problémy. Jak s nimi dokáže kreativně operovat a jak dokáže celkově pracovat s každodenními problémy života.

1.3 Druhy intelektového nadání dle R. J. Sternberga

Sternberg rozlišuje nadání na tři základní druhy: analytické, tvořivé neboli syntetické a praktické (Sternberg in Hříbková 2009, s. 62).

Analytické nadání dává jedinci lepší schopnost porozumět problémům jako celku i jeho jednotlivým částem. Analyticky nadání bývají ti, kteří získávají vysoké skóre v běžných IQ testech, které jsou zaměřené na analytické a logické myšlení. Součástí těchto testů bývají různé řady či sloupce, které vyžadují analýzu jednotlivých prvků a souvislosti mezi nimi atd. Analyticky nadaní žáci bývají obvykle velmi úspěšní ve škole, ale v následném praktickém životě to tak být nemusí (Hříbková 2009, s. 62–63).

Tvořivé nadání, jinak také syntetické, se projevuje vysoce rozvinutými schopnostmi řešení nových problémů, situací, a hledáním východisek z konfliktů. Jedinci s tvořivým nadáním vynikají schopností intuice, lepšího vhledu do problému, přicházejí obvykle s nekonvenčním a neobvyklým řešením, které by ostatní nenapadlo. Tito jedinci oproti analyticky nadaným jedincům nemusejí být rozpoznatelní díky běžným IQ testům. Vyšší hodnocení mají naopak v testech, které odhalují tvořivost, kreativitu, nápaditost. Toto nadání je pak pro jedince velmi dobré pro řešení problémů v běžném životě (Hříbková 2009, s. 62–63).

Praktické intelektové nadání dává jedinci lepší schopnost aplikovat analytické nebo kreativní nadání v běžném praktickém životě. Umožňuje lepší fungování v sociálním prostředí, jelikož lidé s pouhým analytickým nebo tvořivým nadáním často nejsou schopni se sociálně zařadit mezi své vrstevníky nebo společnost kolem sebe (Hříbková 2009, s. 62–63).

Méně často se však setkáváme s jedincem, který má pouze jedno intelektové nadání. Jedinec má často kombinaci, která se vyvíjí v důsledku výchovy, působení prostředí, ve kterém vyrůstá, vzděláním, sociálním a kulturním prostředí atd. Pro rozvoj všech druhů nadání je pak důležitá schopnost seberegulace (Hříbková 2009, s. 62–63).

Většina lidí jedinců nemá pouze jedno intelektové nadání, ale jde o kombinace. Vliv na jejich rozvoj má i výchova, podněty prostředí, sociálně kulturní prostředí. U všech nadání je pak velmi důležitý rozvoj seberegulace jedince.

2 Nadání

Pojem nadání podle Stehlíkové není označení pro jedince, kteří jen vykazují určité nadání či talent, ať pro matematické schopnosti, hru na klavír nebo umělecké řemeslo. Tito lidé musí mít rysy osobnosti a neurologické fungování, které lze označit za specifické nadání nebo nadprůměrné schopnosti v určitých oblastech (Stehlíková 2016, s. 19).

Jejich nadání se projevuje tak, že jsou nadprůměrní oproti normálu. Normalitou rozumíme stav jedince, který odpovídá normě hlediska, z kterého je normalita posuzována (Slowík 2007, s. 23).

Pedagogický slovník definuje nadání jako představu o určité výjimečné složce osobnosti u některých jedinců. Může jít o nadprůměrné výkony v oblasti sportu, umění, učení se jazykům nebo matematické myšlení (Průcha a kol. 2009, s. 164).

Obecně nadání chápeme jako nadprůměrnou schopnost v určité oblasti. Nadprůměrnou myslíme odchylku od normálu ve společnosti. Pojmem nadaný lze tedy označit člověka, který oproti běžné populaci ve společnosti jednou nebo několika schopnosti vyniká.

O nadání lze hovořit v případě, že dochází k průniku nadprůměrné schopnosti, zaujetí a tvořivosti v určité oblasti. Nadaný má tedy určitou oblast zájmu, v níž projevuje jistou originalitu či nápaditost a která ho baví a v níž vyniká. Při této činnosti pociťuje lehkost a uvolnění a opakovaně se tyto pocity snaží prožívat. V této činnosti se postupně svým úsilím zdokonaluje a časem nad prací potřebuje mít méně kontroly, což mu přináší pocit naplnění a využití jeho potenciálu. To však neznamená, že jedinec nemůže výsledek své práce hodnotit negativně, z důvodu vysokých nároků a kritičnosti sám k sobě (Stehlíková 2018, s. 28–29).

Nadání člověk nemusí mít pouze pro jednu oblast. Lidé mohou být nadaní na více věcí najednou. Není to však podmíněno tím, že se jedinec cítí pozitivně ve své vyjímečnosti. Jedinci mohou být i velmi sebekritičtí a negativně pohlížet sami na sebe.

Dle Hartla a Hartlové hovoříme o nadání jako o souboru vloh, které jsou předpokladem k úspěšnému rozvoji schopností. Tento pojem je nejčastěji používán ve spojení s jedinci, kteří podávají nadprůměrné výkony při určité činnosti (Hartl, 2000, s. 338).

Dle Fořtíka nelze posuzovat nadání z pouhého inteligenčního testu. Intelekt sice podle odborníků tvoří základ rozumového nadání, ale inteligenční test stanovuje pouze úroveň rozumových dovedností (Fořtík aj. 2007, s. 13).

Nadání nelze posuzovat pouze podle testů inteligence, ale intelekt tvoří základ pro rozumové nadání.

V odborné literatuře se můžeme setkat také s pojmem *surdoués*, který označuje jedince, který má IQ vyšší než 130. Vyznačuje se také vysokou citlivostí a jiným přemýšlením, než je běžné v průměrné populaci. Výraz *surdoués* ale můžeme využít, i když se u jedince vysoká citlivost nevyskytuje. Pro všechny s IQ nad 130 a zvýšenou citlivostí pak využíváme pojmy lidé s vysokým potenciálem (*haut potentiel*) nebo lidé s vysokou mentální efíciencí (*surefficients mentaux*). V posledních letech se však vzhledem k zpochybňování klasického IQ a zjištění, že někteří tito jedinci nemají IQ 130, všeobecně využívá termín lidé s vysokým potenciálem, který lépe vystihuje vysokou mentální aktivitu či výkonnost. V české terminologii se však tento pojem zatím neujal (Stehlíková 2016, s. 19–20).

Nadání lidé se mohou vyznačovat také zvýšenou citlivostí, avšak nemusí se vyskytovat u všech jedinců. Tato vlastnost je velmi individuální.

2.1 Modely nadání

Existuje více modelů, které pracují s nadanými dětmi. Všeobecně pak existují i názory, že nadání se projevuje ve více oblastech.

V dnešní době se spíše než s jednotlivými definicemi týkajícími se nadání a talentu setkáváme s multidimenzionálním přístupem. V rámci něj chápeme nadání jako výsledek vzájemného působení faktorů osobnosti jedince, prostředí, ve kterém žije, a dalších proměnných, kterými mohou být i náhoda nebo štěstí (Portešová 2021).

2.1.1 Model A. J. Tannenbauma

Tannenbaum definuje nadání takto: „Pokud uvažujeme, že rozvinutý talent existuje pouze u dospělých, potom by navrhovaná definice nadání u dětí byla formulována tak, že značí jejich potenciál k tomu, aby se staly uznávanými umělci nebo významnými producenty

myšlenek v oblastech činností, které zvyšují morální, fyzický, emocionální, sociální, intelektuální a estetický život lidskosti.“ (Portešová 2021).

Ve svém modelu pracuje s pěti psychologickými a sociálními vazbami, které fungují mezi hranicí příslibu a naplnění. Úspěch jedince pak záleží na všech pěti faktorech, neúspěch může způsobit selhání i jen jediného z nich. Mezi tyto faktory řadíme nadprůměrnou obecnou inteligenci, výjimečné speciální schopnosti, neintelektové facilitátory, vlivy prostředí, náhodu a štěstí. Tannenbaum se domnívá, že tento model nám může pomoci pochopit skutečnou podstatu talentu a nadání (Portešová 2021).

Tannenbaum ve svém modelu zmiňuje problematiku toho, že někteří definují plně rozvinutý talent, až u dospělých jedinců. Navrhuje tedy, aby u dětí byl uznáván jejich potenciál k rozvoji nadání. Jeho model pracuje s psychologickými i sociálními vazbami, které se projevují v pěti faktorech. Při selhání jediného z nich pak může selhat celý úspěch.

2.1.2 Model J. S. Renzulliho – tříkruhová koncepce nadání

Renzulli tvrdí, že lidé, kteří jsou uznávaní pro své nadání v určitém oboru, mají poměrně dobře definovanou sadu tří navzájem se prolínajících kruhů: nadprůměrnou schopnost, angažovanost v úkolu a tvořivost. V roce 1986 upozorňuje na problematiku nadaných žáků, kteří vyžadují větší šíři vzdělávacích služeb a příležitostí, které nejsou běžně ve školách poskytovány (Portešová 2021).

Model Renzulliho pracuje s problematikou toho, že jim často v běžných základních školách nedostává potřebné pozornosti. V jeho modelu se pracuje s prolínáním nadprůměrné schopnosti, schopnosti angažovat se při plnění úkolu a kreativitou.

2.1.3 Model F. J. Mönkse – triadický model

Mönks modifikoval Renzulliniho model a navrhl začlenění triády osobnostních faktorů a faktorů prostředí. Angažovanost nahradil pojmem motivace, který je obecnější a dle něj lépe vystihuje podstatu této problematiky a zároveň pod něj můžeme zahrnout i schopnost riskovat, plánování atd. Pojem nadprůměrná schopnost nahradil pojmem vysoká intelektová schopnost. Jeho triáda zároveň zahrnuje hlavní sociální oblasti, ve kterých se dítě či dospívající pohybuje (škola, rodina, vrstevníci). Vznik a rozvoj nadání podle Mönkse z velké části záleží na podporujícím prostředí (Portešová 2021).

Mönksův model vychází z modelu Renzulliho. Upravil pojmy a zároveň do modelu přidal i schopnost plánování a ochoty riskovat při plnění úkolu. Mönks uvádí, že na rozvoj nadání má velký vliv podnětné prostředí (Portešová 2021).

2.2 Osobnostní a sociální charakteristiky nadaných dětí

Osobnostní charakteristiky nadaných dětí jsou velmi individuální. Je vždy potřeba počítat s tím, že každé dítě a jeho osobnost jsou jedinečné. Některé charakteristiky nadaných dětí jsou podobné, ale neznamena to, že by i nadaní byli stejní.

V minulosti se věřilo, že nadání lze odhalit dle určitých osobnostních rysů. Předpoklad D. K. Simontona, že existuje souvislost mezi nadáním a určitými osobnostními rysy, se však ukázal jako nepodložený. Přes tento neúspěch však poradenské a pedagogické studie ukazují, že některé nejtypičtější osobnostní rysy mohou nadané odhalit, jde však o děti v předškolním a školním věku a diagnostika není zcela spolehlivá. Jde o kognitivní a afektivní charakteristiky a psychomotoriku (Machů 2010, s. 31).

Dle odborníků z Centra pro rozvoj nadání v Denveru lze nadané děti poznat podle obecných charakteristik. Ty zařadili do škály charakteristik nadání. Pokud dítě splňuje minimálně čtvrtinu zadaných vlastností, je velký předpoklad, že bude nadané. Děti mohou být pak nadané jazykově, matematicky, přírodovědně, umělecky nebo mít nadání pro jiný obor (Havigerová 2011, s. 84–99).

2.2.1 Kognitivní charakteristiky

Mezi kognitivní charakteristiky nadaných patří bohatá slovní zásoba, kterou obvykle mají jedinci již v raném věku a dokážou ji rychle rozšiřovat. Mají větší přehled ve složitých větných konstrukcích a jednodušeji si osvojují gramatická pravidla. Avšak při komunikaci bývá pro nadané tento dar často problém, jelikož nezapadají a jejich řeč může být pro mnohé vrstevníky „nesrozumitelná“. Objevují se i případy, kdy je slovní zásoba pouze pasivní, jelikož vývoj myšlení předchází schopnosti mluvení a vyjadřování. V těchto případech bývá nadání často neobjevené (Machů 2010, s. 31).

Další je schopnost abstrakce a generalizace. Tedy to, že nadaní jedinci jsou schopni vyvozovat pravidla, spojovat zdánlivě nesouvisející věci do smysluplných celků a dokážou tak porozumět lépe jejich podstatě. Verbálně nadaní jedinci tvoří například

netradiční spojení slov, přírodovědně zaměřené děti lákají experimenty více než ostatní vrstevníky a dokážou i z domácích produktů vyrobit zajímavé pokusy a výtvary (Machů 2010, s. 31).

Nadané děti obvykle mají velkou slovní zásobu a to již v raném věku. Tento rys je odlišuje od dětí v okolí. Přesto však mohou mít problém s komunikací a to zejména s vrstevníky, kteří jejich slovům nerozumí, jelikož k některým slovům ještě nedozráli. Neznamená to ani, že nadané děti musí být hovorné. Může jít o pouhé vědění, myšlení ve složitějších slovech, ale dítě může být mlčenlivé. V oblasti řeči a jejího rozvoje jde velmi i o podnětné prostředí, zejména pak o to zdali je v rodině přirozené spolu mluvit. Tyto děti obvykle dobře chápou podstatu řešeného, dokáží si velmi dobře spojovat jednotlivé informace do složitých celků a vyvozovat tak závěr.

Mezi další patří i metakognitivní schopnosti, díky nimž snáze řeší problémy a mají vyspělejší pohled na učení. Dále sem spadá kritické myšlení, flexibilita a originalita myšlení, smysl pro humor, záliba v literatuře a lepší schopnost čtení (Machů 2010, s. 32).

Velkou výhodou je i schopnost pamatovat si. Nadané děti se často vyznačují vynikající pamětí. Jsou to skvělí pozorovatelé a zvládnou si na dlouhou dobu zapamatovat i ty nejmenší detaily. Obvykle mají hluboké znalosti v oblastech svého zájmu a lehce si vybavují informace i v jiném kontextu, než v kterém je získali. Projevuje se u nich také dlouhodobá koncentrace pozornosti již od útlého dětství (Machů 2010, s. 32).

Koncentraci pozornosti pak můžeme dělit na tři fáze. První je „zapálení pro téma“, při níž je dítě motivováno zajímavostí dané oblasti. Druhou fází nazýváme „příchod pozornosti“, ta je doprovázena zvýšením motivace pro téma. A třetí fází „plynutí pozornosti“ spojujeme s jevem, kdy se jedinec natolik ponoří do problému a jeho řešení, že nevnímá svět kolem sebe. Tato charakteristika souvisí i se spánkovými poruchami u nadaných jedinců (Machů 2010, s. 31–33). Problém při koncentraci může také nastat pokud má žák nepodnětnou a hlasitou třídu. Může pak docházet k pocitu, že mezi vrstevníky nepatří, že si navzájem nepomáhají. Vrstevníci na ně koukají zvláště, zejména pak z důvodu, že má touhu se samostatně vzdělávat, věnuje se více věcem apod. (Portešová 2011, s. 186).

Nadaní mají velmi dobrou paměť. Od dětství se lépe koncentrují na úkoly než jejich vrstevníci. Pro některé lidi, ale mohou působit, že žijí ve svém světě, jelikož jejich koncentrace na danou věc je natolik vtáhne, že nevnímají okolí.

Pracovní tempo u nadaných dětí bývá odlišné a velmi záleží na motivaci k učení. Horší bývá u aktivit tvořivých, vyžadujících kritické myšlení, vzhledem k hlubšímu přístupu k problematice. Snadnější pro ně naopak bývají metody vyvozování a vybavování si znalostí (Machů 2010, s. 33).

2.2.2 Afektivní charakteristiky

Mezi afektivní charakteristiky patří denní snění, motivace, aktivita, přecitlivělost a smyslová vnímavost (Machů 2010, s. 33).

U motivace převažuje vnitřní nad vnější. Již od útlého věku jsou nadané děti lačné po nových informacích, podnětech i vědění a potřebují rozmanité zájmy. Duševní činnost je obvykle neunavuje. Jsou aktivnější a živější než jejich vrstevníci. To je velmi důležité pro energii, kterou vkládají do objektů svých zájmů. Rády překonávají výzvy a vyhledávají různá cvičení, která vyžadují složitější řešení. Jsou obvykle velmi angažované v činnostech a aktivitách, které vykonávají. Věnují se jim naplno a nepolevují (Machů 2010, s. 33).

Projevuje se u nich i intenzivnější vnímání světa, kdy si často všímají i věcí, které ostatní přehlížejí. Bývají citlivé vůči estetice, harmonii či souladu a zároveň je pro ně zachování tohoto značně náročné (Machů 2010, s. 32–33).

Ačkoliv některé afektivní charakteristiky mohou působit na okolí negativně, tak pro nadané jsou velmi důležité. Jejich aktivnost a dravost je projevem touhou po vědění. Raději přijmou těžší cestu k řešení, která následně povede k lepším výsledkům, než aby se spokojili s průměrným výsledkem. Jsou obvykle velmi citliví na harmonii ve všech oblastech společnosti a nerovnováha pro ně mlže být stresující.

3 Hodnocení

V historii bylo hodnocení ucelováno od 16. století v jezuitských školách. V průběhu staletí se hodnocení měnilo a vyvíjelo. Vývoj hodnocení se pak výrazně ustálil v roce 1905, kdy byla zavedena klasifikace žáků a vydávání vysvědčení. Toto bylo ustaveno vyučovacím řádem škol obecných a měšťanských (Ziegenspeck 2002, s. 26–31).

Po politickém převratu v roce 1948 byly sjednoceny klasifikační předpisy pro všechny typy a stupně škol, jediné vyňaté byly školy vysoké. Od 60. do 80. let se pak objevuje požadavek nejen na udělení klasifikace, ale také na to, aby bylo hodnocení žákovi vysvětleno. V roce 1993 se přidává nová možnost klasifikace žáka tzv. slovním hodnocením. Toto je především určeno pro žáky, u nichž je prokázána porucha učení. Pro 1. až 3. ročník základních škol je pak možnost takto hodnotit všechny žáky (Ziegenspeck 2002, s. 26–31).

Současné školství využívá mnoho druhů hodnocení. Hodnocení není sjednocené na všech školách, ale školy a učitelé si sami rozhodují o způsobu hodnocení. Učitelé mohou hodnotit žáky číselně, písemně, slovně nebo pouhým výrazem či gestem. Často se netýká hodnocení pouze učitelů, ale na mnoha školách je žákům nabídnuta varianta, kdy žáci hodnotí sami sebe nebo se hodnotí mezi sebou vzájemně ve třídě. V současné době má tedy školní hodnocení mnoho definic i podob. Za školní hodnocení se dají tedy považovat všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které ovlivňují školní výuku (Slavík 1999, s. 23).

Současné hodnocení na školách je často ještě ovlivněno starým režimem. Je to nejen z důvodu stárnoucí generace učitelů, kteří dobu zažili. Ale také to, že mnoho pedagogů jejich styl výuky přijalo za svůj. Zřejmě největším problémem pro starší generaci je pak inkluzivní prostředí, které nezažili a v současné chvíli se mnoho z nich nechce na posledních pár let učit novým procesům a změnám ve výuce.

Vztahy ve školním hodnocení jsou různé. Může jít o vztah mezi učitelem a žáky, učitel, který hodnotí sám sebe nebo výuku. Žák může hodnotit sebe, spolužáky, učitele či výuku. A v neposlední řadě může toto hodnotit i rodič či profesionál, ať již hospitující ředitel nebo například Česká školní inspekce. Všechny tyto vztahy jsou velmi důležité, avšak pro tuto práci je nejdůležitějších vztah hodnocení žáka učitelem a to, jak žák sám sebe a svou školní třídu hodnotí (Slavík 1999, s. 24–26).

Školní hodnocení žáka má také kontrolní, informativní, a diagnostickou funkci. V rámci pedagogické diagnostiky učitel shromažďuje údaje o žákovi, čím získává podklad pro hodnocení sumativní. K diagnostice by měl mít jasně formulovaná hodnotící kritéria, která vedou ke kvalitně odvedené práci při pedagogické diagnostice. Slavík uvádí, že „odborník se liší od laika právě v tom, že v málo přehledné situaci dokáže zvolit nejvhodnější kritérium (kritéria) pro hodnocení.“ Pokud totiž pedagog zhodnotí všechny informace, které o žákovi nastřádal, může správně určit, jak a proč práci konkrétního žáka hodnotit. Vždy by měl dbát na to, že kvalitní hodnocení, které je schopen konkrétně vysvětlit a odůvodnit, vede k tomu, že žák pochopí, kde udělal chybu, v čem se potřebuje zlepšit a k tomu, aby správně porozuměl vlastnímu učení (Slavík 1999, s. 85).

Nejpodstatnější informace, které by hodnocení mělo sdělit by měli být ty, které žák může vyhodnotit. Hodnocení by mu mělo dát jasně najevo, že udělal chybu. Ale nejen to, měl by se vždy dozvědět i kde ji udělal a jak to může příště udělat lépe. Hodnocení by ho nemělo srazit, ale dát mu informaci o tom kde se může zlepšit. V tomto případě je jedno jaký druh hodnocení vyučující využije, ale vždy je tam potřeba přidat vysvětlení ústní nebo písemné, kde nastala chyba.

Podle Cihelkové sice může zapálený učitel nadanému dítěti velmi pomoci v jeho růstu a zlepšit tak jeho vzdělávání v běžné základní škole, ale také uvádí, že práce s nadanými je především koncepční záležitostí. Na speciálním přístupu, kam spadá i hodnocení, by se tedy měl podílet celý pedagogický sbor, jelikož realizace práce bez kolektivní strategie nemůže nikdy stačit (Cihelková 2017, str. 13–14).

Vždy pak platí, že ačkoliv je každý pedagog jiný, tak základní smysl hodnocení by měl mít pro celý pedagogický sbor stejný smysl a měli by se na něm shodnou. Bez ohledu na to jaký druh a formu hodnocení si pak jednotlivci zvolí, samozřejmě v souladu se školním řádem dané školy.

3.1 Funkce hodnocení

Základní funkcí hodnocení by měla být zpětná vazba. Funkce hodnocení můžeme dělit na funkci informativní, formativní a sumativní (Shánilová 2010, s. 47).

Do funkce informativní patří výsledky, kterých žák docílil, a tato funkce zároveň souvisí s funkcí kontrolní. Funkce formativní je průběžné hodnocení žáka, dává učiteli přehled o tom, jak žák plní jednotlivé dílčí úkoly v průběhu roku. A funkce sumativní obsahuje závěrečné hodnocení. Hodnocení by mělo být vždy prováděno tak, aby obsahovalo co nejširší spektrum podkladů a motivovalo a zefektivňovalo práci žáka i vyučujícího. Toto by mělo být zohledněno také při vypracovávání školního vzdělávacího programu, a zejména pak při jeho realizaci, jelikož cílem vzdělávání není hodnocení žáků, ale jejich rozvoj a podpora k seberealizaci (Shánilová 2010, s. 47).

Funkcí hodnocení je všeobecně předání informací žákovi o kvalitě jeho práce. Hodnocení by mělo mít vždy i pozitivní složku, aby žáka motivovalo k lepšímu výsledku v další práci.

3.2 Druhy hodnocení

Ve školách se hodnotí známkou nebo slovním hodnocením. Lze využívat i jejich kombinaci. Někteří žáci mají dle posudku pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra pevně stanovené, které hodnocení se pro ně má využívat.

Známkování má omezenou škálu od jedničky do pětky. Někteří vyučující ji však z vlastního rozhodnutí omezují, například u výchovných předmětů. Jedničkou se rozumí pochvala a pětkou trest. Znamky se mohou zjemnit tzv. minusy, tím vyučující získá čtyři známky navíc. Některé školy zavedly hodnocení procentuální škálou a známky využívají pouze na vysvědčení. Problém procentuální škály je v tom, že výsledky v elektronické „žákovské knížce“ mohou vzbuzovat falešné zdání přesnosti a objektivity. Stačí spočítat aritmetický průměr, zaokrouhlit a vyjde výsledek, ale jde pouze o výsledek průměru známek, nevidíme, jak se žák snažil atd. Známkování je sumativní hodnocení, není formativní. Sumativní hodnocení je hodnocením konečným (Starý aj. 2016, s. 13–14).

Slovní hodnocení je formativní hodnocení, pomocí kterého by se mělo dojít k lepším výsledkům, zlepšení klimatu třídy a přijetí, že hodnocení je přirozenou součástí života (Fořtík aj. 2016, s. 21). O zavedení slovního hodnocení rozhoduje vedení školy na základě žádosti zákonných zástupců dítěte. Ve školách speciálních a na některých typech alternativních škol je zavedena pouze slovní forma hodnocení. Jde o posouzení snahy a přístupu ke vzdělání a zároveň také naznačení dalšího vývoje v učení jednotlivce. Obsah by měl být pozitivně motivační, ale také objektivně kritický. V jeho obsahu má být i doporučení, jak předcházet dalšímu neúspěchu, a rady, jak překážku překonat. Přičemž základem pro hodnocení žáka je míra vyhovění stanoveným požadavkům plnění školního vzdělávacího programu a znalostí a dovedností získaných v průběhu výuky (Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi 2021).

Druhy hodnocení mohou být v různých školách různé. Vždy, ale musí být pevně zakotvené ve školním vzdělávacím programu školy a žáci i jejich zákonní zástupci s ním musí být obeznámeni.

4 Sebepojetí a sebehodnocení

Sebepojetí a sebedůvěra vychází v raném dětství hodně ze sociálního prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Vliv může mít nespolehlivá péče, nedostatečný přístup k jeho emočním potřebám nebo i to, že nesmí projevit samostatný názor. Ve školním věku je důležitá schopnost respektovat odlišnost jednotlivců, aby se vytvářely dobré sociální vazby. Děti se učí vzájemně respektovat svá přání, potřeby a odlišnost. Některým dětem pak hrozí pocity osamělosti, deprese a sebeodmítání, které je mohou provázet celý život (Jedlička 2017, s. 90–156).

První teorii sebepojetí rozvíjel ke konci 19. století psycholog W. James. Za jeho nejvýznamnější poznatky bývají považovány čtyři objevy. Prvním je rozlišení tzv. podmětného „já“, („já“ jako poznávací a „já“ jako činitel). Druhým je odhalení multifacetového (složené z několika subreprerentací sebe samého) uspořádání nadřazenosti a podřízenosti povahy sebepojetí s tělesným „já“ ve spodní části pyramidy, sociálním „já“ v jejím středu a já vrcholu duchovním „já“. Třetím je utváření se interakce jedince s jeho sociálním prostředím. A čtvrté zjištění definuje sebehodnocení jako ukazatel, který určuje úspěch vzhledem k nárokům na jedince a subjektivní důležitosti (Konečná 2010, s. 47).

Sebepojetí a sebehodnocení jsou komponenty vlastní reflexe na „já“. Kognitivním komponentem našeho „já“ je sebepojetí. Sebepojetí se v tomto ohledu dá chápat jako sebereflexi člověka, který je již formovaný určitými zážitky v propojení s jeho prostředím. Toto je ovlivněno hodnocením druhými, kteří jsou pro něj důležití, jejich zpětnou vazbou a reakcí na určité druhy chování jedince (Konečná 2010, s. 47).

Afektivním komponentem je pak sebehodnocení. Tím není myšleno jen to jak jedinec přemýšlí sám o sobě, ale i to jaký má sám k sobě vztah, jak dokáže prožívat prožitky nebo jak hodnotí sám sebe v průběhu realizací svých prací. Sebepojetí funguje spíše jako prostředek poznání tak sebehodnocení pomáhá psychice chápat rozměr citových prožitků (Konečná 2010, s. 51).

4.1 Sebepojetí

V roce 1976 Shavelson se svými kolegy definují již sebepojetí šířeji jako sebepercepci jedince, která je formovaná zkušenostmi v interakci s jeho prostředím. Percepce jsou ovlivněny hlavně hodnocením jeho chování ostatními, kteří jsou pro něj důležití a od kterých tak jedinec očekává zpětnou vazbu. Sebepercepce následně ovlivňuje chování jedince a jeho činy pak zpětně opět působí na sebepercepce. Shavelson se svými kolegy stanovil sedm charakteristik pro vymezení sebepojetí (v přehledu jen SP).

- 1) SP jako strukturované a organizované. Jednotlivci rozpoznávají, rozlišují a chápou velké množství poznatků o sobě sama a ty následně k své osobě vztahují.
- 2) SP, multifacetové. Jednotlivá hlediska odrážejí k sobě vztažený systém kategorií, které jsou přijatelné jedincem nebo případně sdílenou skupinou (Konečná 2010, s. 49).
- 3) SP jako hierarchicky uspořádané. Vnímání chování v určitých situacích, které tvoří základ hierarchie, po ní je vnímání v širším slova smyslu fyzickém, sociálním, a akademickém. Vrchol pak tvoří celkové sebepojetí.
- 4) Celkové sebepojetí na vrcholu je poměrně stabilní, ale části pod ním jsou závislé na situacích, které jedinec zažívá, a jsou méně stabilní.
- 5) Z hlediska vývojového je sebepojetí charakterizováno jako obsah s narůstajícími informacemi o sobě sama a stává se rozlišenějším a integrovanějším do multifacetového, hierarchického konstruktů.

Podle dalších výzkumů se teorie různě upravovaly. Později se zjistilo, že faktorová struktura shodná napříč nadanými jedinci i dětmi z běžné populace se odlišuje dvěma složkami. Jednou je „Jsem inteligentní“ a druhou „Jsem schopný mít samé jedničky“. Ve většině případů odpověděla populace nadaných dětí na obě otázky shodně pozitivně. Zároveň se zjistilo, že nadaní mají obvykle vyšší sebevědomí v oblasti školních kompetencí (Konečná 2010, s. 49–51).

4.2 Vztah mezi sebepojetím, sebehodnocením a školním hodnocením

Z hlediska vývojového definujeme jako obsah sebepojetí postupný nárůst informací o sobě. Informace mohou být získávány zpětnými informacemi od okolí anebo vlastním úsudkem nad svými činnostmi, stavy nebo duševními procesy. V sebepojetí dítěte hraje klíčovou roli nástup do školy a následná školní docházka. Zde se dítě konfrontuje s vrstevníky i prostředím školy, což ve velké míře stanovuje úroveň jeho sebehodnocení. Získává tím i určitou sociální roli a postavení ve skupině (Konečná 2010, s. 54).

Oproti tomu sebehodnocení je ovlivněno složkami sebepojetí. Některé ho ovlivňují více a jiné méně, jak uvádí ve své analýze například Konečná. Nejde jen o jednotlivé složky jako jsou školní dovednosti, sociální akceptace, pohybové dovednosti, chování či vzhled, ale rozdílů jsou pak i u dívek a chlapců (Konečná 2010, s. 110).

Sebepojetí školní úspěšnosti žáka je pak v interakci s hodnocením učitele. K diagnostice sebepojetí žáků v interakci s hodnocením učitele lze použít „Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí“ od Matějčka a Vágnerová z roku 1987, který má revizi z roku 1992. Tento dotazník je českou verzí původní metody F. J. Boersmy a J. W. Chapmana z roku 1979 (Linková 2004, s. 1-3).

EMPIRICKÁ ČÁST

1 Charakteristika zkoumaného problému

Průzkumu se zúčastnili nadaní žáci z druhého stupně běžné základní školy. Stanoveným cílem průzkumu bylo šetření problematiky pohledu nadaných žáků druhého stupně na hodnocení a sebehodnocení.

Předprůzkum probíhal formou dotazníkových šetření. Dotazníky byly tři. Jako první žáci vyplňovali úvodní dotazník a následně dvakrát s odstupem času dotazník periodický. Periodický dotazník slouží k porovnání pohledu žáků na tuto problematiku v dvou rozdílných obdobích. Jedno období probíhala převážně distanční výuka a v druhém období převažovala prezenční výuka.

Samotný průzkum probíhal kvalitativní formou. Vyhodnocovány jsou v něm rozhovory s žáky k danému tématu a průzkumným otázkám. Při skupinových rozhovorech byly otázky upřesňovány a případné nejasnosti byly pak upřesněny ústně nad výsledky dotazníků.

1.1 Stanovené cíle průzkumu

Cílem bylo zjištění pohledu na hodnocení a sebehodnocení žáků menší spádové školy z různých ročníků druhého stupně.

1. Jaký mají pohled nadaní žáci na druhém stupni základní školy na hodnocení. Zda jim vyhovuje známkování nebo by raději byli hodnoceni formativně.
2. Zjistit, zda ví, co je za hodnotou udělené známky a jestli jim známkování poskytuje dostatečnou zpětnou vazbu.
3. Porovnat názory žáků z různých ročníků na stejně zadané otázky.
4. Porovnat názory jednotlivých ročníků na problematiku hodnocení a sebehodnocení.

1.2 Vytyčené průzkumné otázky

1. Jaké prostředky k hodnocení využívají vyučující?
2. Převažuje ve škole hodnocení známkou nebo spíše formativní hodnocení?
3. Je pro žáky hodnocení známkou dostatečnou informační hodnotou o zvládnutí látky?
4. Shodují se názory na hodnocení v různých ročnících?
5. Jak žáci přistupují k sebehodnocení?
6. Je žákům poskytován dostatek prostoru pro sebehodnocení?

2 Průzkumný vzorek

Pro průzkum jsem zvolila žáky z druhého stupně ze Základní školy Mšeno. Průzkum je prováděn anonymně. Z tohoto důvodu nejsou písemné souhlasy rodičů součástí práce, avšak vzor souhlasu ano. Vzorek tvoří žáci a žákyně z šestého, sedmého a devátého ročníku. Všichni žáci jsou diagnostikováni jako nadaní žáci.

Jde o žáky z malého města a okolních spádových vesnic. Jedná se o menší školu kam dochází v průměru okolo 350 žáků.

3 Charakteristika školy

Základní škola Mšeno je úplná základní škola, zřizovatelem je Město Mšeno a právní subjektivitu má od roku 1999. Její součástí je i školní jídelna. Historickou budovu školy obklopenou parkem s dětským hřištěm a sportovním hřištěm, naleznete na kraji města Mšeno směrem na Mladou Boleslav (ZŠ Mšeno 2021).

V letošním školním roce 2021/2022 má škola 14 tříd a navštěvuje ji okolo 350 žáků. Děti se sjíždějí do školy ze 34 spádových obcí. Školní družina má 3 oddělení a v rámci družiny pracují i zájmové kroužky. Provoz školy zajišťuje více jak osmnáct pedagogů, devět asistentů pedagoga, tři vychovatelky ve školní družině, pět provozních zaměstnanců a tři pracovnice školní jídelny (ZŠ Mšeno 2021).

V letošním školním roce pokračuje podle zákona č. 561/ 2004 Sb. (školský zákon) vyučování v prvním až devátém ročníku podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání Základní školy Mšeno s názvem „Život pro školu - škola pro život“, č. j. 394/2007 (ZŠ Mšeno 2021).

Ve třídách je v průměru 22 žáků. Na druhém stupni je mimo 8. ročníku ve všech třídách přítomen v hlavních předmětech a na většinu výchovných předmětů asistent pedagoga.

3.1 Pravidla pro hodnocení žáků na Základní škole Mšeno

Pravidla pro hodnocení jsou zpracována na základě vyhlášky MŠMT č. 256/2012 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Obecné zásady:

- 1) Hodnocení výsledků vzdělávání žáků vychází z posouzení míry dosažení výstupů pro jednotlivé předměty školního vzdělávacího programu.
- 2) Hodnocení je pedagogicky zdůvodnitelné, odborně správné a doložitelné, a respektuje individuální vzdělávací potřeby žáků a doporučení školského poradenského pracoviště.
- 3) Při hodnocení, průběžné i celkové klasifikaci, učitel uplatňuje přiměřenou náročnost a pedagogický takt vůči žákovi.
- 4) Za základ hodnocení považujeme zpětnou vazbu jako informaci o správnosti postupu, průběhu, výsledku. Okamžitá zpětná vazba je jeden z hlavních faktorů efektivního učení, zvláště při důrazu na vhodnou formulaci.
- 5) Úkolem učitele je motivovat žáka ke vzdělávání, usměrňovat, ovlivňovat, rozšiřovat oblast jeho poznání. Při hodnocení žákovy činnosti se řídit filozofií školního vzdělávacího programu.
- 6) Při celkové klasifikaci přihlíží učitel k věkovým zvláštěnostem žáků, k tomu že žák mohl v průběhu klasifikačního období zakolísat v učených výkonech pro určitou indispozici.
- 7) Každému hodnocení musí závazně předcházet jasné a srozumitelné seznámení žáka s cíli vzdělávání a k nim náležejících kritérií hodnocení. Žák má vědět v čem a proč bude vzděláván, kdy a jakým způsobem, podle kterých pravidel bude v určité fázi vzdělávacího procesu hodnocen.
- 8) Podklady pro klasifikaci učitel získává: soustavným sledováním výkonů žáka a jeho připravenosti na vyučování a zkouškami písemnými, praktickými, pohybovými, didaktickými testy.
- 9) Písemnou práci z učiva za delší období (čtvrtletní práce) přesahující 30 minut mohou žáci psát v jednom dni pouze jednu – takové práce oznámí vyučující žákům předem a ostatní vyučující informuje zápisem termínu do třídní knihy (ŠVP ZŠ Mšeno 2021).

10) Na konci klasifikačního období se hodnotí kvalita práce, učební výsledky a míra dosažených kompetencí, kterých žák dosáhl za celé klasifikační období – přihlíží se k systematičnosti žáka, stupeň prospěchu se neurčuje na základě průměru z klasifikace za příslušné období.

11) V předmětu, ve kterém vyučuje více učitelů, určí výsledný stupeň za klasifikační období příslušní učitelé po vzájemné dohodě.

12) Nedílnou součástí procesu hodnocení je i sebehodnocení, které je i jednou z kompetencí, kterou chceme žáky naučit.

13) Pro hodnocení žáků všech ročníků základní školy se používají známky, v průběhu vyučovacího procesu se používá i slovní hodnocení (převážně ústní formou).

14) Hodnocení výsledků žáků na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm. U žáků s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel o použití širšího slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka.

15) Pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu a obsahují zejména zásady a způsob hodnocení a sebehodnocení výsledků vzdělávání a chování žáků, včetně získávání podkladů pro hodnocení (ŠVP ZŠ Mšeno 2021).

3.2 Zásady a pravidla sebehodnocení žáků na Základní škole Mšeno

Tyto zásady a pravidla vychází z ŠVP Základní školy Mšeno.

Sebehodnocení je důležitou součástí hodnocení žáků, posiluje sebeúctu a sebevědomí žáků. Je zařazováno do procesu vzdělávání průběžně všemi vyučujícími, způsobem přiměřeným věku žáků.

Chyba je přirozená součástí procesu učení. Pedagogičtí pracovníci společně s žáky pracují s chybou. Hodnocení žákova výkonu nelze tedy provést jen klasifikací, musí být doprovázeno rozбором chyb žáka. Chyba je důležitý prostředek učení. Znamka není jediným zdrojem motivace (ŠVP ZŠ Mšeno 2021).

Při sebehodnocení se žák snaží vyjádřit: co se mu daří, co mu ještě nejde, jaké má rezervy, jaké postupy budou následovat.

Pedagogové vedou žáka k tomu, aby komentoval svoje výkony a výsledky. Sebehodnocení nenahrazuje klasické hodnocení žáka učitelem, ale doplňuje a rozšiřuje evaluační procesy a více aktivizuje žáka.

Žák se prostřednictvím učitelova hodnocení postupně učí, jaké jsou meze a perspektivy jeho výkonu, sféry jeho úspěchů a úspěšného uplatnění. Vyučující vytváří vhodné prostředí a příležitosti, aby žák mohl poučeně a objektivně hodnotit sebe a svoji práci. Oba názory jsou průběžně konfrontovány. Učitel a žák společně hodnotí průběh výkonů žáka tak, aby se shodli. Autonomní hodnocení se nesmí stát prostředkem nátlaku na učitele. Cílem je ideální shoda obou hodnocení tak, aby byla pro žáka motivační do dalšího období (ŠVP ZŠ Mšeno 2021).

3.3 Kritéria hodnocení výsledků vzdělávání žáků na Základní škole Mšeno

Stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace, jejich charakteristika. Při hodnocení stupni prospěchu jsou výsledky vzdělávání žáka hodnoceny tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělávání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, ke svým vzdělávacím a osobnostním předpokladům a věku. Klasifikace zahrnuje ohodnocení přístupu žáka ke vzdělání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon (ŠVP ZŠ Mšeno 2021).

Přesné hodnocení je k dispozici v ŠVP Základní školy Mšeno, většina vyučujících však přistupuje k žákům individuálně co se týče hodnocení.

4 Použité metody

Práce je zaměřena převážně na kvalitativní průzkum v konkrétní škole, která využívá převážně klasické hodnocení. Před samotným průzkumem proběhl předprůzkum formou dotazníkového šetření, který měl zajistit jakýsi vhled a posloužil jako příprava pro kvalitativní výzkum. Tato forma byla zvolena zejména kvůli menší časové náročnosti na vyplnění pro dotazované žáky a také z důvodu pandemie Covid-19, kdy žáci často přecházejí na distanční výuku. Výhodou dotazníku je snadnější zpracování, avšak má i nevýhody nebezpečí nesprávného pochopení otázek a jejich interpretace. Výsledky posloužili, jako příprava pro polostrukturované rozhovory s žáky. Samotný průzkum proběhl formou postupných rozhovorů s jednotlivými žáky a následně ještě skupinovou debatou nad výsledky předvýzkumu.

Cílem práce není zevšeobecňování, ale zjištění pohledu na problematiku nadaných žáků v konkrétní škole.

Pro předprůzkum byly vytvořeny dva dotazníky. První úvodní a druhý periodický. Periodický byl žákům předložen poprvé v období, kdy probíhala převážně prezenční výuka a podruhé po měsíci v době, kdy převážná část žáků byla v karanténě a učili se distančně. Oba dotazníky jsou uvedené v příloze bakalářské práce.

S jednotlivými žáky proběhly rozhovory, které měli objasnit případné nejasnosti v pochopení otázek a upřesnit pohled žáků na danou problematiku. Na závěr byl veden skupinový rozhovor se všemi žáky. Na tomto rozhovoru se žáci seznámili i s výsledky předprůzkumu a diskutovali o nich.

5 Výsledky předprůzkumu

5.1 Úvodní dotazník

Průzkumu se zúčastnili žáci z druhého stupně. Většinu tvořily dívky. Převážně se průzkumu zúčastnili žáci 7. ročníku.

Většina z dotazovaných žáků má starší sourozence. Někteří z nich jsou jedináčci. Někteří žáci mají mladšího sourozence nebo mají starší i mladší sourozence.

Rodiče všech respondentů mají ukončené minimálně střední vzdělání. U méně z nich mají oba rodiče vysokou školu. U některých jde o kombinaci, kdy jeden z rodičů ukončil vysokou školu a druhý má maturitu nebo jeden z rodičů ukončil středoškolské vzdělání maturitou a druhý má učiliště.

Žáci jsou přesvědčeni o svém dobrém chování k lidem ve svém okolí. Považují se za dobré lidi a uvádí, že se dobře učí. Cítí se v kolektivu oblíbení, společenšší a uvádí, že mají dobré přátele. Stejně tak jsou přesvědčeni o své kreativitě a fantazii.

Žáci jsou nadaní v uměleckých oborech nebo mají velmi dobré výsledky ve sportovních disciplínách.

Rozdílné názory mají žáci ohledně své vlastní schopnosti v komunikaci a projevu před ostatními. Někteří jsou názoru, že se problematicky začleňují do kolektivu. Pochybují zda si umí správně organizovat čas v době trvání distanční výuky. Jsou přesvědčeni, že se jim nestává, že by zapomínali brzy to co se naučil.

Žáci projevují zájem převážně o přírodní vědy a cizí jazyky. Vedlejší je pro ně výuka ve výchovných předmětech jako je občanská, hudební a výtvarná výchova či pracovní činnosti. Roste u nich zájem o matematiku.

Všeobecně jsou přesvědčeni o podpoře svého okolí v jejich vzdělání. A to jak ze strany rodiny tak od vyučujících. Mají pocit, že se svými problémy se mají na koho obrátit a v případě neúspěchu si látku opakovaně nechat vysvětlit. Formu uvádějí různou například opětovný výklad látky ve výuce, doučování mimo výuku nebo zaslání úkolů a dostatku podkladů pro samostudium v případě nemoci nebo online výuky. Je pro ně důležité získávání podnětů z okolí.

Snaží se sami vzdělávat v tom co je baví a o co mají zájem. Jako způsoby samovzdělávání uvádí čtení odborných knih, vyhledávání informací, diskuze s vyučujícím, sledování různých videí. Svoje znalosti a zkušenosti také rozvíjejí pravidelným cvičením, třeba na hudební nástroj, vymýšlením různých modelů staveb, sportovními aktivitami apod. Mimo jiné uvádí, že si čas od času snaží si připomenout i to, co je příliš moc nebaví.

Na otázku, zdali mají dostatek aktivit/podkladů k tomu, aby se mohli sami vzdělávat v tom, co je baví, uvádí, že měli dostatek podkladů a aktivit i v době distanční výuky, kdy byly uzavřeny knihovny, muzea apod.

Ne vždy se však cítí být dostatečně oceněni. Myslí si, že pro sebe nedělají dost, aby byli do budoucna tak dobří, jak si přejí, jen zlomek z nich je přesvědčen o svých kvalitách v rozvíjení sama sebe. Mají pocit, že jsou sebevědomí.

5.2 Periodický dotazník

Periodický dotazník vyplňovali žáci v dvou rozdílných obdobích. Poprvé v říjnu, kdy převažovala ve většině tříd prezenční výuka. Podruhé v lednu, kdy převažovala distanční a kombinovaná výuka.

Kombinovaná výuka probíhala kombinací distanční a prezenční výuky. Žáci, kteří nebyli v karanténě nebo izolaci se učili prezenčně a žáci v karanténě se učili distančně. Obě výuky probíhali zároveň. V učebně byl umístěn notebook na kterém probíhal tzv. meet. Velkou nevýhodou této výuky bylo to, že v ruchu třídy často žáci doma neslyšeli pořádně vyučujícího. Výuka se zpomalila, jelikož prezentace a výklad probíhal ve dvou různých prostředí zároveň. Spousta žáků se ve výuce ztrácela a bylo potřeba se k ní opakovaně vracet.

Lze předpokládat, že pohled dětí v některých otázkách bude rozdílný, je to způsobeno spíše stylem výuky. Dle žáků je pro ně obtížnější se vzdělávat ve chvíli, kdy není jasné, který styl výuky bude zvolen druhý den. Zároveň se na jejich psychice podepisovala značná nejistota z toho jestli nejsou pozitivní na Covid-19, jak další den dopadne test atd. V době vyplňování druhého periodického dotazníku bylo přítomno na 2. stupni ve třídách 10–20% žáků, ale v průběhu týdne se to měnilo podle karantén a izolací. Toto samozřejmě i ovlivnilo systém známkování. V tuto dobu probíhala příprava na pololetní písemné práce. Celkově tak šlo o velmi nestandardní situaci, která žáky postavila mimo jejich komfortní zónu.

Na otázku jaké převažuje známkování v jejich třídě u prvního dotazníku se shodují, že je hodnotí vyučující známkou.

Rozcházejí se v pohledu na to jestli je hodnocení ku prospěchu k jejich pochopení toho, kde se mohou pro příště zlepšit. Občas mívají problém rozklíčovat chyby, ne však z důvodu její neodpovídající hodnoty známky, ale z důvodu absence zpětného zhodnocení, aby poznali kde jsou jejich rezervy ve kterých se mohou zlepšit.

Všeobecně se žáci shodují, že jejich vyučující je hodnotí spravedlivě. Při rozhovorech je z jejich výrazu patrné, že ne všichni jsou o tom zcela přesvědčeni. Po rozhovoru s žáky bylo zjištěno, že jde i o rozdílný přístup v hodnocení pokud jsou ve škole a pokud jsou doma. V domácím prostředí se jednodušeji dostanou k informacím v případě testu nebo nějaké práce. Ale někteří z nich jsou natolik čestní, že nikdy tuto možnost nevyužijí. Mohou mít tedy oproti ostatním horší výsledek, což je mrzí, ale morálně jsou s tím takto spokojeni za sebe, nikoli pak za vyučujícího.

V otázce, které hodnocení by jim vyhovovalo více jestli slovní nebo známkou definují jako ideální odpověď hodnocení známkou. Avšak z rozhovorů vychází, že to zejména z důvodu toho, že jsou na něj od dětství zvyklí a zároveň je pro ně jasné a čitelné. Ve slovním hodnocení vidí problém v tom, že by ho nemuseli zcela dobře pochopit.

Pro žáky je na hodnocení převážně důležité poznání, že se jim to povedlo a to, že zjišťují kde dělají chyby a zároveň i o uspokojení potřeb okolí.

Definují sami sebe jako žáky, kteří dokáží odprezentovat před ostatními svoji práci a případně si ji obhájit i v případě kritiky nebo doplňujících dotazů.

Žáci jsou přesvědčeni že by, při dlouhodobém neúspěchu v předmětu, nepolevili ve svém úsilí, a pravděpodobně by se dál snažili dosáhnout dobrých nebo alespoň uspokojivých výsledků.

Společným znakem žáků je i to, že se shodují v otázce vypuštění klasického známkování. Obávají se toho, že by jim to nevyhovovalo. Bojí se že by docházelo ke ztrátě jejich motivace a přehledu o kvalitě učení. Nutno podotknout, že žádný z žáků nikdy nezažil základní škole nebo základní umělecké škole hodnocení bez známky.

V otázce pozitivního sebehodnocení práce jsou přesvědčeni, že umí sami sebe dobře ocenit. Zároveň však připouštějí, že na sobě dokáží vidět i chyby, které by se daly zlepšit. Při rozhovoru však uvádí, že právě díky chybám, které lze zlepšovat jsou více motivováni k lepšímu výkonu. Snaží se své výstupy zlepšovat a nespokojí se s polovičatou prací.

Ohledně hodnocení vlastních prací se žáci vyjadřují, že je to spíše náhodně dostávaný prostor. Dostávají ho občas a někteří mají pocit, že ho nedostávají vůbec. Při rozhovoru se někteří přiznávají, že i když občasný prostor dostanou tak ho ne vždy využívají. Jde převážně o to jak moc se jim práce povedla a jaký mají momentálně stav. Nejsou ochotni se projevovat vždy, ale naopak pokud se jim práce povede rádi prostor využijí.

Tato otázka je při rozhovoru doplněna právě o ochotu v daný moment hodnotit svou práci. Jak je uvedeno u předchozí otázky. Rozhoduje i předmět, v kterém práci dostávají ke zhodnocení práce. Zatím co ve výtvarné nebo pracovní výchově jsou zvyklí tuto příležitost dostávat a berou ji ne jako příležitost, ale součást výuky, tak například v matematice si neumí úplně představit obhajobu práce.

V otázce hodnocení prací svých spolužáků je odpověď velmi podobná jako u hodnocení vlastních prací. Stejně jako u hodnocení vlastních prací je to pro žáky lákavé.

Žáci se definují jako sebevědomé osobnosti. Jejich sebevědomí je různě vysoké, někteří z nich jsou perfekcionalisti a někteří na sebe nekladou tak vysoké nároky, nikdo z nich však netrpí problémem svého sebevědomí a dokáží se každý svým způsobem pochválit a vidí na sobě hodně pozitivních rysů. Také uvádí, že jde o kombinaci toho, že se dokázali v problematické době více vzdělávat sami. Sami nebo s dopomocí okolí se zdokonalovali v oblastech, které jsou jim blízké, ale zároveň si velmi zlepšili všeobecný přehled a cítí se teď lépe.

Na základě empirických zjištění je snaha vyjádřit předpokládané vztahy žáků běžné základní školy v jejich sebepojetí a sebehodnocení. Vzhledem k malému vzorku žáků, kteří jsou navíc všichni z jedné školy nelze, jednoznačně konstatovat, že tyto výsledky potvrzují tyto vztahy u všech nadaných dětí ve všech školách v naší republice.

Výsledek zároveň komplikuje situace spojená s pandemií Covid 19, která ve velké míře omezila běžný chod škol. Ve zkoumaném vzorku žáků není žádný sociálně slabý jedinec, žádné dítě nevyrůstá v rodině, kde by trpělo nedostatkem běžných potřeb ani pozorností rodiny a blízkého okolí. Všichni žáci měli po dobu pandemie dobrý přístup k informačním technologiím a nebyli nikterak odpojeni od zbytku třídy v distanční výuce, a to ani v minulém školním roce 2020/2021.

Ve zkoumaném vzorku převažovaly dívky. Dívky byly ze všech zkoumaných ročníků, tedy z celého druhého stupně mimo 8. ročníku. Oproti tomu chlapců bylo méně a pouze ze 7. ročníku, z téže třídy. Některé dívky jsou jedináčci, jinak zbytek žáků má sourozence. Rodiče všech mají dokončené minimálně střední vzdělání a u tří žáků mají oba rodiče vysokoškolské vzdělání.

Převážně se definují jako lidé s dobrým chováním, které jejich okolí podporuje. Cítí se být motivováni a podporováni k lepším výsledkům. Všeobecně se všichni snaží sami vzdělávat v oblastech které je zajímají. Informace si dohledávají nebo dokáží požádat o pomoc s vysvětlením, ať jde o někoho z rodiny nebo vyučujícího.

Je zde patrný problém s poklesem motivace pro sebevzdělávání z období lockdownu.

Co se týče hodnocení, pak žáci preferují hodnocení známkou. Je to pro ně dostatečný nástroj pro zhodnocení vlastní práce a preferují její zachování. Obávají se, že bez něho by nebyli dostatečně motivováni k učení. Shodují se že v prezenční výuce je vyučující hodnotí spravedlivě. U kombinované výuky se pak na této otázce jejich názory rozcházejí. Jde však i o to, že vyučující hodnotí online práci přísněji, neboť děti mohou sáhnout po pomoci na internetu apod. Tito žáci však po těchto pomocích nesahají, snaží se chovat eticky správně, ale hodnocení jsou stejně jako ostatní.

Co se týče významu hodnocení je to pro ně znamením o povedené práci. Případně upozorněním na chybu a vodítkem v čem se mohou ještě zlepšit. Nicméně uvádí, že v tomto by jim velmi pomohla zpětná vazba od vyučujícího kde ta chyba nastala. Například diskuze nad příkladem z matematiky, aby našli daný krok v kterém k chybě došlo. Uvádí, že má známka význam i pro uspokojení okolí.

Jsou schopni nejen prezentovat svoji práci, ale zároveň si ji i obhájit a to i přes negativní kritiku. Hodnocení prací svých i spolužáků vítají. Je to pro ně přínosné a motivuje je to ke zlepšení sebe sama a zároveň si v tom umí najít i nové postupy, které objevili spolužáci, ale je například nenapadli.

Společným znakem je, že jsou schopni si svou práci pozitivně ocenit, ale nemají problém s případnou konstruktivní kritikou.

5.3 Průzkum

Průzkum probíhal formou rozhovorů. Předcházela jim dotazníková šetření v rámci předprůzkumu. Rozhovory probíhaly ve dvou kolech. První byly rozhovory s jednotlivými respondenty. Konečný rozhovor probíhal v rámci celé skupiny. Žáci diskutovali i nad výsledky dotazníkového šetření.

Z rozhovorů je jasné, že žáci preferují hodnocení známkou a to zejména z důvodu jasně čitelného výsledku. Avšak občas jim chybí zpětná vazba. Může to být způsobeno nepředložením písemné práce po kontrole, zhodnocením práce pouze známkou bez úprav textu apod. Rádi by vždy viděli kde udělali chybu, aby se jí příště vyvarovali. V ideálním případě by volili i formu následné skupinové diskuze nad chybami, aby mohli najít i jiné způsoby řešení. Sami pak přiznávají, že občas nabízený prostor k diskuzi nevyužijí, protože ne vždy mají náladu problém řešit.

Z rozhovorů je také jasné, že tito žáci nikdy nezažili alternativní hodnocení, například slovní hodnocení. Od první třídy jsou hodnoceni pouze hodnocením ve formě známky na stupnici od jedničky po pětku. Nejsou si jisti, zdali by takovému hodnocení rozuměli, a možná i z tohoto důvodu preferují hodnocení jak ho znají.

Při rozhovorech bylo také zjištěno, že jde i o rozdíly v hodnocení pokud jsou ve škole a pokud jsou doma. V období distanční nebo kombinované výuky mají doma jednodušší přístup k informacím, třeba při vypracovávání testu nebo jiné hodnocené práce. Někteří z nich jsou natolik čestní, že nikdy tuto možnost nevyužijí a mohou mít tedy oproti ostatním horší výsledek. Toto mrzí, ale morálně jsou s tím takto spokojeni sami za sebe.

Hodnocení pedagogů hodnotí jako spravedlivé. Pro valnou většinu je známka důležitá zejména ke zjištění úrovně znalostí. Ale jeden z žáků také opakovaně uvádí, že je pro něj dobrá známka důležitá, aby tím uspokojil své okolí. Okolím myslí nejen rodinu, ale i vyučující. Pro jednu z dívek je pak důležitá kombinace obojího. Tedy to, aby ona zjistila kde nastala chyba nebo to jak látku již dobře zvládá, ale také pro uspokojení rodiny.

Žáci jsou schopni prezentovat a obhájit svou práci. Převážná část nejen před vlastní třídou, ale také před širší veřejností nebo obecně. Většina respondentů se aktivně účastní různých soutěží. V minulém a letošním roce pak tři z nich vyhráli krajská kola přírodopisné soutěže, v loňském roce krajskou výtvarnou soutěž a nyní postoupili i do republikového kola tělovýchovné soutěže, se zaměřením na vědomosti pořádanou Sokolem.

Jde však i o rozdíl prezentace v různých předmětech. Zatím co ve výchovných předmětech s podporou kreativity a zručnosti jsou skupinové diskuze nad pracemi běžnou součástí výuky, tak například v matematice si neumí úplně představit obhajobu práce. V případě, že mají nějakou představu tak v jejich myšlenkách jde o různé variace práce u tabule jako vysvětlení vlastního postupu práce, sestavení rovnice apod. V českém jazyce si představí prezentaci vlastního příběhu formou čtení před třídou, přípravou přesmyček pro třídu atd. V soutěžích je jasně dané co mají vytvořit, pracují s tím jaké dokáží získat informace, materiály a jak to dokáží kreativně a podle zadání vytvořit. Toto je pro ně snadněji uchopitelné v jejich představě prezentace vlastní práce.

Žáci jsou převážně přesvědčeni, že umí svou práci pozitivně zhodnotit a případnou kritiku přijímat pozitivně, a jako impulz pro zlepšení své budoucí práce. Jak uvádí, tak právě díky chybám, které vidí nebo jsou na ně upozorněni, jsou více motivováni ke zlepšení svých výkonů.

Většina z žáků se snaží sama zdokonalovat v oborech, které je zajímají, ale i mimo ně. V případě, že se jim v nějakém z vyučovaných předmětů nedaří se většina z nich nevzdává a snaží se o usilovat o lepší výsledky. Pouze dva žáci jsou ochotni se smířit s průměrnou známkou, ale pouze za předpokladu, že jde o předmět mimo jejich zájem. Ve volném čase dávají přednost kroužkům či samovzdělávání se zaměřením ke kterému mají blízko a zajímá je. Jsou připraveni se zlepšovat v těchto aktivitách, i když si uvědomují, že to vždy není lehké a může to být i časově náročné.

Žákům se spolu se sebevědomím zvedá i motivace, v průběhu letošního roku dospěli v průběhu prezenční i kombinované výuky do fáze, že většinu z nich začalo bavit sebevzdělávání doma. Pociťují potřebu vyplňovat volný čas něčím užitečným. Speciálně u chlapců k tomuto procesu začalo docházet již na jaře 2021. V tu dobu se zaměřili na sportovní aktivity. Vyměnili počítač za sport na vzduchu, protože jim začal vadit čas trávený navíc u počítače vzhledem k tomu, že často trávili během dopoledne pět až sedm hodin na online výuce.

Z postřehu tazatelky a vyučujících těchto žáků vyplývá, že čas, který měli v době karantén a izolací na čtení a sebevzdělávání, žáci aktivně využili k získání většího všeobecného přehledu než nadaní žáci v jejich věku před dvěma lety. Jde však pouze o postřeh, nejde o žádnou vědecky podloženou informaci.

Většina žáků o sobě smýšlí převážně pozitivně. Jsou však mezi nimi perfekcionalisti, kteří cítí stále potřebu na svou práci nahlížet jako na nedokonalou a snaží se ji neustále zlepšovat. V době distanční výuky se dokázali více prosadit v rámci třídy, protože dokázali zodpovědně plnit úkoly a měli více prostoru pro samovzdělání. Získali tím i větší důvěru sami v sebe. Prostor za monitorem jim vytvořil jiný prostor pro práci. Jak sami uvádějí, měli na svou práci více klidu, který by v ruchu třídy neměli. Vzhledem k tomu, že jde o větší třídy ve kterých jsou i problematičtí žáci zařazení do třídy v rámci inkluze. Všeobecně má většina respondentů vyšší sebevědomí, a nebojí se sami za sebe a svou práci postavit.

5.4 Závěr šetření

Nadaným žákům na druhém stupni vybrané základní školy více vyhovuje jako forma hodnocení známka. Je to pro ně srozumitelnější forma než pro ně často abstraktní vyjádření hodnocení formou slovní. Většina z nich ví co si pod hodnotou známky představit, občas jim však chybí zpětná vazba. Rádi by své hodnocení měli ucelené a vypovídající, zejména v tom kde nastala chyba a jak se mohou pro příště zlepšit.

Žáci z různých ročníků se převážně shodují na klíčových otázkách, některé rozdílné odpovědi uvádí u otázek, které jsou velmi individuální jako preferovaných předmětů nebo zhodnocení svého sebevědomí.

Většina žáků z různých ročníků se shoduje na tom, že jsou dobře ohodnoceni, hodnocení rozumí a jsou hodnoceni spravedlivě. Potvrdilo se tím také, že učitelé na zdejší základní škole preferují tradiční program výuky a hodnocení známkováním. V době distanční výuky se všechny děti aktivně účastnily online výuky, takže dokázaly zhodnotit i toto období výuky.

Žákům občas chybí prostor pro sebehodnocení, a ocenili by více příležitostí. Nemají problém se sebehodnocením a zároveň ani s hodnocením prací ostatních. Jsou schopni svou práci nejen zhodnotit, ale také ji prezentovat a obhájit si ji.

Žáci místní školy velmi ochotně spolupracovali na průzkumu. Průzkum je zaujal a zajímají se i o výsledek šetření. Někteří nebyli pouze pasivními tázanými, ale aktivně se zapojovali do utváření finální podoby dotazníku, kdy jim byl poslán zdali porozuměli všem otázkám a jsou jim zcela srozumitelné.

Při osobních rozhovorech a rozpravě nad dotazníky se někteří zmiňují, že by se raději učili v lepším kolektivu, že mezi děti nezapadají. Jde o žáky z hlučných tříd kde je vyšší počet dětí se specifickými poruchami učení a chování. Tito žáci mají pocit, že se zde ztrácí zejména v sociální rovině, protože nedokáží s vrstevníky dobře komunikovat, v chaosu třídy ztrácí motivaci, protože je pro ně obtížné se při rušení některými jedinci se soustředit na výuku. Je jim líto, že nemají vrstevníky se kterými by se mohli vzájemně podporovat a chybí jim podnětné prostředí při výuce.

5.5 Navrhovaná opatření

Bylo by vhodné více sjednotit hodnocení žáků, zejména v hlavních předmětech. Hodnocení vždy doplňovat o zpětnou vazbu, ideálně doplnit vždy diskuzí. Diskuze může být klidně společná, ale aby žáci pochopili, kde se stala chyba a jak se mohou do příště zlepšit. Umožní jim to tak lepší rozvoj. V případě distanční výuky lze známku v systému doplnit i slovním hodnocením kde lze popsat snížení hodnocení.

Ve výuce by bylo vhodné více zařazovat prostor pro zhodnocení vlastní práce žákem, ale i jeho spolužáky. Toto hodnocení je vhodné i například ve výtvarné výchově nebo pracovních činnostech. Ponechat prostor k hodnocení i žákům, často pak vyučující v práci může vidět více řešení a možností po komentářích žáků.

V rámci jednotlivých hodiny je vhodné občas nechat žáky obhájit svoji práci nebo prezentovat to co vytvořil, aby se naučili toto zvládat pro budoucí další vzdělání i zaměstnání.

Je vhodné žáky více zapojovat do průzkumů, které mohou škole pomoci zhodnotit práci vyučujících z pohledů žáků. A to nejen nadané žáky, ale všeobecně všechny žáky školy.

Závěr

Průzkumným tématem bylo sebepojetí a sebehodnocení nadaných žáků na běžné základní škole. Cílem této práce bylo zjistit úroveň sebepojetí a sebehodnocení těchto v rámci školní výuky. Rozdíly přístupu k práci s nadanými žáky a zájem o preferovaný předmět může vinou nedostatečných podnětů od vyučujícího klesat, nebo ho žák může zcela vytěsnit ze svých zájmů, případně dojde k dalším skutečnostem. Stejně tak ovšem může naopak dojít k rozvoji zájmu o dříve nepreferovaný předmět.

Při průzkumu v malé základní škole se ukázalo, že místní děti od vyučujících cítí spíše podporu a mnozí se je snaží podporovat v jejich zájmech a touze po více informacích. Většina místních učitelů na místní škole preferuje tradiční program výuky a hodnocení známkováním, ale přesto se snaží dávat žákům prostor pro vlastní hodnocení a nebo prostor ke vzájemnému hodnocení ve třídě.

Většina žáků v průzkumu umí svou práci nejen ocenit, ale také ji prezentovat před vyučujícím, kolektivem nebo komisí v případě soutěže. V případě dotazů si umí svou práci obhájit a zdůvodnit.

Toto téma bylo zajímavé i pro děti a jejich rodiče. Většina z nich si vyžádala výsledky šetření, aby si udělali základní vhled k této problematice na místní základní škole. Dle slov žáků byli příjemně překvapeni, že většina z nich hodnotí tuto problematiku pozitivně.



Pokud tedy podle Konečné chápeme sebepojetí a sebehodnocení jako komponenty vlastní reflexe na naše vnitřní „já“. (Konečná 2010, s. 47). Pak kognitivní komponent se dá v tomto průzkumu chápat jako naplňovaný v případě nadaných žáků, kteří se průzkumu zúčastnili. Žáci se cítí dobře hodnoceni a podporováni okolím, v tomto případě vyučujícími, kteří jim dávají většinou zpětnou vazbu. Zpětnou vazbu dostávají i od spolužáků v případě prezentace a obhajoby vlastní práce. Žáci mají dobrou sebereflexi a sebepojetí sama sebe.

Výsledky mě velmi příjemně potěšili, obávala jsem se výrazně horších výstupů. Zřejmě by byly velmi rozdílné v případě, že by k průzkumu došlo před pandemií. Od té doby se vztah nadaných žáků a učitelů velmi zlepšil. Zřejmě jde i o zavedení systému na google učebnách aj. V těchto systémech bývá zadána práce navíc, nemocní žáci se mohou zapojovat do látky i z domova, v klidu si pročíst zadání dopředu či případně si látku projít zpětně.

Přílohy

Úvodní dotazník

Úvodní dotazník

*Povinné pole

Uveď své křestní jméno: *

Vaše odpověď

Do jakého ročníku základní školy chodíš? *

6. ročník

7. ročník

8. ročník

9. ročník

Jsi "jedináček" nebo pocházíš z více sourozenců? *

Jedináček

Mám jednoho mladšího sourozence

Mám jednoho staršího sourozence

Mám více mladších sourozenců

Mám více starších sourozenců

Mám mladší i starší sourozence

Jaké vzdělání mají tvoji rodiče? (můžeš vybrat 2 varianty) *

Základní škola

Učiliště

Střední škola

Vyšší škola

Vysoká škola

Zatrhní tvrzení, která jsou o tobě pravdivá. *

- Dobře se učím.
- Zajímám se o látku víc do hloubky než moji vrstevníci.
- Jsem společenský/á.
- Mám hodně dobrých přátel.
- Jsem úspěšný ve sportech a pohybové aktivity mi jdou.
- V kolektivu jsem oblíbený.
- Chovám se slušně ke svému okolí.
- Myslím si o sobě, že jsem dobrý člověk.
- Často zapomínám, co jsem se už naučil.
- Mám problém se začlenit do nového kolektivu.
- Vadí mi mluvit před více lidmi.
- Věnuji dost času plnění školních úkolů.
- Dokážu si dobře rozložit čas na učení v době distanční výuky.
- Jsem kreativní, mám fantazii.
- Jsem dobrý v uměleckých oborech.

Ve škole preferuji tyto předměty *

- Matematiku
- Fyziku
- Chemii
- Přírodopis
- Dějepis
- Český jazyk
- Cizí jazyky
- Výtvarnou výchovu
- Pracovní činnosti
- Občanskou nauku (Vko/VkZ)
- Tělocvik
- Hudební výchovu
- Volitelné předměty
- Jiné: _____

Podporuje tě tvé okolí ve tvém vzdělání?

Ano

Ne

Podporují tě učitelé ve vzdělání tak, jak by sis představoval? *

Ano

Ne

V případě, že tě podporují, napiš jak tě podporují.

Vaše odpověď _____

Snažíš se sám vzdělávat v tom, co tě baví? *

Ano

Ne

Pokud ano, jakým způsobem se snažíš sám vzdělávat? *

Vaše odpověď _____

Máš dostatek aktivit/podkladů k tomu, aby ses mohl sám vzdělávat v tom, co tě baví? *

Ano, i v době distanční výuky, uzavření knihoven, vzdělávacích a sportovních organizací

Ano, ale ne v době distanční výuky, uzavření knihoven, vzdělávacích a sportovních organizací

Ne

Získáváš dostatečné ocenění od okolí za to, co děláš? *

- Ano
- Ne
- Nevím

Pokud ano, tak v jaké podobě ho získáváš?



Vaše odpověď _____

Myslíš si, že toho pro sebe děláš dost, abys byl do budoucna tak dobrý, jak si přeješ? *

- Ano
- Ne
- Nevím

Periodický dotazník

Periodický formulář

*Povinné pole

Uveď své křestní jméno: *

Vaše odpověď

Jaký druh hodnocení využívají vyučující ve tvé třídě? *

- převážně slovní hodnocení
- pouze slovní hodnocení
- převážně hodnotí známkou
- hodnotí pouze známkou

Poznáš podle využívaného hodnocení, kde se můžeš do příště zlepšit? *

- ano
- ne
- spíše ano
- spíše ne

Myslíš, že tě vyučující hodnotí spravedlivě? *

- ano
- ne
- jen někteří

Které hodnocení ti nejvíce vyhovuje, případně jaké by ti vyhovovalo pokud, se u vás ve třídě nevyužívá. *

- slovní hodnocení
- hodnocení známkou

Co je pro tebe na hodnocení nejdůležitější? *

- známka, aniž by mi záleželo na tom, jestli je oprávněná
- to, že se mi to povedlo
- to, že zjistím, kde dělám chyby a mohu se zlepšit
- hodnocení v porovnání s vrstevníky, chci být nejlepší
- to, že dobrá známka uspokojí mé okolí (rodiče, vyučující)
- z jiného důvodu:

V případě jiného důvodu uveď, jaký to je:

Vaše odpověď _____

Dokážeš svoji práci odprezentovat před třídou? *

- ano
- ne
- spíše ano
- spíše ne

Dokážeš si svou práci v případě kritiky obhájit? *

- ano
- ne
- spíše ano
- spíše ne

Pokud nejsi v předmětu dlouhodobě dobře hodnocen, i přes svou maximální snahu, budeš se dál snažit? *

- ano
- ne
- nevím

Myslíš si, že pokud by se zrušilo hodnocení, tak by ti to spíše vyhovovalo, nebo by si ztratil motivaci k lepším výsledkům? *

- naprosto by mi to vyhovovalo
- spíše by mi to nevyhovovalo
- vůbec by mi to nevyhovovalo, potřebuji mít své výsledky ohodnocené
- ztratil bych zřejmě motivaci

Umiš zhodnotit pozitivně svoji práci?

- ano, umím se ocenit
- většinou ano
- spíše ne, vždycky vidím nějaké chyby, které by se daly zlepšit
- ne, neumím to

Dostáváte ve škole prostor k sebehodnocení vlastních prací? *

- ano
- ne
- občas

Pokud ne, chtěl by si tuto příležitost dostat? *

- ano
- ne

Dostáváte ve škole prostor k vzájemnému hodnocení prací svých spolužáků? *

- ano
- ne
- občas

Pokud ne, chtěl by si tuto metodu hodnocení zkusit? *

ano

ne

Máš pocit, že tvé sebevědomí je: *

nízké

běžné

vyšší

vysoké

Souhlas rodičů se zařazením dítěte do průzkumu - vzor

Souhlasím, aby se můj syn/dcera _____

z ____ . ročníku Základní školy Mšeno zúčastnil průzkumu pro bakalářskou práci

Kateřiny Drechslerové na téma Sebepojetí a sebehodnocení nadaných žáků.

Zákonný zástupce (jméno a příjmení) _____

V _____ dne _____

Podpis _____

Seznam zkratk

atd. a tak dále

EQ emoční inteligence

s. stránka

SP sebepojetí

ŠVP školní vzdělávací program

tzv. takzvané

Seznam použitých zdrojů

CIHELKOVÁ, Jana, 2017. *Nadané dítě ve škole*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1248-5.

FOŘTÍK, Václav aj., 2007. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-297-3.

HARTL, Pavel, 1994. *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-901549-0-5.

HARTL, Pavel, aj., 2000. *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie, 2011. *Pět pohledů na nadání*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3859-4.

HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2009. *Nadání a nadaní*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1998-6.

JEDLIČKA, Richard, 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0096-5.

KONEČNÁ, Věra, 2010. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5325-0.

LINKOVÁ, Marie, 2020. Sebepojetí školní úspěšnosti žáka a jeho interakce s hodnocením učitele In: *Česká asociace pedagogického výzkumu* [online]. 2020 [vid. 1. 1. 2022]. <https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/05/Linkova.pdf>

MACHŮ, Eva, 2010. *Nadaný žák*. 1. vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-197-3.

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY, 2021. Sumativní hodnocení vs. formativní hodnocení. In: *Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi* [online]. 29. 3. 2021 [vid. 5. 1. 2022]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/sumativni-hodnoceni-vs-formativni-hodnoceni>

PORTEŠOVÁ, Šárka, 2011. *Rozumově nadané dítě s dyslexií*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-990-3.

PORTEŠOVÁ, Šárka. Multidimenzionální modely talentu a nadání In: *Nadané děti* [online]. 2021 [vid. 10. 8. 2021]. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-modely-nadani>

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

SHÁNILOVÁ, Ivana. Hodnocení žáků základní školy. *Orbis scholae* [online], 2010, roč. 4, č. 1, s. 41–53 [vid. 20. 8. 2021]. E-ISSN 2336-3177. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/5323/OS_4_1_0041.pdf

SHAPIRO, Lawrence a kol., 2009. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-648-3.

SLAVÍK, Jan, 1999. *Hodnocení v současné škole*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.

SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

STEHLÍKOVÁ, Monika, 2016. *Život s vysokou inteligencí*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0101-6.

STEHLÍKOVÁ, Monika, 2018. *Nadané dítě*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0512-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. Základy obecné psychologie - doplňující studijní materiál k tištěným studijním textům In: *Centrum dalšího vzdělávání* [online]. 2020 [vid. 10. 8. 2021]. Dostupné z: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=5965&chapterid=6234>

ZIEGENSPECK, Jörg, 2002. *K problému známkování ve škole*. 1. vydání. Pardubice: EFFE. ISBN 80-7194-402-5.