

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Implementace metody Learning Stories do předškolního vzdělávání
v České republice

Implementation of the Learning Stories method in pre-primary education
in the Czech Republic

Bc. Martina Bitnerová

Vedoucí práce: PhDr. Barbora Loudová Stralczynská, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika (N7501)

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku – N PPP (7501T010)

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Implementace metody Learning Stories do předškolního vzdělávání v České republice potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Lounech, 19. 4. 2021

.....

podpis

Ráda bych poděkovala PhDr. Barboře Loudové Stralczyńskiej, Ph.D., vedoucí diplomové práce, za odbornou pomoc, ochotu, trpělivost, cenné rady a podnětné připomínky. Velmi jí děkuji za čas, který mi věnovala, za přínosné konzultace a laskavé vedení mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala paní ředitelce a mé kolegyni za ochotu se mnou spolupracovat při výzkumu diplomové práce a v neposlední řadě také rodičům a dětem, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku hodnocení procesů učení dětí v předškolním věku. Cílem diplomové práce je zkoumat možnosti implementace metody Learning Stories v českém předškolním vzdělávání. Metoda slouží jako nástroj k dokumentaci, hodnocení a podpoře učení dětí v mateřské škole a je jednou z metod formativního hodnocení, která se uplatňuje v předškolním vzdělávání v zahraničí. Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část charakterizuje předškolní věk a jeho specifika, analyzuje zákonitosti učení dítěte a současné přístupy k pedagogické diagnostice, její typy, metody, prostředky a zakotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Uvádí klíčové informace k metodě Learning Stories.

Empirická část stanovuje cíle výzkumu a jeho metodologii. Realizovaný akční výzkum spočíval v komplexní práci s metodou Learning Stories, která je založena na pozorování dítěte, dokumentaci, hodnocení jeho učení a vytvoření příběhu (tzv. Learning Story) o jeho procesech učení. Šetření zjišťuje, jaký přínos má metoda Learning Stories pro dítě a jak lze metodu Learning Stories implementovat v prostředí mateřské školy. Formuluje metodicko-organizační doporučení. Analyzuje, zda se zlepšila kvalita procesů hodnocení ve vybrané mateřské škole. V rámci dotazníkového šetření mezi rodiči dětí ve výzkumném vzorku byl zjišťován pohled rodičů na přínos metody Learning Stories pro rozvoj jejich dětí.

KLÍČOVÁ SLOVA

Předškolní vzdělávání, pedagogická diagnostika, formativní hodnocení, metoda Learning Stories, akční výzkum.

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the issue of evaluating the learning processes of preschool children. The aim of the diploma thesis is to examine the possibilities of implementing the Learning Stories method in Czech preschool education. The method serves as a tool for documentation, evaluation and support of children's learning in kindergarten and is one of the methods of formative evaluation that are used in preschool education abroad. The work is divided into two parts. The theoretical part characterizes preschool age and its specifics, analyzes the patterns of learning of the child and current approaches to pedagogical diagnostics, its types, methods, means and anchoring in the Framework Educational Program for Preschool Education. Provides key information about the Learning Stories method.

The empirical part sets the goals of the research and its methodology. The implemented action research consisted of comprehensive work with the Learning Stories method, which is based on observing the child, documenting, evaluating his learning and creating a story (so-called Learning Story) about his learning processes. The survey finds out how the Learning Stories method has a benefit for the child and how the Learning Stories method can be implemented in a kindergarten environment. Formulates methodological and organizational recommendations. It analyzes whether the quality of evaluation processes in the selected kindergarten has improved. As part of a questionnaire survey among parents of children in a research sample, the parents' view of the contribution of the Learning Stories method to the development of their children was ascertained.

KEYWORDS

Preschool education, pedagogical diagnostics, formative evaluation, Learning Stories method, action research.

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Předškolní věk a jeho specifika	9
2 Individualizace v předškolním vzdělávání	14
3 Pedagogická diagnostika	19
3.1 Obtíže v pedagogické diagnostice	23
3.2 Metody pedagogické diagnostiky	26
3.2.1 Pozorování	26
3.2.2 Rozhovor	28
3.2.3 Ostatní diagnostické metody	29
4 Hodnocení rozvoje dětí ve vzdělávání	30
4.1 Metody hodnocení	30
4.1.1 Sumativní versus formativní diagnostické metody hodnocení.....	31
4.1.2 Formativní hodnocení pohledem zahraničí	34
4.2 Význam hodnocení v mateřské škole	36
4.3 Nástroje hodnocení	38
4.3.1 PREDICT	39
4.3.2 PORTFOLIO	40
5 Learning Stories.....	43
SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	47
EMPIRICKÁ ČÁST	48
6 Úvod do problematiky	48
6.1 Výzkumný problém	48
6.2 Stanovení cílů	48

6.3	Stanovení výzkumných otázek	49
7	METODOLOGIE	50
7.1	Charakteristika předškolního zařízení, ve kterém byl výzkum realizován	50
7.1.1	Výzkumný vzorek	51
7.2	Design výzkumu	52
7.3	Výzkumné metody	52
7.3.1	Nástroje a zdroje sběru dat	53
7.4	Organizační podmínky výzkumu	54
7.5	Fáze výzkumu	55
7.6	Harmonogram výzkumu	56
8	VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	58
8.1	Přínos implementace metody Learning Stories pro dítě ve vztahu k zavádění metody LS	58
8.2	Metodicko organizační doporučení vyplývající z akčního výzkumu ve vztahu k zavádění metody LS	69
8.2.1	Co vyplynulo na základě reflexe deníku výzkumníka, jako ponaučení do vlastní pedagogické praxe autorky ve vztahu k metodě LS	69
8.3	Jak využití metody Learning Stories ovlivnilo kvalitu hodnocení dětí v konkrétní třídě vybrané MŠ	74
8.4	Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	76
9	Shrnutí výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám.....	84
10	Diskuze	87
11	Závěr.....	89
	Seznam použitých informačních zdrojů	91
	Seznam příloh.....	95

Úvod

„Nebojte se změny, přináší to, co byste nepoznali, kdybyste ji neuskutečnili.“ (Kratochvílová, 2014) Diplomová práce se zaměřuje na problematiku formativního hodnocení, konkrétně v tomto přístupu na metodu Learning Stories (dále jen LS). Nebát se vyzkoušet nové věci, které mohou hlavně dětem, před kterými je celá budoucnost, otvírat správnou cestu, to je důvod zařazení výše uvedené citace. Téma jsem si zvolila po zajímavé přednášce, kde nám byla metoda LS představena a charakterizována. Pedagogická diagnostika je důležitý obor, který k učitelské profesi neodmyslitelně patří, proto je důležitá orientace v nových metodách a možnostech, jak s dětmi a jejich hodnocením pracovat. Z tohoto důvodu metoda LS pro mě byla opravdu velká výzva, jelikož metoda v českém předškolním prostředí nebyla ještě nijak hlouběji popsána, ale již některé mateřské školy v Praze s příběhy učení a vzdělávání pracují. Zároveň jsem si byla vědoma, že poznatky a zkušenosti ze zpracování tohoto výzkumného šetření mohou obohatit mou vlastní praxi. Inspirací pro práci se také stalo zahraničí a jejich pojetí hodnocení dětí, a zkušenosti s metodou Learning Stories konkrétně z Nového Zélandu a Německa. Přístupy k hodnocení dětí se v českém předškolním vzdělávání postupně proměňují. Je snaha uplatňovat inkluzi a individualizaci ve vzdělávání, s nimiž jsou nové přístupy k hodnocení rozvoje dítěte úzce spojeny.

Cílem práce je analyzovat možnosti implementace metody LS v kontextu českého předškolního vzdělávání. Teoretická část se proto zabývá východisky, která jsou charakteristická pro metodu LS. Konkrétně popisuje specifika a zvláštnosti dítěte předškolního věku, individualizaci ve vzdělávání, pedagogickou diagnostikou v pojetí české literatury v komparaci s kontextem metody LS. Dále poukazuje na možnosti postavení metody LS mezi konkrétními typy diagnostických nástrojů v České republice, charakterizuje, v čem se shodují a v čem se naopak odlišují. V poslední kapitole se práce zabývá konkrétní charakteristikou metody LS, jejími klíčovými východisky, přístupy a různými podobami jejího uplatnění v zahraničí.

Hlavním cílem empirické části je zjistit, zda lze metodu LS implementovat do prostředí vybrané mateřské školy a konkrétně analyzovat jakým způsobem. Pro tento výzkum byla vybrána mateřská škola, ve které pracuji již 8 let. V mateřské škole bylo sledováno, jaký vliv

má metoda LS na vývoj dítěte v oblasti učení a uvědomování si vlastních strategií učení. Pro získání těchto informací a dat byla využita obsahová analýza příběhů učení a zpětných vazeb dětí, a také reflexe a zkušenosti získané formou deníku výzkumníka. Na základě těchto získaných výsledků byla následně navržena metodicko-didaktická doporučení pro mateřské školy. K porovnání a zjištění posunu v pedagogické diagnostice dané mateřské školy byla využita analýza dosavadní pedagogické diagnostiky v mateřské škole s komparací pedagogické diagnostiky po ukončení výzkumného šetření a dále hloubkový rozhovor. Dotazníkové šetření se zaměřilo na pohled rodičů a jejich hodnocení metody LS. Z důvodu epidemiologických opatření a jiných organizačních problémů se nepovedlo realizovat metodu v délce celého školního roku, proto se akční výzkum nemohl uskutečnit v plném rozsahu. V rámci výzkumu jsem prošla první fází zavedení metody LS ve své třídě a vytvořila jeden dopis každému dítěti. Musím tedy reflektovat, že to je jen úvodní fáze, která neumožňuje plně vyhodnotit možnosti implementace a vhodnost metody pro české prostředí. Práce ale ukazuje na přínosy metody již po první fázi práce s LS v dané třídě a poukazuje na vybraná metodická doporučení, která jsou spojena s touto implementační fází.

Včasnou a správnou podporou dítěte v jeho vzdělávací cestě učení tak, aby si bylo vědomo svých kompetencí, můžeme podpořit jeho budoucí vývoj i celoživotní pozitivní postoj k učení. Tento postoj může ovlivnit také důležitý moment vstupu do primárního stupně vzdělávání.

Tato práce se dá považovat za úvod do využití této metody a otevírá další možnosti a prostory, jak metodu uchopit a implementovat v dalších možných výzkumech v prostředí předškolního vzdělávání v České republice. Nejdůležitějším ukazatelem se stává včasná podpora pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, čímž naplňuje také pojetí inkluze a individualizace dítěte ve vzdělávání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní věk a jeho specifika

Předškolní věk je velmi důležitým mezníkem v životě dítěte, a proto je velmi podstatné znát velmi dobře jeho specifika, zvláštnosti a potřeby, abychom ho mohli podporovat a vést správným směrem. Předškolní vzdělávání bylo dlouhou dobu podceňovanou oblastí vzdělávání a stále mu není věnováno takového prostoru ve vzdělávací soustavě, které by si zasloužilo. Mnoho výzkumů dokázalo, jak je předškolní vzdělávání v životě dítěte velice zásadní a důležité pro jeho další rozvoj a učení v životě. Důležité je zabývat se komplexním pohledem na dětství, jeho vývoj a posouvat děti správným směrem k samostatným a soběstačným bytostem. Proto se tato kapitola zaměří na dětská specifika a konkrétní zvláštnosti v důležitých oblastech ve vývoji dítěte, které pomáhají ve správném nahlížení se na dítě. Tyto pohledy jsou podstatné i ve vztahu k metodě LS, která vychází z dětských specifik a potřeb dítěte, a na jejichž základě je postavena.

„Každá lidská bytost je jedinečná, tedy i každé dítě je jiné a hraje si a učí se svým specifickým způsobem.“ (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 22) Existuje celá řada faktorů, která ovlivňuje jedinečnost každého dítěte a dá se rozdělit do dvou základních kategorií – na faktory biologické a na faktory společenské. Dítě se rozlišuje genotypem, ale také se chová a jedná specificky, což závisí na věku, pohlaví, potřebách, temperamentu, schopnostech, stylu učení a zájmech. Dále dítě ovlivňuje rodinné prostředí, hodnotový žebříček, očekávání rodiny, způsob výchovy, životní styl rodiny, sociokulturní a ekonomické podmínky a mnoho dalších faktorů, které s rodinou a tím i konkrétně s dítětem souvisejí. Učitel by měl znát co nejvíce těchto informací o dítěti, aby dokázal reagovat na individuální charakteristiky a potřeby dítěte, a umožnil mu tak dosahovat osobního maxima. Rámec zkoumání lidského vývoje ukazuje, že existují předvídatelné změny, označované jako věkové zvláštnosti. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 22)

„Věk mateřské školy“ neboli věk předškolní, který je v užším pojetí období života dítěte od dovršení 3. roku do zahájení povinné školní docházky, a to zpravidla do 6. roku života. Pokud chceme dítě správně rozvíjet, musíme znát jeho specifika. (Šmelová, 2018, s. 31)

Erikson (1968) a jeho pojetí vývojových stádií upozorňuje na nezbytnost respektování tohoto období a dle jeho specifikace se dítě nachází konkrétně v období „Iniciativa proti vině“ – v tomto období se dítě stává buď aktivním a vytváří si zdravé svědomí, nebo dochází k utváření nezdravého svědomí s pocitem viny. Dále charakterizuje pro dítě předškolního věku jako důležitou jeho aktivitu, která se rozvíjí v řadě činností, jako jsou hry a kontakty s vrstevníky nebo dospělými. Dítě v tomto období má radost z pohybu, z kontaktu. Úroveň senzomotoriky se rozvíjí a umožňuje dítěti vykonávat pohybové aktivity jako je běh, skoky a zdolávání překážek. Získávat nové poznatky dítěti umožňuje představivost, fantazie, úroveň myšlení a hra mu umožňuje přejímat různé role. Dítě získává nové poznatky a zkušenosti hrou a kontaktem s realitou. Učí se vnímat samo sebe, ale také řešit různé problémové situace, na základě toho se učí regulovat vlastní jednání, respektovat určité normy a pravidla a postupně je přejímat za vlastní. V tomto období je velmi důležité, aby docházelo k citovému uspokojování. Aby toho bylo dosahováno, musí se uplatňovat správné přístupy. V dítěti by se neměl vyvolávat pocit viny, nemělo by se podceňovat ani zbytečně nepřiměřeně napomínat – dochází tak k tlumení přirozené dětské iniciativy, což může velmi ohrožovat jeho vývoj. Rozumový vývoj se nachází v předoperačním období, který je charakteristický pro věkové období od 2-7 let, dítě v tomto období ještě nechápe přesně myšlenkové operace. (Erikson in Šmelová, 2018, s. 31-32)

Během období předškolního věku přechází myšlení z úrovně symbolického a předpojmového myšlení, který se charakterizuje pro věk 3-4 let, do úrovně názorného myšlení, které nastupuje během 4.-8. roku. Představa je zástupcem skutečného světa v období symbolických a předpojmových myšlenkových operací. Představa zpracovává zkušenost na základě pro dítě důležitých, nenápadných a zpravidla i nepodstatných znaků. Vědomí trvalosti objektu je základem k vytvoření tzv. předpojmu, skutečného symbolu. V tomto období se objevují symbolické hry. (Šmelová, 2018, s. 34)

Helus (2007) dodává, že dítě v tomto období není ještě schopné explorační nebo nahlížení se na věc z několika úhlů pohledu. Celý tento proces nazývá expanzivní iniciativností. Myšlenkové operace dětí se dostávají do úrovně, kdy děti více poznávají a chápou okolní svět. Důležitý je prožitek, každodenní činnosti a konkrétní situace, které dítě prožívá. (Helus in Šmelová, 2018).

„Významné místo zde má dospělý, který dítěti pomáhá nejenom prožitky správným způsobem zpracovat, ale i dávat do smysluplných souvislostí s ohledem na úroveň dětského chápání.“
(Šmelová, 2018, s. 36)

V období předškolního věku se dějí také další výrazné změny – dochází ke zdokonalení hrubé motoriky, zlepšuje se koordinace, která je na počátku období nedostatečná, ale postupně se pohyby zpřesňují. Na hrubou motoriku se váže jemná motorika, která rozvíjí manipulační dovednosti. V tomto období je velice důležitá sociální oblast, která souvisí s dalšími oblastmi jako je vývoj psychomotoriky nebo s mentálním a duševním vývojem. Dítě se nachází v nových rolích, stává se členem skupiny, navazuje kontakty – na různé situace nějakým způsobem reaguje. Důležité je u dětí rozvíjet schopnosti tak, aby si uměly zajistit vstup do skupiny, chovat se přátelsky ke svým vrstevníkům, umět podporovat a řešit konflikty přiměřeným způsobem, umět projevat cit a takt. V této oblasti je velmi důležitá jednotnost přístupů rodiny a mateřské školy. (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 31-36)

K navazujícím zvláštnostem v předškolním období je také dětské poznávání a interpretování světa, které je odlišné od toho dospělého. V pedagogickém slovníku (2013) se hovoří o tzv. naivní teorii pojetí dítěte – průnik mezi vývojovou psychologií a teorií pojmového učení. Na vznik dětských pojmů existují tři názory: naivní pojetí, které vychází z vrozené struktury; empiristické pojetí, které zdůrazňuje zkušenost; naivně teoretické pojetí, které uznává, že dětské pojmy vycházejí z vrozené struktury, ale zároveň tvrdí, že jsou pouze jako startovací čára. Dítě využívá asociačního a situačního učení pro poznávání okolí a různě s pojmy a vztahy mezi nimi manipuluje, konstruuje, experimentuje a ověřuje je. Škola může podle Gavory (1992) na tuto naivní teorii reagovat dvěma přístupy, z nichž jen jedna je použitelná v pedagogice, a to je využití naivních teorií dítěte jako východisek pro osvojení rozvinutějších poznatků. Tento přístup zároveň vede k lepším vzdělávacím výsledkům – je založen na konstruování nových poznatků na základě již získaných a dítě tak nepřebírá jen hotové poznatky. Toto konstruování je složitá mentální aktivita, kdy osvojený poznatek je jeho výsledkem. Celý tento proces je složitý pro všechny zúčastněné. Důležité je velmi dobře dítě znát, umět diagnostikovat dětské chápání a umět si jeho chování vysvětlit a odůvodnit. (Gavora in Šmelová, 2018)

O tom, že současné učení dětí předškolního věku vychází z konstruktivistických teorií se zmiňují i autorky Syslová a Štěpánková (2019) a charakterizují je přímo ve vztahu k dítěti. Základní myšlenkou je, aby si dítě samo konstruovalo učení a samo nebo s dopomocí druhých aktivně vytvářelo poznání ve své mysli. Hlavní smysl je v tom, že jde o aktivní proces učících se, nejen o přenos vědění mezi dítětem a učitelem. Učí-li se dítě v mateřské škole, pracuje tak s novými informacemi, které si spojuje s dosavadním poznáním s novými na základě již vytvořených a relativně stabilních mentálních struktur.

„Učení je aktivní a tvořivý proces, který rozšiřuje genetický program a možnosti jedince.“ (Hartl, Hartlová, 2004, s.637). Jde o psychický proces získávání znalostí, které jedinec využívá k utváření vlastní osobnosti. Rozvíjejí se vrozené schopnosti a současně se prostřednictvím výchovy a vzdělávání reprodukuje kultura celé společnosti. Jedno ze základních třídění učení rozděluje učení na bezděčné a záměrné. Učení bezděčné je spontánní získávání zkušeností, neformální předávání zvyklostí a hodnot v rodině a ve společnosti. Učení záměrné jako formalizované učení ve vzdělávacích institucích. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 52)

Pro individualizovanou a diferenciovanou práci v mateřské škole je velmi důležité uplatňovat konstruktivistickou pedagogiku, kdy je učitel dítěti průvodcem na jeho cestě za poznáním. Učitel by měl v dítěti probouzet aktivní zájem a chuť poznávat a objevovat vše kolem sebe. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 48)

Pojetí konstruktivismu předpokládá, že dítě nepoznává svět zrcadlením, ale že je zde jako vlastní výtvar jedince, kdy zároveň ale konstrukty nejsou trvalé, protože se posouvají s vývojem a nabýváním dalších zkušeností. Poznávání je aktivní proces, ve kterém má dítě vlastní obraz o světě, ostatních lidech, ale také i sám o sobě. (Kargerová, Maňourová, Vychodil in Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015) Konstruuje na základě individuálních zkušeností a dívá se na ně na základě tzv. naivní teorie, to je pojmenováno jako prekoncepty. Děti si v MŠ prekoncepty mohou vzájemně porovnávat. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 49)

Goleman (1997) v knize Emoční inteligence uvádí, že připravenost dítěte pro školní docházku závisí na znalosti, jak se učit, a vyjmenovává sedm nejdůležitějších aspektů této schopnosti:

- ✚ *Sebevědomí* – dítě by mělo být naplněné pocitem, že má nad sebou kontrolu, že dokáže zvládat své chování, pohyby, okolní svět a zároveň by mělo být přesvědčeno, že pokud se do něčeho pustí, setká se jeho snaha s úspěchem.
- ✚ *Zvědavost* – mít dobrý pocit z dovidání se a zajímání se o nové věci, vědět, že učení je příjemné a něco mu přináší.
- ✚ *Schopnost jednat s určitým cílem* – uvědomovat si vlastní schopnosti přání a schopnost ovlivňování, umět jednat vytrvale.
- ✚ *Sebeovládání* – umět se přizpůsobovat, ovládat své chování přiměřeně k věku, tzv. sebekontrola.
- ✚ *Schopnost pracovat s ostatními* – jak dokáže být chápáno a jak on sám rozumí druhým.
- ✚ *Schopnost komunikovat* – umět si prostřednictvím slov vyměňovat myšlenky, pocity, představy. Souvisí s důvěrou dítěte v lidi kolem sebe a s příjemnými pocity plynoucími z činnosti sdílené s ostatními dětmi nebo dospělými.
- ✚ *Schopnost spolupracovat* – umět nalézt při společných činnostech rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních. (Goleman in Bednářová, Šmardová, 2015)

Metoda LS je charakterizována jako popis individuálního procesu učení dítěte (viz kapitola 5), tudíž je pro pedagoga velice podstatné znát a orientovat se v procesech učení a jeho zákonitostech tak, aby měl při pozorování z čeho vycházet. Proto se kapitola zaměřila na zákonitosti učení, na kterých by se dle odborné literatury mělo zakládat vzdělávání v mateřských školách. Konstruktivistická pedagogika, nebo jinak řečené konstruktivistické pojetí učení, jako správný směr. I přesto, že odborná literatura k těmto poznatkům odkazuje, je praxe bohužel stále jiná, což posuzuji z vlastní zkušenosti.

2 Individualizace v předškolním vzdělávání

Individualizace ve vzdělávání jako taková s metodou LS nesouvisí, ale metoda LS a její pojetí se může stát vhodným nástrojem a východiskem pro naplňování individualizace. Metoda LS umožňuje pedagogovi lépe poznávat dítě a jeho proces učení, a tímto způsobem otevírá možnost, jak by mohl pedagog svou práci individualizovat. Proto se tato kapitola bude zabývat klíčovými tématy, které individualizované pojetí vzdělávání charakterizují.

Již předchozí kapitola se zmiňovala o tom, jak důležité je se zabývat výchovou a vzděláváním směrem k dítěti a nejlépe ho rozvíjet na základě jeho vlastního poznávání. Ve školství se prosazují různé alternativy, které se osvědčují v praxi, a ani pro běžné mateřské školy tomu není jinak, hledají se nové cesty a směry ve vzdělávání. Sama historie nám dokládá, že ne vždycky bylo období dítěte předškolního věku nebo i celého dětství podporované. Spíše tomu bylo naopak a cesta k dětství se hledala několik stovek let, a to přes různé pohledy a přístupy k dětství. V posledních letech se dětem předškolního věku věnovala pozornost, ale jeho vzdělávání bylo vedeno spíše tak, aby přineslo něco společnosti. I dnes je téma předškolního vzdělávání velmi diskutované. Individualizace se dostává více do popředí, ale ještě nemá plně ukotvené kořeny. Stále je spousta pedagogů, kteří chápou pojem individualizace jako individuální pomoc a přístup k dítěti. Takto to často vidí i široká veřejnost. Tato kapitola se na individualizaci podívá pohledem odborné literatury. Pochopení tohoto termínu a smyslu vzdělávání je pro učitele nezbytné.

„Problematika individualizace vzdělávání se stala důležitou součástí vládních vzdělávacích a sociálních politik na celém světě.“ (Kargerová, Maňourová, Vychodil in Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015) České školství už několik let hledá transformaci vzdělávacího systému tak, aby naplňovala vývojové trendy, mohla se srovnávat se západoevropským školstvím, ale zároveň to, aby zachovala naše vzdělávací tradice. (Spilková in Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015) Celosvětový vývoj si žádá reakci a zohledňování vzdělávacích potřeb tak, aby naplňovala požadavky 21. století. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 14) Klíčovým principem transformace školství se stal princip humanizace školy, konkrétně vnímán jako úsilí školy, která dělá službu dítěti, podporuje vývoj a rozvíjí potencialitu dítěte pomocí příležitostí. (Spilková in Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Do popředí se dostávají pojmy jako „vzdělávání orientované na dítě“ nebo „osobnostně orientovaný model vzdělávání“. Tyto přístupy se zakládají na respektu k dítěti, na důvěře v jeho vnitřní aktivitu, tvořivé síly, vlastní prožitky a zkušenosti. Takto orientované vzdělávání bylo v našem školství formálně uznáno roku 2004 přijetím školského zákona a bylo ukotveno do rámcových vzdělávacích programů neboli kurikulárních dokumentů. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 14-15) „*Respekt k individualitě a jedinečnosti každé dětské osobnosti vyžaduje ve vzdělávání individualizaci jakožto cestu směřující k naplnění tohoto filozofického konceptu.*“ (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 14)

Základem osobnostně orientovaného modelu vzdělávání je rozvíjení osobnosti každého dítěte vycházející z vrozených dispozic a potřeb dítěte. Možnosti rozvoje dítěte jsou pod správným pedagogickým vedením posouvány v kontextu celé jeho osobnosti. Zde má své místo pedagogická diagnostika, která pomůže k utvoření vzdělávací nabídky tak, aby probudila v dítěti zájmové učení. Důvěryhodné vedení s vhodnými pravidly, dostatek podnětů pro hru i aktivity přímo určenou na míru, to vše potřebuje dítě, aby se rozvíjelo dle svých možností a zároveň komplexně rozvíjelo celou osobnost. (Kořátková, 2018, s. 157-158)

Podobně definovala individualizaci Nádvorníková (2018), členka rady Společnosti pro předškolní výchovu, na jednom ze svých workshopů. Z jedné strany popsala individualizaci jako proces zrání a vývoje dítěte, díky němuž se stává jedinečnou osobností, a z druhé strany jako diferenciaci obsahu, cílů a metod tak, aby v rámci hodnocení respektovala možnosti dětí. „*Poznat, pochopit, přijmout, podpořit*“, tyto principy by se měly objevit v práci učitelky při individualizovaném vzdělávání a pedagogickém procesu. (Nádvorníková in Charvátová, 2018)

„*Namísto školy direktivní, manipulativní a autoritativní prosazuje model školy osobnostně rozvíjející, založené na komunikativním přístupu a spolupráci.*“ (Spilková in Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

RVP PV (2018), jak už zmínil odstavce výše, také stanovuje požadavek na individualizované vzdělávání. „*Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět*

v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná.“

Co je třeba k realizaci individualizace v praxi? Tento citovaný výčet k individualizaci je citován, protože se specificky velmi podobá pohledu metody LS a jeho individuální podpory:

- *„Rozumět vývoji dítěte (znát jeho věkové i individuální zvláštnosti),*
- *pozorovat dítě při všech činnostech,*
- *pečlivě plánovat individuální a skupinové činnosti,*
- *prokazovat dětem úctu, vážit si jejich nápadů a začleňovat je do přípravy a realizace činností v MŠ,*
- *poskytovat dětem pružně se měnící a podnětné prostředí,*
- *pozvuzovat děti k samostatnému řešení problémů,*
- *poskytovat dětem vhodnou míru podpory (zejména nepřímé – prostřednictvím připraveného prostředí a vhodných aktivit),*
- *vytvářet příležitosti k samostatnému myšlení a jednání dětí,*
- *spolupracovat s rodiči dítěte,*
- *vycházet vstříc zájmům a potřebám každého dítěte,*
- *dávat dětem prostor k rozvoji všech typů schopností,*
- *umožnit dítěti vlastní tvorbu.“* (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 20)

To vše autorky Krejčová, Kargerová, Syslová (2015) zahrnují pod pojem individualizace. Z reakcí dotazovaných učitelů, které autorky zjišťovaly, také vyplývá špatné chápání termínu individualizace ve vzdělávání. Učitelé často tento termín zaměňují s tzv. individuálním přístupem či výukou, kterou věnují užší skupině dětí nebo jednotlivci poskytováním přímé podpory. Zaměňování je způsobené nedávným akceptováním individuálního přístupu u dětí se specifickými potřebami učení, u dětí se zdravotním postižením, u dětí pocházejících ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a u dětí talentovaných. Souhrnně se dá říct u dětí, které se nějakým způsobem „odlišovaly“, přičemž u individualizace jde o obecný princip vzdělávání pro všechny děti. Společnost usiluje o zapojení do svého fungování všech svých členů bez rozdílů, a v takové společnosti má člověk rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné kultuře a plnohodnotného podílení

se na životě dané společnosti. I takto se dá individualizace chápat v nejšířším slova smyslu, jako nástroj pro společnost.

Na odstavci výše, který popisuje záměnu individualizace s individuální podporu z důvodu jeho nedávného zdůrazňování u dětí se specifickými potřebami učení, navazuje pojetí inkluze. Pojetí inkluze tato kapitola okrajově vymezí, a to z důvodu, že metoda LS a její analýza ze zahraničí (viz kapitola 5) poukázala na to, že metoda LS má pozitivní vliv v podpoře dětí se specifickými potřebami učení, konkrétně na děti ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Inkluzivní škola je taková škola, která přijímá všechny děti a má pro ně připravené podmínky pro naplnění jejich rozmanitých individuálních vzdělávacích potřeb, spektrum potřeb je velmi široké. Vzdělávací potřeby vyplývají ze zdravotního postižení, ze zdravotního znevýhodnění, z kulturního prostředí dítěte, z nadání nebo také z míry osvojení vzdělávacího jazyka. Dětem se připravují speciální podmínky pro zprostředkování vzdělávacího obsahu nebo sociální interakce podle toho, jaké potřeby k této oblasti dítě preferuje a potřebuje. Tyto potřeby jsou různorodé. Cílem inkluzivního vzdělávání je podpora dítěte v dosahování jeho vzdělávacího maxima s respektováním jeho individuálních vzdělávacích potřeb. K tomu, aby se tento cíl mohl plnit, je důležitý výběr metod a forem vzdělávání. Nejvhodnější jsou ty, které staví na vlastní aktivitě dětí, jejich vzájemné kooperaci a rozvoji reflexe dosahování vzdělávacích cílů s přihlédnutím k věku dětí. Nesmí se opomínat individualizace a diferenciací cílů vzdělávání a důležitý je také výběr prostředků k jejich dosahování. Inkluzivní vzdělávání přispívá k sociálnímu učení dětí. Děti se učí vzájemně si pomáhat a podporovat se při dosahování vzdělávacích cílů. Dále se učí tomu, že společnost je přirozeně rozmanitá a respektující k individuálním odlišnostem druhých. Pod dohledem zkušeného dospělého se konstruktivně učí překonávat obtíže, které může odlišnost způsobovat. Tyto zkušenosti si děti nesou do budoucího života, jak do pracovního, tak do rodinného. Důležitost zde hraje podpora kladných vztahů mezi dětmi, celkové pozitivní klima školy – kam patří i vztahy mezi pedagogy a vztahy s rodiči dětí. (Felcmanová a kol., 2019, s. 13)

„Normální je být jiný.“ Heslo, které definuje společnost, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu. Inkluze v širším významu vychází z konceptu *belonging*, což je pocit

sounáležitosti všech zúčastněných. Inkluze není cílový stav, ale proces, který společnost učí. (Felcmanová, 2015, s. 15)

Dle Novosada (2000) je inkluze snaha o omezení komunikačních bariér, snížení informačního deficitu a podnětové deprivace, a též o aktivaci v oblastech, kde může být dítě s postižením úspěšné. (Novosad in Škrdlíková, 2015, s. 50)

Zde je možné spatřit vnitřní propojenost těchto východisek s metodou LS, která také staví na oblastech, ve kterých je dítě úspěšné. Proto vymezení individualizace a inkluze bylo podstatné pro komplexní pochopení vzájemné propojenosti s principy, na kterých se metoda LS zakládá.

3 Pedagogická diagnostika

V této kapitole diplomová práce vymezí termín diagnostiky z odborné literatury, nahlédne do různého pojetí, do pojetí pedagogické diagnostiky v RVP PV, pokusí se analyzovat obtíže diagnostické činnosti a shrnout podstatné znalosti, které vedou ke správnému uchopení procesu pedagogické diagnostiky.

Diagnostika je běžná součást práce učitelů mateřských škol. Existuje mnoho typů, metody, způsobů a nástrojů, které k diagnostice můžeme využívat. Mnohdy jsou ale tyto metody zastaralé, nebo vedou pouze k dokumentaci informací o dítěti bez dalšího využití. Tato kapitola se pokusí vymezit a analyzovat jednotlivé přístupy a metody, které jsou uplatňovány v České republice, zda se nějakým způsobem přibližují k metodě LS a jeho přístupem k hodnocení tak, aby vychovávala dítě, které by na sebe nahlíželo v objektivním světle, dokázalo hodnotit samo sebe a uvědomovalo si vlastní pokroky, najít tzv. pozici metody LS mezi přístupy, které u nás uplatňované jsou.

Autorky knihy Diagnostika dítěte předškolního věku poukazují na jednu velice zásadní a opodstatněnou věc – nejprve je nutné si zodpovědět otázku, proč se diagnostikou zabývat, k čemu slouží a co je jejím cílem. Abychom mohli dětem co nejlépe zabezpečit jejich potřeby, musíme je nejprve poznat, vycházet z toho, jaké dítě je, co již umí a zná, a stanovit si bod společné cesty. „*Všechna obecná doporučení (zejména u dětí, u nichž se některá z oblastí rozvíjí pozvolněji) se ukazují jako neúčinná, mnohdy poškozující.*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 1) Důležitost obě autorky také vidí v poznání silných stránek dítěte, ty se mohou stát opěrnými body při rozvíjení oblastí, ve kterých je dítě slabší, nebo naopak, které pomůžou podněcovat nadání a podporovat talent. Mnohdy tyto problémy způsobují také rodiče, kteří ze strachu, aby jejich dítě neselhalo ve školní výuce, přehlcojí děti podněty bez ohledu na jejich potřeby a věkové zvláštnosti. V těchto případech se tlačí na osvojování vědomostí, nikoliv na rozvoj schopností, neboť se vědomosti snadněji posoudí. Tak jak je vhodné poznat dětské silné stránky, důležitý je také opak, a to poznání dětských slabých stránek, které poté můžeme vhodně a pozvolna rozvíjet, podněcovat a snižovat tak tzv. „vývojový skluz“. V praxi se naopak stává, že oslabené stránky dítěte posouváme do popředí, zviditelňujeme je, a tím si mnohdy nevšimneme mnoha dovedností,

keré si dítě již osvojilo. Vývoj dítěte má určitou posloupnost a časovost. (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 1-2)

Diagnostika dítěte je zaměřená na tyto oblasti:

- motorika, grafomotorika,
- zrakové vnímání a paměť,
- sluchové vnímání a paměť,
- vnímání prostoru,
- vnímání času,
- základních matematických představ,
- řeči (myšlení),
- sociálních dovedností,
- sebeobsluhy (samostatnosti),
- hry. (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 2)

„Pedagogické diagnostikování je zjišťování, popisování a vyhodnocování úrovně rozvoje žáků (studentů, dospělých) jako výsledku vzdělávacího působení. Při diagnostikování se hodnotí, jaký je např. stav skutečných schopností a dovedností dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání v porovnání s očekávanými výsledky pedagogického působení (s cíli plánovanými v RVP PV). Výsledkem diagnostického posuzování je diagnóza (dítěte, žáka, skupiny žáků.)“ (Koťátková; Průcha, 2013, s. 160)

Diagnostika se vyskytuje v různých oborech, podstatným rozdílem se stává předmět a jevy související s ním. Mohou mít i stejné metody, které se odlišují tím, co konkrétního má daná diagnostika sdělit a hodnotit. Rozlišení pedagogické a psychologické diagnostiky není jen v odborníkovi, který danou diagnostiku provádí, ale hlavně na jaký okruh jevů je zaměřena a čemu má sloužit. Učitel mateřské školy může provádět jak pedagogickou, tak psychologickou diagnostiku, jelikož se zaměřuje na obsah vzdělávání, tak osobnostní zvláštnosti dítěte, proto by se měl nejlépe ve školském prostředí využívat termín pedagogicko-psychologické diagnostiky. Tuto diagnostiku provádí učitel záměrně i nezáměrně. Odděluje se zejména pro lepší přehlednost a didaktickou praktičnost. (Kucharská, 2015, s. 80)

Syslová a Kratochvílová (2018) zmiňují ve své publikaci požadavek na diagnostickou činnost učitelek přímo v souvislosti s předškolním vzděláváním. Zmiňují paradigma

osobnostně rozvojového pojetí výchovy a vzdělávání ve 21. století, kdy je veškerá pozornost směřována k dítěti a jeho celkovému rozvoji ve vztahu k individuálním předpokladům a možnostem. Na to navazuje Opravilová (2016) ve své knize. Popisuje, jak důležité je pro toho, kdo vychovává – ať už rodič nebo učitel, znát, jaké má jeho působení výsledky. Rodiče zjišťují a zajímají se o pokroky svých dětí, o to, co by měly již umět a učitelé o to, jak je tomu naučit. Obě tyto strany se snaží o vytvoření, co nejlepších podmínek pro zdárný průběh vývoje dítěte. Dosažené výsledky se mohou zdát nedostatečné a doporučené postupy málo účinné, tudíž je důležité hledat jiné způsoby, jak jednotlivé děti objektivně posuzovat, porovnávat a hodnotit další vývojové šance. Rozvíjet a pozorovat bychom měli všechny děti, ať se jedná o děti nenápadné, které se všemu přizpůsobují, děti, které se opoždějí, tak také děti, které vyčnívají svým talentem či nadáním. Pedagogická diagnostika je hlubší poznání dítěte a učitelky mateřských škol by pedagogickou diagnostiku měly provádět cíleně a s určitým záměrem. Diagnostika má za cíl vyzorovat jak slabé, tak i silné stránky dítěte. Učitelky sledují a získávají informace z projevů dětí, jejich chování, výkonů a porovnávají to a hodnotí s jejich individuálními možnostmi a potřebami. Na základě tohoto pozorování by měla učitelka znát pedagogickou prognózu a vytvářet výchovně vzdělávací činnosti tak, aby znala jeho cíl a dítě dále vývojově rozvíjela. To vše funguje ještě daleko lépe, když se učitelkám povede výborná spolupráce s rodinou a popřípadě také s dalšími odborníky. Na základě těchto a jiných okolností se dětem může také vytvářet individuální vzdělávací plán.

Pedagogickou diagnostiku nemůžeme provádět bez vzdělávacího cíle, průběhu vzdělávání, jeho obsahu, bez činností, které budeme realizovat, bez toho, aniž bychom věděli, které vědomosti a dovednosti budeme podporovat, jaké sociální dovednosti budeme rozvíjet. Pedagogická diagnostika se uplatňuje v mnoha situacích. Spojitost má se Školním vzdělávacím programem (dále ŠVP), kdy funguje jako evaluace vzdělávacích programů, mapuje kvalitu připravovaného programu, zjišťuje efektivitu a popřípadě napomáhá ke změnám. Pedagogická diagnostika má další spojitost s plánováním výchovně – vzdělávacího vedení v jednotlivých odděleních mateřských škol, převážně v homogenních skupinách; s evaluací vzdělávacích potřeb; evaluací edukačního prostředí, kde se zaměřuje na řadu faktorů a klimatu prostředí; a evaluaci výuky ve smyslu kontroly hodnocení výsledků aktivit učitele. (Kucharská, 2015, s. 82)

Pedagogická diagnostika by nemohla fungovat bez kurikula a cíle vzdělávání, jak bylo vymezeno v předešlém odstavci. Konkrétní cíle a průběh vzdělávání stanovuje RVP PV (2018). Tento dokument stanovuje i úkol diagnostický, zaměřený zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dětem nadaným. Dokument také přímo formuluje již zmíněné z předchozích kapitol, konkrétně to, že předškolní vzdělávání poskytuje všem dětem optimální podmínky pro jejich rozvoj na základě znalosti aktuální úrovně rozvoje i dalších rozvojových možností každého dítěte, včasnou speciálně pedagogickou péči, a tím zlepšuje jejich životní i vzdělávací šance. „*Rané zkušenosti, které dítě získává svým životem v rodinném i mimorodinném prostředí, se v jeho životě – třeba i daleko později – zhodnotí a najdou své uplatnění.*“ (RVP PV, 2018)

Osobnostní a individuální rozdíly mezi dětmi jsou pokládány za přirozené a samozřejmé a předškolní vzdělávání neusiluje o jejich vyrovnání; úkolem předškolního vzdělávání tudíž není vyrovnat výkony dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance. „*V zájmu dítěte je třeba vyvarovat se ve vzdělávání zbytečných skoků a stejně tak i případných ztrát.*“ (RVP PV, 2018) Z tohoto důvodu je velice nutné, aby vzdělávací působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky, která by měla vycházet z pozorování a uvědomování si individuálních potřeb a zájmů dítěte, současně je důležité znát aktuální stav vývoje dítěte, konkrétní životní a sociální situaci. Důležité je pravidelně sledovat vývoj dětí a jejich vzdělávacích pokroků. Pokud se všechny tyto zásady budou dodržovat, zajistí se tím, že pedagogické aktivity budou probíhat v rozsahu potřeb jednotlivých dětí. Děti budou stimulovány a podporovány v jejich poznávacích motivacích a budou se prostřednictvím vzdělávacích aktivit postupně rozvíjet v základních dovednostech, ať motorických, poznávacích nebo dalších, a to vzhledem ke svým optimálním možnostem. Cílem je dojít k úspěchu, který je okolím oceněn, ale zároveň, aby se samo dítě cítilo úspěšné. (RVP PV, 2018)

3.1 Obtíže v pedagogické diagnostice

Důvodem vytvoření metody LS byla návaznost na nové kurikulum Nového Zélandu, které reagovalo na transformaci zaměření předškolního vzdělávání a pohledu na dítě. Součástí této transformace bylo i zhodnocení nedostatků v dosavadních přístupech k hodnocení a diagnostice dítěte. Tato kapitola přináší vzhled do toho, jaké obtíže v pedagogické diagnostice identifikuje česká odborná literatura.

Z výroční zprávy České školní inspekce (2016) a jejich výstupů vyplývá, že v pedagogické diagnostice přetrvává formálnost a mateřské školy neumí získané informace využívat dále ve své práci, neumí je vyhodnotit ani určit individuální vzdělávací potřeby a k nim přizpůsobit vzdělávací nabídku. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018)

Autorky Syslová, Kratochvílová, Fikarová (2015) zmiňují problematiku diagnostické práce učitelek MŠ. Učitelky využívají pedagogickou diagnostiku až tehdy, když to potřebují k vysledování nějakého konkrétního problému, anebo z důvodu toho, že to ukládá RVP PV, nikoliv aby se o daném dítěte něco předem dozvěděly.

Mertin (2016) přikládá diagnostice neboli poznávání dítěte veliký význam a zařazuje diagnostiku mezi základní profesní dovednosti učitele. Nelíbí se mu častý argument učitelů, kteří tvrdí, že na diagnostiku nezbývá čas a měli by se jí zabývat odborníci. Argumentuje proti těmto výrokům slovy, že veškeré edukační aktivity mají vzdělávací, výchovný, tak i diagnostický aspekt. Diagnostika by tedy měla být zcela přirozenou a nedílnou součástí, ať uvědomělá, nebo neuvědomělá a ať už ji vykonává rodič, učitel či samotné dítě. Poznání je pro učitele velmi důležité a posouvá k co k nejlepším výsledkům. Ve své knize se také zmiňuje o velmi nízké roli pedagogické diagnostiky v minulosti, která stála na základě předávaného učiva podle přesného předepsaného postupu. Jakákoliv odchylka byla špatná a sankciovaná. V současnosti již *„akceptuje jedinečnost každého žáka (alespoň podle zákona), proto je zapotřebí porozumět jeho osobnostním zvláštnostem, dokonce i rodinným souvislostem, jinak se zvyšuje pravděpodobnost, že vzdělávací výsledky nebudou u konkrétního jedince odpovídat jeho možností.“* (Mertin, 2016, s. 23)

Diagnostiku je nutno provádět tak, aby nedocházelo k diagnostickým chybám, které mohou zkreslovat diagnostický závěr a také následná pedagogická opatření, což je například

špatná volba metod, chyby vnímání a poznávání na straně aktérů diagnostiky nebo i nevhodné prostředí, ve kterém diagnostický proces probíhá. (Šafránková, 2019)

Existuje několik nejčastějších zdrojů pochybení, které autorka Tomanová (2018) charakterizuje. Mezi první se řadí nedostatečná znalost vzdělávacích standardů a absence evaluačního systému. Dalším zdrojem je neznalost charakteristik rozvíjené kompetence, což vyžaduje poznání žádoucí kompetence v jejím postupném vývoji, stupních, míře a situacích, v nichž se projevuje. Další zdroj je neznalost adekvátních metod, kterými lze zjišťovat jednotlivé kompetence a kvalitu vzdělávání účastníků. Chybou je také přístup k diagnostické činnosti a na to, jak je na ní nahlíženo. Zda je zaměřena na konstatování stavu pouze některých charakteristik – diagnostika je krátkodobá, kvantitativně zaměřená, nebo například orientovaná pouze na obtíže. Může být chápána také pouze jako nutný předpoklad k rozhodování v pedagogických procesech, nebo se vykonává pouze pro formální účely a kontrolu. V tomto zdroji se pedagogická diagnostika nezaměřuje na odpovědné rozhodování vzdělávacího procesu. Poslední zdrojem chyb je nerespektování požadavků na diagnostickou činnost učitele.

Tomanová (2018) příklady obtíží charakterizuje jako: „Haló efekt/Golemův efekt“ je chyba, kdy učitel získá o dítěti nebo rodiči informace na základě kterých si vytvoří negativní očekávání k jejich projevům. Další chyba je opakem haló efektu a je pojmenovaná jako „Pygmalion efekt“, kdy učitel na základě informací o předešlých výborných projevech očekává pouze další výborné výkony. „Efekt pořadí“ je chybou, kdy dojem z výkonu prvního jedince působí na hodnocení následujícího jedince. „Centrální tendence“ vyplývá ze snahy vyhnout se příznivému a zároveň i opačnému nepříznivému hodnocení, učitel, pokud je k dispozici nízký lichý počet stupňů v posuzovací škále, vybírá nejčastěji prostřední. „Logická chyba“ vyjadřuje vzájemnou závislost rysů jednotlivých charakteristik, které se objevují společně a tato domněnka vede k nesprávným závěrům. Zde se hodí autorčin příklad: „Kdo lže, ten krade.“ „Perseverační tendence“ je taková chyba, kdy učitelka dříve vytvořený úsudek nezmění ani po pozdějším posuzování. Tato chyba je ovlivňována Haló efektem. Poslední vymezená chyba je „Posuzovací tendence“, kdy učitelky inklinují k vlastním zkušenostem. Zkušenosti s vlastními dětmi nebo s jinými případy, tato inklinace vede k mírnosti nebo naopak větší přísnosti.

Autorka článku Charvátová (2018), která se podělila o zkušenosti z workshopu pod vedením Nádvořnickové (viz kapitola individualizace), popsala ještě jednu zajímavou zkušenost z workshopu R. Čapka. R. Čapka konstatoval že spousta učitelů dělá věci zbytečně, navíc, anebo chybně a odůvodnil to slovy, že chytrý učitel by měl být především kreativní, didakticky znalý a učitelsky kompetentní. Přiblížil, že dobrý učitel se nemusí angažovat ve všech činnostech dětí, naopak by měl stát pouze v roli tzv. „kapitána“, který zadává pokyny praktické a srozumitelné, ale důležitá je činnost celé „posádky“ a vědění posádky, proč to a ono dělají. Tudíž učitel je dobrým motivátorem, a tím se stává vzdělávání efektivnější, zábavnější a praktičtější. Takový přístup posouvá děti k samostatnějším osobnostem. Tento workshop nazval výstižným názvem „Líný učitel“, za těmito slovy se skrývá mnohé z již popsaného výše, což je daleko za pravým významem těchto slov. (Čapka in Charvátová, 2018)

3.2 Metody pedagogické diagnostiky

Metod pedagogické a psychologické diagnostiky je mnoho a existuje jejich různé členění. Následující podkapitola vybere a charakterizuje metody, které můžeme využít v předškolním vzdělávání.

Diagnostická činnost se realizuje mnoha metodami a nástroji, které se liší přípravou, provedením a vyhodnocením. Důležité je metody vhodně kombinovat a nepoužívat například pouze jednu. K dispozici máme velkou nabídku, která souvisí s různými okolnostmi a také s věkem dětí. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 66)

3.2.1 Pozorování

Klíčovým nástrojem metody LS je právě pozorování. Proto tato podkapitola vymezí pojetí pozorování z české literatury.

Pozorování je jedno z nejčastěji využívaných a zároveň nejstarších metod pedagogické diagnostiky. Pozorovat dítě lze v běžných podmínkách třídy, mateřské školy, při akcích mimo školu, nebo například v rodině. Důležitá je komplexnost pozorování a používání a propojování s jinými diagnostickými metodami, jako například s rozhovorem, anebo s analýzou kresby dítěte. Záznamy by měly obsahovat místo a čas pozorování, předmět a cíl pozorování, situaci, jméno toho, kdo pozorování prováděl, zaznamenal a samozřejmě nesmí chybět výsledek pozorování. V mateřské škole je nejčastějším zdrojem pozorování hra, ve které se toho spoustu projevuje – přes rozumovou vyspělost, sociální zralost, povahové rysy, motorické dovednosti, reaktivitu, fantazii, citové vztahy i konfliktní zážitky, můžeme vysledovat, jakou hru dítě preferuje, jak poznává svět a mnoho dalšího přes nápodobu rodičů, sledování jemné a hrubé motoriky, řečový projev, kooperaci nebo reagování na určité situace. (Fikarová, Kratochvílová, Syslová, 2018, s. 67)

Pozorování se z hlediska toho, kdo jej provádí, rozděluje na extrospekci a introspekci, kdy extrospekce je u dětí předškolního věku nejvíce uplatňovaná z důvodu, že sebehodnocení u malých dětí ještě není tak úplně možná. Pozorování probíhá všude tam, kde dochází k interakci mezi dětmi a dítětem a dospělým. Rozlišujeme několik druhů pozorování od přímého pozorování, kdy mezi pozorovaným a pozorovatelem neexistuje žádný prostředník, nepřímé pozorování je zprostředkované pozorování na základě záznamů z konkrétní situace, dále rozlišujeme pozorování krátkodobé a dlouhodobé a náhodné či

záměrné. Pokud si k pozorování vytvoříme nějaký záznamový arch či určitou škálu, je to pozorování strukturované a opakem je nestrukturované, které je ze všech pozorování nejnáročnější na čas i vyhodnocení, jevy se zaznamenávají přesně tak, jak se staly. Tato nestrukturovaná pozorování využívají učitelky mateřských škol nejvíce, sledují děti v běžných situacích. Aby bylo pedagogické pozorování dobré, musí obsahovat správné vlastnosti. Dobré vlastnosti spočívají v odpovědích na otázky. Za prvé si odpovídáme na otázku „Co se má pozorovat?“, specifikujeme si objekt pozorování, následuje otázka „Co je třeba zjistit?“, kde si určujeme cíl pozorování, poté si stanovíme organizaci pozorování s otázkou „Jak toho dosáhnout?“ a poslední otázka zní: „Jak to zachytit?“, připravíme si přesný záznam pozorování. (Petrová, Vaňková, 2016, s. 18-19)

Získané informace slouží k poznání osobnosti dítěte. „*Současně získáváme informace o tom, jak se nám daří u dítěte rozvíjet kompetence. Pokud zjistíme, že se nám to u některých dětí nedaří, musíme hledat cesty individuálního rozvoje právě přes zájmy a zjištěné schopnosti dětí.*“ (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 67) Informace z pozorování nám pomohou identifikovat slabé a silné stránky dítěte, zájmy a preference dítěte a pomůžou nám ke zjištění individuálních potřeb dítěte. Podstatné, ale zároveň velmi těžké je pozorovat co nejvíce objektivně, snažit se minimalizovat subjektivitu. Vnímáme svět kolem sebe skrze brýle své vlastní osobnosti, kterou ovlivňují také naše hodnoty, city, předchozí zkušenosti, a tím bývá ovlivněno myšlení o schopnostech a povaze dětí. Jak je tedy vhodné pozorovat a výsledky interpretovat? (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Zásady pro posílení objektivitu vlastního pozorování popsaly autorky Krejčová, Kargerová a Syslová (2015) „*Chci-li být dobrým pozorovatelem, musím znát sám sebe.*“ Vědět, jaký jsem, znát svůj temperament a schopnosti, to nám pomůže nedělat unáhlená rozhodnutí a nepreferovat jen vlastní činnosti a dívat se na ostatní s akceptací jejich odlišnosti, minimalizovat tak subjektivní pohled. „*O dítěti, které pozorujeme, se snažíme zjistit co nejvíce informací.*“ Vždy musíme mít dostatek informací, abychom mohli dělat úsudky a informace musejí zahrnovat komplexní pohled na ostatní, na všechny stránky jeho osobnosti, musíme pozorovat často a v různých situacích a diskutovat o zjištěných skutečnostech s kolegy. „*Používáme rozmanité techniky zaznamenávání pozorování.*“ K technikám pozorování patří jak písemné záznamy (např. krátké zápisy, záznamové archy, standardizované metody pro pozorování a hodnocení chování dětí), obrazové záznamy

pozorování (např. fotodokumentace, video dokumentace), hlasové záznamy pozorování (např. záznamy na diktafonu, hlasové záznamy z videa). Nikdy nemáme dostatek informací, abychom mohli s pozorováním přestat, dítě se neustále posouvá vpřed, tudíž pozorování nikdy nekončí. Pozorování nám poskytuje aktuální informace o dítěti. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 61-62)

3.2.2 Rozhovor

Vedle klíčového pozorování, kdy dopis, který se na základě pozorování vytvoří, je pouze jedna část z celého procesu metody LS, se používá metoda rozhovoru (viz kapitola 5). Pedagog s dítětem rozebírá sledovanou činnost, doptává se a zaznamenává si výroky dětí, jejich zpětnou vazbu, ale také zároveň svoji zpětnou vazbu v rozhovoru dítěti poskytuje. Proto tato podkapitola vymezí i pojetí rozhovoru.

Rozvor se využívá tehdy, kdy se chceme dozvědět o dítěti, popřípadě o rodinných příslušnících k poznání určitých stránek osobnosti, které nezískáme pozorováním, přímo verbálním kontaktem s dítětem. Rozhovor napomáhá hlubšímu proniknutí do vnitřního světa dítěte. Rozhovorem zjišťujeme zájmy, hodnoty, přání, obavy, prekoncepty, vědomosti a mnoho dalších důležitých ukazatelů. Doplnující informace k pozorovaným jevům nám poté mohou poskytnout právě rodiče. Rozhovor je důležité dobře připravit a promyslet tři důležité oblasti – cíl; vhodný čas a místo; spolupráce s rodiči. Mít co nejvíce připravených otevřených otázek a nepodsouvat dotazovanému svoje myšlenky, dobré také není uspěchat rozhovor, důležité je naopak vytvořit dobrou atmosféru v klidném a nerušivém prostředí, a promyslet si záznam rozhovoru – technika „tužka-papír“, nebo audiozáznam, kdy každá z těchto technik má svá pozitiva i negativa, a nejdůležitější část jsou závěry a domluvení se na spolupráci s rodiči a pokračování ve správném vedení dítěte. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 68)

Metoda rozhovoru je velice náročná, důležité je vědět, na co, jak a kdy se ptát, a zároveň vědět, jak budeme interpretovat získané informace a posuzovat je. Bez vyjmenovaných zásad by mohly být výsledky zkreslující. Pokud se nezaměřujeme na vědomosti, tak je velmi diskutabilní, zda nám rozhovor s dětmi předškolního věku poskytuje skutečné validní informace. Rozhovor vedeme vždy adekvátně k věku a schopnostem dětí.

I rozhovor je strukturovaný (otázky jsou předem připravené), nebo nestrukturovaný (volný), který je náročnější na vyhodnocení. (Kucharská, 2015, s. 85-86)

3.2.3 Ostatní diagnostické metody

Kucharská (2015) řadí mezi další diagnostické metody ty, které je vhodné kombinovat s dříve zmíněnými:

- dotazník,
- anamnéza,
- rozbor dětské kresby,
- sociometrie,
- analýza hry.

Ve vztahu k metodě LS se podkapitola zmíní o analýze hry, která je v metodě uplatňována nejen jako analýza činnosti, ale konkrétně její výsledky jsou důležité pro další rozvoj dítěte.

Analýza hry je nejběžnější a nejčastěji využívaná diagnostická metoda, která poskytuje údaje o dítěti, které jsou pro učitelky velice cenné. Poskytuje informace o prožitcích dítěte, o aktuálním psychickém stavu dítěte a jeho dosažených zkušenostech. Hra je prostředkem sebevyjádření dítěte. U dětí sledujeme preferenci typů her, také to, jak dokáže spolupracovat s ostatními dětmi a jak s nimi dokáže komunikovat. Důležité je také pozorovat, zda se dítě dokáže podřizovat pravidlům. (Kucharská, 2015, s. 86)

Jedním z nejdůležitějších pilířů pedagogické diagnostiky by mělo být „pomoci dítěti v jeho vzdělávací cestě, dle jeho dosažitelných možností“. I přesto, že tato definice vyplývá z uvedených odstavců v kapitole, se ani jedna metoda nezaměřuje na diagnostiku a hodnocení z perspektivy dítěte, jako je tomu právě u metody LS. Proto lze metodu LS považovat za víc než jen za diagnostický nástroj. Diagnostická činnost se nám bude dařit tehdy, pokud z ní přestaneme mít strach a změním pohled vnímání diagnostiky, jako něčeho, co musí za každou cenu něco dokládat, ale brát ji jako dobro pro dítě.

4 Hodnocení rozvoje dětí ve vzdělávání

Metoda LS a její pojetí je založené na formativním hodnocení. Proto je velmi důležité v této kapitole vymežit, jak jsou jednotlivé typy hodnocení koncipovány. Proměny smyslu hodnocení, které v posledních dekádách vzdělávací politiky vzrostly, jsou také důležité pro pochopení žádané změny. Kapitola se na typy hodnocení zaměří komplexně z přístupů a zkušeností převážně ze základních škol, ve kterých je tato oblast více prozkoumána a vysvětlena. Tyto poznatky ale plně korespondují s pojetím hodnocení i v předškolním vzdělávání. Více se pak zaměří na formativní a sumativní hodnocení.

Hodnocení je dle Koláře a Šikulové (2009) součástí jakékoliv lidské činnosti, která srovnává dosažený výsledek s cílovou představou. J. Slavík (1999) to dále konkretizuje na porovnávání, při kterém rozlišujeme „lepší“ od horšího“, na základě toho vybíráme, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či zlepšení. K hodnocení patří dále i proces uspořádání, který dodá informace o tom, na kterém stupni hodnotového žebříčku se hodnocený objekt nachází. (Slavík in Šmelová, 2018)

4.1 Metody hodnocení

Metod nebo také typů hodnocení je obrovská škála, která je v každé literatuře popisována s různými odchylkami. Tato podkapitola se zaměří na ty, které souvisejí přímo s hodnocením dětí a povedou ke komplexnějšímu pochopení hodnocení a jejího rozdílu v účelnosti. Různé typy hodnocení se volí a uplatňují záměrně ve vztahu k cíli.

Jedno ze základních členění je dělení **dle vztahové normy** na hodnocení sociálně normované a hodnocení individuálně normované. **Sociálně normované hodnocení** znamená užití stejného měřítko hodnocení pro všechny děti a srovnávání jejich výkonů na základě stejné úlohy zadané všem za stejných podmínek. Tato norma staví dítě do tzv. role soutěžícího a zařazuje ho do pozice v žebříčku dle výkonu v porovnání s ostatními. Důsledkem je, že část dětí je úspěšná a druhá část je neúspěšná, což vede děti k určité psychické zátěži a ovlivňuje sociální vztahy, kdy se dítě obává o pozici mezi ostatními. Tato zkušenost je zároveň i důležitá, tudíž se jí nevyhýbáme – poskytuje dítěti určitou zkušenost do budoucnosti, kdy musíme v praktickém životě čelit spoustě věcem, se kterými se musíme vyrovnávat. **Hodnocení individuálně normované** je opakem. Učitel sleduje výkon dítěte, který porovnává s jeho předchozími výkony. Na základě tohoto porovnání může

zaznamenávat jeho drobné pokroky k dosažení formulovaného a stanoveného cíle. Individuální hodnocení má pozitivní vliv i pro slabší děti, pochvala může posílit důvěru ve vlastní síly. Individuální hodnocení má celkově velmi dobrý vliv na formování osobnosti a učení se sebehodnocení. Nejlépe fungující se zdá, když se tyto dvě vztahové normy doplňují, což velmi závisí na pedagogických dovednostech. (Šikulová, Kolář, 2009, s. 32-34)

Formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu, co se dá ve výkonu zlepšit. Cílem je dítě průběžně vést v učení. **Sumativní hodnocení** nebo jinak nazývané finální hodnocení se zaměřuje na výsledný verdikt a hodnocení vzdělávání. **Normativní hodnocení** se zaměřuje na porovnávání výkonu dítěte s ostatními dětmi, které plnily stejný úkol na základě zadané normy. **Kriteriální hodnocení** posuzuje stupeň plnění úkolu bez zohledňování výkonů dalších dětí, ale jednotlivé výkony ve vztahu ke stanovenému kritériu – splněno/nesplněno. **Diagnostické hodnocení** se zaměřuje na zjišťování specifických vzdělávacích potřeb dětí a je dost podobné hodnocení formativnímu (Zormanová, 2014, s. 208).

4.1.1 Sumativní versus formativní diagnostické metody hodnocení

„K poznávání dítěte lze využít jakoukoli metodu. Důležitý je účel, ke kterému výsledky diagnostiky využíváme, a způsob nakládání s údaji a interpretace získaných dat.“ (Mertin, 2016, s. 32) Jedno z možných rozdělení rozlišuje metody učení, které nazýváme sumativní, a metody pro učení neboli formativní metody.

Dělení na sumativní a formativní vychází z:

- odlišného načasování;
- hlavního adresáta;
- účelu, kterému daný typ hodnocení slouží. (Starý, 2016, s. 19)

Sumativní metoda má za cíl zachytit konečné výsledky učení a ukončit etapu vzdělávání. Je administrována na konci nějaké výukové jednotky nebo určitého období, například na konci nějaké lekce, na konci pololetí nebo roku. Metoda kategorizuje výkon dítěte nebo širšího systému, což znamená, že porovnává dosažené výsledky v rámci třídy, školy anebo například i v mezinárodních šetřeních – PISA. Cílem této diagnostické metody je pro pedagoga učinit na základě údajů rozhodnutí – například přidělit známky, klasifikovat,

povolit postup do dalšího ročníku. (Mertin, 2016, s. 33) Ve smyslu dělení hlavního adresáta slouží sumativní hodnocení zejména jako informace pro rodiče nebo pro různá přijímací řízení. Jde o to, co děti vědí a čemu rozumějí. (Starý, 2016, s. 19)

U formativního hodnocení jde o získání takových údajů, které využijeme k efektivnímu nasměrování dalšího učiva. Formativní metoda se nezaměřuje na konečný výsledek, jak je tomu u sumativní metody, ale je realizována v průběhu osvojování učiva – při získávání znalostí a utváření kompetencí. Cílem této diagnostické metody je např. rozpoznat dětské silné a slabé stránky, rozvíjet růst autonomie a odpovědnost za vlastní učení, pomoci dítěti při hledání a orientaci dalšího učení, podporovat autoevaluační dovednosti, ale také napomáhání učitelů při plánování zaměření následující výuky. „*Formativní diagnostika slouží jednoznačně podpoře dalšího učení.*“ (Mertin, 2016, s. 33) Není vázaná na ukončení etapy, nezajímá se ani o pozici dítěte ve skupině, ale sbírá data o učení dítěte, které využívá k vytváření dalších kroků v učení. Kritériem je zlepšování práce dítěte i lepší výsledky učení. Veškeré práce dávají dítěti zpětnou vazbu neboli informaci o tom, co už zvládnul, a zároveň doporučení, jak má postupovat dál, aby se zlepšoval a posouval v učení. Nechceme říct, že by výsledek důležitý nebyl, je, ale důležitější informační hodnotu má porozumění postupům a procesům, které vedou k výsledku. „*Formativní diagnostika je mnohem dynamičtější než diagnostika sumativní.*“ (Mertin, 2016, s. 33) V této knize se mi líbilo vtipné rčení, které vystihuje podstatu srovnání těchto dvou diagnostických metod: „*Když chutná polévku kuchař, jde o formativní hodnocení, naproti tomu, když ji chutná host, jde o hodnocení sumativní.*“ (Mertin, 2016, s. 33)

Termín **formativního hodnocení** je znám již velmi dlouho, avšak dodnes se odborníci neshodnou na přesné definici tohoto termínu, a i samotný název se u různých autorů liší. Někteří odborníci namísto termínu formativního hodnocení navrhnou používat termín „hodnocení pro učení“. (William, Leahy, 2020, s. 5) Ze zahraničí zmíním například termín „alternativní hodnocení“, který je všeobecně znám převážně v Německu. (Svobodová, Laufková, 2016, s. 104) Název ale neřeší problém s definicí. Důležité je termíny hodnocení chápat a definovat dle toho, jakými způsoby je lidé používají a jestli nad nimi přemýšlejí, zda žákům pomůžou lépe se učit. Jakékoliv hodnocení může být formativní, ale zároveň sumativní. Nejdůležitější je tyto termíny rozlišovat. Zaměřujeme se na důkaz, který daný způsob hodnocení generuje a na jeho využití. (William, Leahy, 2020, s. 5-6)

Na tento problém vnímání odlišnosti vymezených hodnocení navazují i autoři Laufková, Starý (2016), kteří vymezují formativní hodnocení jako hodnocení verbální neboli slovní popis poskytující informace o pokroku v učení jedince. Důležité je, aby to tak pocítovaly samy děti. Neznamená to však, že by každé verbální hodnocení bylo hodnocení formativní. Dokonce špatně formulované slovní vyjádření může mít dokonce horší dopad než třeba známka, a zároveň i známka může být formativní, pokud odkazuje na verbální popis výkonu podle srozumitelného kritéria. Při rozvíjení a častého zařazování právě formativního hodnocení učíme děti brát hodnocení jako něco, co nám pomáhá se zlepšovat, a tudíž tím také napomáhá k vrstevnickému hodnocení, kdy jsou děti schopny i mezi sebou brát hodnocení jako zpětnou vazbu a pomoc ke zlepšování.

Tento odstavec plně koresponduje i se zjištěním H. Knauf (2019), která v odborném článku popisuje rizika pojetí metody LS, kdy jedním z rizik je, že pedagogové nevyužívají metodu správným formativním způsobem, na kterém se zakládá, ale právě sumativním – stylem umíš/neumíš a zaměřují se spíše k výsledkům, ne k procesu učení.

Autoři Wiliam a Leahy (2020) provedli analýzu definic formativního hodnocení, ze které vyplynulo, že lze uplatnit formativní hodnocení napříč všemi věkovými kategoriemi.

Veronika Laufková v rozhovoru, který vznikl v rámci projektu Zavádění formativního hodnocení na základních školách ve spolupráci Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy se vzdělávací organizací EDUkační LABoratoř, potvrzuje, že formativní hodnocení je uplatnitelné napříč všemi vzdělávacími stupni. Rozdíl je pouze v tom, že na každém stupni má toto hodnocení svá specifika. Například konkrétně v mateřských školách se zaměřuje na poskytování zpětné vazby v popisném jazyku, na komunikaci s dětmi a na přirozeném povzbuzování dětí. Z tohoto rozhovoru také vyplynulo, že hodnocení zlepšuje celkovou kvalitu vzdělávání, pokud jsou techniky formativního hodnocení využívány pravidelně, a je vhodné pro všechny děti, zvláště účinné se ukazuje pro děti s horšími studijními výsledky a děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Snižují se tak nerovnosti ve výsledcích dětí, což plně odpovídá také diferenciaci a inkluzi současného vzdělávání z důvodu individuálního posouzení a sledování pokroků dítěte. Veronika Laufková ale také zdůraznila fakt, že není mnoho výzkumů, které by kvantitativně a experimentálně ověřovaly dopad formativního hodnocení na výsledky dětí, a to ani ze zahraničí.

Realizace formativního hodnocení není snadná a v našich školách je bohužel zpětná vazba dětem poskytována velmi málo. (Laufková, Starý, 2016)

Zároveň je důležité vnímat formativní hodnocení jako průsečík tří procesů – kam se dítě ubírá; kde je právě teď; a jak se tam dostane, a uvědomovat si, že v tomto procesu působí tři druhy činitelů – učitel, spolužáci a dítě. (Wiliam, Leahy, 2020, s. 11)

Zapojení rodičů do formativního hodnocení je velmi důležité z několika důvodů. Nepřímo na rodiče působit, učit je dávat dítěti citlivou a zpětnou vazbu, a zdůrazňovat, že s učitelem mají společný cíl rozvíjet dítě v jeho maximální míře. Učitel také ve spolupráci usiluje o to, aby si rodič uvědomoval vlastní nároky na dítě, ať už jsou přehnané nebo nízké, a aby se dozvěděl, kde se dítě potřebuje zlepšit, kde má problémy a být součástí sebehodnocení dětí, ke kterému se může vyjadřovat. To vše probírat na konzultacích s učitelem. (Stará, 2016, s. 92) Na důležitosti spolupráce s rodinou si zakládá i metoda LS (viz kapitola 5).

Proč tedy používat formativní hodnocení? Kladů má formativní hodnocení mnoho od dosahujících lepších vzdělávacích výsledků, vytváření klima podporující učení ve třídě, kdy děti mohou učitele vnímat méně jako autoritu, ale spíše jako pomocníka při učení, tak i přebírání odpovědnosti za své učení dítětem, kdy při neúspěchu nesvaluje odpovědnost na jiné a uvědomuje si, v čem byl jeho výkon nedokonalý a jak svůj výkon zlepšit. Všechno je to ovšem dlouhá a náročná cesta. Formativní hodnocení jako regulérní a vzdělávací cíl, který vede k přijímání hodnocení a vnímání hodnocení jako součást života. S hodnocením se setkáváme celý život – s hodnocením jinou osobou, hodnotit ostatní, ale i sami sebe. (Starý, 2016, s. 24)

4.1.2 Formativní hodnocení pohledem zahraničí

Hledání příkladů dobré praxe v zahraničí se musí zaměřit na komplexní situaci v dané zemi. Situace v předškolním vzdělávání je podmíněna specificky vzdělávacího, sociálního, politického i ekonomického systému a celkovým nastavením státu. Odlišuje se i demografická situace, tradice dané země a rozdílná pojetí vzdělávání. (Loudová Stralczynská, 2015, s. 132)

Jako u nás, tak všude ve světě má hodnocení různé podoby s různými metody a nástroji. Funkce a význam se liší, ale přispívají ke stejným základním cílům – měření

pokroku dítěte a získávání informací pro zlepšování procesu učení. Například Finsko disponuje uceleným systémem formativního hodnocení, zejména hodnotícími formuláři na několika úrovních. V Polsku je již několik let běžná práce a rozvoj formativního hodnocení. (Laufková, 2016, s. 100-102)

V Německu se v posledních letech změnil pohled na pojetí dítěte. Již nestačila výchovná a pečující úloha o dítě, z důvodu opětovné zaměstnanosti žen. Začala být zdůrazňována vzdělávací složka a důležitost předškolního vzdělávání pro úspěšný vstup dítěte do povinného vzdělávání a pro zlepšení vzdělávací šance u dětí s různými druhy znevýhodnění. I v Německu se po kurikulární reformě vzdělávací cíle zaměřily na zprostředkovávání základních kompetencí a na rozvoj osobních možností dítěte pro budoucí životní a vzdělávací úkoly. Dále k tomu vést dítě k odpovědné účasti na životě společnosti a celoživotního učení. (Loudová Stralczynská, 2015). Zmiňované hodnocení není v Německu obsaženo ve školním zákoně, což ale neznamená, že by Německo formativní hodnocení nevyužívalo. Naopak „alternativní hodnocení“ (jak už bylo pospáno výše, jedna z možností jiného názvu formativního hodnocení) se v Německu používá nejčastěji a má dlouholetou tradici – již od 20. století s rozvojem alternativních směrů. Pro alternativní směry je charakteristický pedocentrismus (dítě v centru zájmu), pak také individualizace (prostor, ve kterém je umožněn rozvoj každého jedince) a personalizace (přizpůsobení vzdělávacích cílů a metod potřebám dítěte). Alternativní směry vycházejí z teze, že každý člověk je jedinečný, a proto je dítě podporováno v osobnostním rozvoji. Z tohoto důvodu je využívání slovního hodnocení, které odpovídá osobnostní pedagogice a individuálnímu přístupu, což charakterizuje pojetí alternativních směrů. I v Německu proběhla kritika klasického hodnocení a začalo se zavádět formativní hodnocení, a i zde se nejprve našly zápory a špatné praktikování, jelikož jak bylo zmíněno výše, ne vždy je slovní hodnocení formativní. (Svobodová, Laufková, Šťastný, 2016)

Spojené království, Austrálie, Kanada, Dánsko, Finsko, Irsko, Itálie, Nový Zéland, Švýcarsko, Turecko politicky podporují užívání formativního hodnocení v praxi a pomáhají učitelům implementovat formativní hodnocení do výuky. (Laufková, 2016, s. 101)

4.2 Význam hodnocení v mateřské škole

Předchozí kapitoly se na hodnocení zaměřovaly spíše z obecného měřítka z důvodu pochopení daných rozdílů jednotlivých metod hodnocení. Proto se tato kapitola podívá na to, jaký význam hraje hodnocení právě v mateřské škole a proč metoda LS může významně pomoci v této problematické oblasti.

„V předškolním vzdělávání se hodnocení vzdělávacích výsledků dítěte nezaměřuje na výkony ve vztahu k dané normě, ani na srovnávání jednotlivých dětí a jejich výkonů mezi sebou.“ (RVP PV, 2018) V úvodu teoretické části první kapitola popisovala odklon od transmisivního přístupu – od předávání poznatků k současnému pojetí dítěte jako subjektu vzdělávání. Důraz je kladen na rozvoj samostatnosti a spolurozhodování o vzdělávací cestě, s čímž se také mění způsob hodnocení. Hodnocení je vnímáno jako součást diagnostické činnosti učitele, kdy daná komplexní zjištění o dítěti využíváme k dalšímu plánovanému vývoji dítěte a jeho stimulaci. Z toho vyplývá, že cílem hodnocení je vybavit dítě takovými dovednostmi, aby se dokázalo hodnotit a přebírat odpovědnost za svůj rozvoj a své pokroky. Hovořit ale o sebehodnocení a sebeřízení již v předškolním věku je velmi předčasné, ale tato dovednost patří do základů celoživotního učení, tudíž by neměla být opomíjena a mělo by se pracovat na rozvoji této dovednosti v návaznosti na rozvoj celé osobnosti. (Syslová, 2012)

ČSI (2017) dlouhodobě ukazuje, že sebehodnocení v mateřských školách, je velmi problematická oblast. V mateřských školách, dle jejich zjištění, se sebehodnocení nepodporuje vůbec, anebo velmi okrajově. Učitelky nejsou také mnohdy přesvědčeny o důležitosti sebehodnocení v mateřských školách. (Syslová a kol., 2019, s. 175) Sebehodnocení se děti mučí učit postupně, ale samy se jemu nenaučí. Proto k němu musí učitel systematicky vybízet, podle správných zásad, a musí být o důležitosti sebehodnocení sám přesvědčen. (Syslová a kol., 2019, s. 176) Vhodnou metodou může být reflexní kruh, ve kterém může dítě ukazovat již hotové výsledky, nebo komentovat, co dělalo. (Syslová a kol., 2019, s. 147)

Hodnocení ovlivňuje kvalitu vzdělávacího procesu v mateřské škole, ale také klima celé třídy i mateřské školy, a konkrétně také rozvoj osobnosti dítěte. Proto je velmi důležité, jakým způsobem se učitel k danému hodnocení postaví a jak ho bude realizovat. Učitel by měl být vybaven řadou profesních dovedností, kam se bezpochyby řadí právě dovednost

diagnostická. Měl by znát vhodné typy a nástroje pro hodnocení, které jsou nejvhodnější pro současné předškolní vzdělávání. (Syslová, 2012)

Hodnocení v mateřské škole v souvislosti se vzdělávacím procesem a rozvojem osobnosti dětí by mělo plnit několik funkcí. Jako první funkci poznávací (informační), která vytváří základ diagnostické činnosti, poskytuje dítěti dostatek informací o jeho vlastních dosažených dovednostech se zaměřením na jeho silné stránky osobnosti tak, aby se v nich dítě lépe orientovalo. Učiteli zase poskytuje informaci o vývoji dítěte v porovnání se stanovenými cíli a v souladu s jeho potřebami a dispozicemi. Druhá funkce se nazývá korektivní (konativní) a ta je spjatá se získáváním informací, které dítěti i učiteli ukazuje, jak zlepšit své výkony a dosáhnout cíle, nebo žádoucího stavu, ať už samostatně, nebo s dopomocí. Další funkce je motivační. Tato funkce je velmi důležitá, protože pobízí dítě k lepším výkonům a neodrazuje od učení. Učitel tuto funkci využívá konkrétními pozitivy ve svých popisech či výrociích, které jsou určeny dítěti a kterými zároveň motivuje v učení dál. Tyto výroky by neměly být negativní, dítě by je mělo přijímat jako pomoc v rozvoji své osobnosti. Poslední funkce je funkce rozvíjející. Tato funkce celkově působí na rozvoj celé osobnosti dítěte a utváří tím jeho sebepojetí. Jde ale o silný nástroj, který může nejen podporovat dítě v rozvoji, ale také může rozvoj brzdit či dítě v tomto směru demotivovat. Současně s funkcemi je důležité si zodpovědět také tři otázky, které souvisejí s procesem hodnocení. To jsou CO hodnotit, JAK a KDY. (Syslová, Štěpánková, 2019, s. 108-109)

Velmi podstatné je se zaměřovat na vyhodnocování konkrétních projevů a výkonů dětí tak, abychom se vyvarovali paušálních pochval a odsudků. Obecné hodnotící výroky totiž způsobují problémy v sebepojetí dítěte (pozitivní obraz vytváří chvála, která není ničím podložena, nedůvěru ve své schopnosti naopak způsobují odsudky). (Syslová a kol., 2019, s. 174) Helus (2009) tvrdí, že hodnotící/popisné výroky k dítěti tak, jak ho vidí druzí, ovlivňují, jak bude dítě vidět samo sebe. Pokud bude učitel přijímat dítě pozitivně, dává mu tím najevo, že si ho cení, tak se bude přijímat i dítě samo. Z toho vychází, že učitel má zásadní vliv na utváření sebepojetí dítěte. (Helus in Syslová a kol., 2019, s. 174)

RVP PV (2018) ukládá učitelům hodnotit a zaznamenávat vzdělávací výsledky tak, aby šel hodnotit jejich posun a vývoj, jak už zaznělo v předešlých kapitolách. Jsou ale tyto záznamy užitečné? K této problematice se vyjádřila i Švejdová (2005) v odborném časopise a popsala, že správně uchopené záznamy jsou velmi důležité a prospěšné všem stranám

vzdělávacího působení. Zmínila určitou nechuť učitelek MŠ k záznamům o dětech a tzv. „nálepkování“ dětí pomocí zaznamenávání vývoje do předem určených tabulek tak, jak je to formálně nastaveno dle norem bez jakýkoliv jiných pohledů na dítě. V této situaci to pro učitelky byl spíše určitý závazek a papírování navíc. Napsala, že učitelky mateřských škol mají naopak mnoho času a příležitostí pozorovat děti individuálně a nejlépe toto pozorování hodnotit s kolegyněmi.

Švejsová (2005) nezavrhlá úplně připravenost hodnocení v podobě archů. Rozepsané oblasti a připravené záznamy naopak pomáhají učitelkám v přehledu o tom, na co se konkrétně zaměřit u daného dítěte, protože jak sama řekla, i přesto, že děti pozorujeme každý den a víme o nich spoustu, ne u každého jsme schopni říct, jak se například projevuje v komunikaci a když zrovna narazíme u tohoto bodu, že nevíme, můžeme připravit vhodné podmínky, vzdělávací nabídku a zjistit, jak na tom konkrétně dané dítě je. Jak sama řekla, je to pojistka toho, abychom na nic při pozorování nezapomněli a postřehli tak celý vývoj a vzdělávací cestu dítěte. Pomůže nám to například i při zaznamenání regrese, kdy se zpětně dokážeme vrátit k jednotlivému vývoji a snažit se najít příčinu. V závěru svého článku popsala, že jakmile si v tom učitel udělá určitý systém, tak to již není formalita, ale systematictější přemýšlení nad každým dítětem a rozhodně to není žádná práce navíc.

4.3 Nástroje hodnocení

Metoda LS je charakterizována jako nástroj k hodnocení procesů učení dětí. Proto se tato podkapitola zaměří na nástroje hodnocení, které jsou využívány v českém předškolním prostředí.

„Hodnocení v pedagogické praxi se tradičně zakládá na standardizovaných a nestandardizovaných postupech, z nichž právě ty nestandardizované hodnocení vycházejí z pozorování a dokumentace činností dítěte – dochází v posledních dekádách značného uznání a rozvoje.“ (Loudová Stralczyňská, Uhlířová, 2014)

Existuje řada ověřených a publikovaných nástrojů k diagnostikování dětí u nás (Oregonská metoda, Suky (Sdružené ukazatele) nebo například i RoK (rozvoj kompetencí) v MŠ). Diagnostické nástroje si mohou vytvářet ale i samy učitelky. Ověřené a standardizované metody poskytují učitelkám návody k použití a tvoří je odborníci. Vytvořené metody učitelkami jsou přirozenější pro jejich práci, lépe jim rozumí, ale zároveň

tyto metody musejí být vytvořeny tak, aby zachycovaly všechny oblasti vývoje, proto není lehké je vytvořit. Diagnostické nástroje lze rozdělit dle zaměření na ty, které sledují vývojové pokroky dětí (zrání) a na ty, které sledují vzdělávací pokroky dětí (učení). Vhodné je variabilní využívání těchto metod. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, str. 70)

Konkrétně zmíníme tabulky či hodnotící formuláře například od autorek Bednářové a Šmardové (Syslová, 2012). Oregonskou metodu, která sbírá poznatky o dětech na základě pozorování s informacemi od rodičů, které jsou dle konkrétních ukazatelů bodovány v pětistupňových škálách. (Syslová, Kargerová, Krejčová, 2018, s. 74) Tyto metody se vztahují spíše k vývojovým možnostem než ke kompetencím. Z tohoto důvodu se liší od metody LS. Na rozvoj kompetencí učení se zaměřují například tyto nástroje: Suky, RoK v MŠ (od autorek Sedláčkové, Syslové a Štěpánkové, tato metoda zároveň využívá RVP PV a jeho výstupy) (Syslová, 2012) a PREDICT. Metodu PREDICT charakterizuje následující kapitola.

4.3.1 PREDICT

PREDICT jako zkratka označující anglický název *Pre-school Diagnostic and Communication Tool*, v překladu diagnostický a komunikační nástroj v předškolním zařízení. Nástroj PREDICT vznikl v rámci mezinárodního projektu „Good Start to School“. Prostřednictvím tohoto nástroje se sleduje rozvoj klíčových kompetencí vymezených v RVP PV. Cílem tohoto nástroje je lepší podpora rodiny a školy tak, aby se dítě co nejlépe rozvíjelo. Snahou je, aby rodiče porozuměli cílům předškolního vzdělávání formou jednoduše formulovaných klíčových kompetencí a aby komunikace mezi učitelem a rodičem byla graficky a názorně podložena. Dalším cílem je lépe sledovat dosažené kompetence dětí, které jsou výstupem předškolního vzdělávání, a v neposlední řadě také usnadnit dětem přechod mezi mateřskou a základní školou. Tento nástroj vyhodnocuje a zaznamenává průběžně jednotlivé pokroky dětí, nikoliv prvky školní zralosti a připravenosti. Autorky vytvořily záznamový arch, který se skládá z 10 oblastí, ve kterých je potřeba sledovat rozvoj každého jednotlivého dítěte během docházky do mateřské školy a metodiku pro učitele a rodiče. Jednotlivé kompetence navazují na sebe, nebo se vzájemně propojují a jsou to tyto oblasti: gramotnost, zdraví, komunikace, sebepojetí, respekt, aktivita, samostatnost, přístup k učení, pravidla, řešení problémů. Tyto kompetence pak rozvíjejí dílčí cíle a kontrolují

očekávané výstupy, tzv. kritéria, ty poté mohou využít mateřské školy i k evaluaci vzdělávání. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 78-79)

Tento diagnostický nástroj tato kapitola vymezila z důvodu porovnání. Dá se říct, že PREDICT se zakládá na stejném principu jako metoda LS – na dosažených kompetencích dětí a nezaměřuje se na prvky školní zralosti a připravenosti. Ale mezi těmito metodami je velký rozdíl. Vyhodnocování této metody slouží k rozvoji dítěte, protože na základě vyzorovaných kompetencí pedagog ví, na co se u konkrétního dítěte zaměřit a co rozvíjet. Hodnocení se ale nedotýká přímo dítěte a jeho vtažení do vlastního procesu učení. Tato metoda škáluje kompetence dítěte – tj. sumativní pohled a k tomu udává další rozvoj a komentuje jeho vývoj. Tímto se přibližuje k metodě LS.

4.3.2 PORTFOLIO

Metoda LS využívá portfolia a dopisy uchovává v portfoliích dětí (viz kapitola 5). Zároveň je portfolio jeden z diagnostických nástrojů hodnocení, proto je také zařazeno do této kapitoly.

Pokud chceme v mateřské škole zavést portfolia, musíme dobře pochopit význam tohoto slova. (Kratochvílová, 2014) Portfolio, stejně jako TVP (třídní vzdělávací program), není povinná dokumentace, ale postupně se stává důležitou součástí individualizovaného vzdělávání. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 62) Nejdůležitější význam portfolia pro dítě je v možnosti sebehodnocení, učení dítěte nějaké organizační a systematické činnosti a odpovědnosti za vlastní učení z možnosti výběru prací. Portfolio také poskytuje příležitosti ke spolupráci s dětmi a k výměně zkušeností. Zpětnou vazbu o procesu učení zase poskytuje učitelům a dalším aktérům výchovně vzdělávacího procesu. Učitelé mohou pomocí portfolia mapovat individuální vývoj dítěte a vytvářet tak postup dalšího vhodného vývoje a zároveň paralelně sledovat procesy a výsledky u všech dětí. (Šmelová a kolektiv, 2016, s. 28) Portfolio plní funkci jak dítěti, tak učitelům a rodičům, a patří do komplexního hodnocení dítěte. Dítě se na tvorbě portfolia podílí a rozhoduje, které artefakty do něj budou uloženy. Jedná se o pozitivní hodnocení, jeho pokroků a silných stránek. Ale obsahují záznamy z pozorování, pracovních listů, které jsou diagnostickým materiálem právě učitelům ve spolupráci s rodiči. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 63)

Nádvorníková (2018) zdůraznila v diskusi s účastníky workshopu, že učitelka využívá portfolia jako nástroje pro sledování dítěte i zdroj podnětů pro jeho rozvíjení (diagnostická i intervenční metoda) před vlastním řešením pracovního listu. Vytváření záměrných situací (i problémových), diskutování, promýšlení různých variant, a teprve následně děti zpracovávají pracovní list individuálně, ve skupině, nebo frontálně – vzájemně si radí a pomáhají. Učitelka sleduje jednotlivá řešení, a pokud děti mají problémy, vrací se k reálným situacím. Úkoly lze řešit postupně, vracet se k nim v jiných variantách, nacházet více řešení. Portfolio je významné východisko pro rozhovor s rodiči. (Nádvorníková in Charvátová, 2018)

Existují různé typy portfolií, které se odlišují funkcí a účelem, v různých literaturách se opět liší v názvech. **Portfolio sběrné** obsahuje všechny práce dítěte sbírané za určité období, ale dále se s ním většinou nepracuje. **Výběrové portfolio** naopak sbírá nejlepší práce dítěte, které slouží k prezentaci, například pro Českou školní inspekci nebo vedení školy. Tato portfolia se v mateřských školách moc nevyskytují z důvodu, že neslouží přímo dítěti, jak je tomu u ostatních. **Hodnotící neboli také diagnostické portfolio** dokumentuje jednotlivé pokroky dítěte, je to užší výběr prací, než je tomu u sběrného portfolia, o němž rozhodují děti, učitelé a také rodiče. Na rozdíl od sběrného je ale doplněné o další materiály, které slouží k rozvoji komplexního vývoje dítěte, k přehledu o vývoji dítěte a přehledu procesů učení dítěte a jeho zprostředkování, jako jsou záznamy z pozorování, záznamy z rozhovorů, dotazníky pro rodiče, sebehodnocení dítěte, poznámky od rodičů nebo učitelů, ale neměly by obsahovat žádné důvěrné informace. Spolu s dalšími diagnostickými metodami je to dobrý zdroj dat pro volbu výchovných a vzdělávacích strategií podporující rozvoj dítěte ve všech oblastech předškolního vzdělávání. (Kratochvílová, 2014)

Mezi důležité zásady zakládání portfolií je portfolio zakládat tzv. „očima dětí“ – aby jim se portfolio líbilo, od výběru například desek, barev a jiných kritérií. Důležité je, aby bylo přístupné dětem na nějakém vhodném místě. Aby plnilo funkci diagnostického portfolia, měly by práce obsahovat data vzniku a záznamy s komentáři. Obsahem portfolií mohou být výtvarné a pracovní činnosti, výkresy, fotografie, videonahrávky, rozhovory, oblíbené básničky, poznámky z pozorování, diagnostické archy, diplomy, ocenění, výroky dětí nebo i domácí práce dětí. Systém uspořádání by měl být funkční, ale jakým stylem a strukturou, to mohou zvolit samy učitelky. I přesto, že má portfolio velmi mnoho výhod

popsaných výše, má i své nevýhody. Tato data vzešla s výzkumů zavádění portfolií a zkušeností učitelek, těmi jsou například časová náročnost práce s portfoliem, finanční náročnost, špatný výběr prací do portfolia, která neobsahují žádný materiál o vývoji nebo o posunu dítěte, anebo rodiče nemusejí jevit zájem o portfolio. Největší výhodou portfolia je spojení metod sumativního a formativního hodnocení. (Kratochvílová, 2014)

Tato kapitola byla velmi rozsáhlá, ale pro uchopení metody LS a jejího zařazení mezi stávající hodnotící metody a nástroje velice podstatná. Analýza metod a nástrojů hodnocení ve vzdělávání pomohla k utvoření představy, do jakých všech kategorií pedagogické diagnostiky metoda patří a kterých se nějakým způsobem dotýká. Z této analýzy vyplývá, že by metoda mohla být pro předškolní vzdělávání klíčovým nástrojem, který při správném využívání, reaguje na identifikované nedostatky pedagogické diagnostiky, hodnocení i hodnotících nástrojů, a který zároveň naplní všechny nové požadavky předškolního vzdělávání.

5 Learning Stories

Tato kapitola se zaměří na metodu Learning Stories (dále jen LS), jejíž východiska se postupně prolínala ve všech kapitolách a jejíž komplexní vymezení je důležité pro ucelení, teoretické i empirické části práce. Nahlédne do zahraničních přístupů, které se zabývají učebními příběhy, jejich začleňováním a inovováním dle jejich možností a vzdělávací politiky. Jak se píše v jedné z publikací, které se zabývají metodou LS: „Podstatné časové období každého týdne se tráví v prostředí skupiny pro vzdělávání, ať už v raných vzdělávacích centrech nebo ve škole, věnujme tedy těmto tématům a důsledkům zvláštní pozornost.“ (Carr, Lee, 2012)

„Metoda Learning Stories (Bildungs-und Lerngeschichten) je nástrojem ke zjišťování a hodnocení vzdělávacích procesů u dětí v předškolním věku, která reflektuje individuální rozdíly mezi dětmi a je zaměřená na kompetence dítěte, dispozice učení a jejich rozvoj.“ (Loudová Stralczyňská, Uhlířová, 2014, s. 130) Metoda Learning Stories v českém přímém překladu „příběhy učení či vzdělávání“ se jeví jako nepřesné užití a doporučuje se opis „metoda popisu individuálního procesu učení“. V textech se ale spíše používá anglický originál (Loudová Stralczyňská, Uhlířová, 2014, s. 131).

Metoda vychází z konceptu hodnocení Margaret Carr na Novém Zélandu, který vznikl v rámci změny pohledu na dětství. Také se změnil způsob předškolního vzdělávání v návaznosti na nové kurikulum s názvem „Te Whariki“. Jde o pochopení jednotlivých procesů učení dětí a jejich učící se cesty. Learning Stories se využívají k pozorování, popisu procesů učení dětí a k jejich interpretaci a diskuzi na základě dispozic učení. Metoda pomáhá porozumění dítěti. Informace z pozorování jsou použity k podpoře jeho účasti na společenském životě. (Leu a kol., 2012) Klíčový aspekt metody LS spočívá v tom, že tyto učební příběhy slouží primárně dítěti, teprve potom ostatním činitelům výchovně–vzdělávacího procesu. Ostatní činitelé (pedagogové, rodiče) na základě LS podporují dítě v pozitivním sebepojetí. „*LS napomáhá konstruovat identitu dítěte jako toho, kdo se učí.*“ (Loudová, Uhlířová, 2014, s. 132)

Průběžná dokumentace umožňuje dětem uvažovat o svých vlastních pracích nebo činnostech, rodičům pomůže získat lepší přehled o vývoji svého dítěte prostřednictvím konzultací s pedagogy. Pedagogové sdílejí svá pozorování v týmu a mohou na základě toho

přehodnotit dosavadní pedagogickou práci a vypracovat individuální plány pro podporu dítěte. (Leu a kol., 2012)

Proč právě příběh neboli jinak pojmenováno narativní hodnocení? Jerome Bruner (2003) se ve své praxi věnoval síle příběhů. Vyprávění nás v životě provází, naše příběhy mají strukturu, přesvědčivou realitu, a dokonce filozofický postoj. Díky paměti a představivosti můžeme prostřednictvím příběhu konstruovat, rekonstruovat a nějakým způsobem také objevovat včerejšek a zítřek. (Bruner in Carr, Lee, 2019) I mnoho dalších zahraničních autorů se zabývají významem příběhu z kterého můžeme čerpat cenné informace. Jak uvádí David Perkins (2018) síla příběhu se neomezuje pouze na rané dětství, stále častěji se již přijímá i v dalších sektorech vzdělávání. (Perkins in Carr, Lee, 2019)

Metoda LS sestává z jednotlivých kroků. Prvním krokem je „popis“, jedná se o pozorování dítěte v jeho každodenních činnostech bez závislosti předcházejícího hodnocení, nejlépe v týmu pedagogů v určeném časovém horizontu a řádu. „Diskuse“ je druhým krokem dané metody, který spočívá v konzultaci týmů pozorovatelů s cílem najít společné propojení s dosavadním rozvojem dítěte, a to nejlépe i s perspektivou dítěte a rodičů. Diskuse týmu by měla probíhat nejlépe každý týden v určený den i čas z důvodu efektivity a lepší struktury. „Rozhodování“, jako třetí krok metody, který spočívá v tvorbě konkrétní plánované nabídky, jako reakce na vypořádané dispozice dítěte z důvodu jejich rozšiřování možností. Tyto plány se tvoří pro dítě či pro skupinu. Podporují se spontánní dětské aktivity, které byly pro dané dítě vysledované jako zájmové, a to nabídkou různých speciálních materiálů a pomůcek. „Dokumentace“ jako poslední krok metody. Doporučená dokumentace pro metodu LS je portfolio. (Loudová Stralczyňská, Uhlířová, 2014, s. 137)

Skupinové LS se mohou vystavovat na nástěnkách. Každé další LS má propojovat, integrovat a vztahovat se k již proběhlým momentům vzdělávacího procesu daného dítěte i celé dětské skupiny, čímž se vytváří celkový obraz o učení dětí. (Loudová Stralczyňská, Uhlířová, 2014, s. 134)

V metodě LS jsou klíčovým pojmem tzv. dispozice k učení (learning disposition). Tyto dispozice můžeme definovat jako určitou nabídku, ze které si dítě vybírá či vytváří učební možnosti, tzv. své individuální možnosti učení. Carr tyto dispozice také popisuje jako situaci, kdy je dítě připravené, chce a je schopné podílet se různými způsoby. (Loudová,

Uhlířová, 2014, s.133) Carr (2019) pozměňuje toto tvrzení na „schopnost, sklon a citlivost na příležitost“, z důvodu lepšího odkazu k učení. (Carr, Lee, 2019)

Dispozice k učení přispívají k rozvoji porozumění v řadě oblastí školního kurikula. Dispozice je možné rozdělit do pěti hlavních oblastí, které se promítají do pozorování, dokumentace, reflexe a zaznamenávání vzdělávacího „příběhu“ v rámci metody LS:

- zajímat se (taking interest),
- být angažovaný (being involved),
- být vytrvalý při obtížích nebo nejistotě (persisting with difficulty or uncertainty),
- komunikovat s druhými (communicating with others),
- přijímat odpovědnost (taking responsibility). (Loudová Stralczyňská, Uhlířová, 2014, s. 133)

Metoda LS jako narativní a formativní hodnocení zároveň, se postupně přeměnila jen od psané formy. Z důvodu revolučních změn v technologii informační komunikace se začaly využívat videa a další digitální prostředky k pomoci psaní LS. Tyto digitální prostředky dokázaly zvýšit možnosti narativního hodnocení z důvodu pořizování například fotografií nebo videí. (Carr, Lee, 2012)

LS obsahuje zpravidla čtyři části:

- „příběh“ popisující jednotlivé činnosti dítěte z pohledu pedagoga v ich formě, který hodnotí kladně a orientuje se na to, co dítě zvládlo,
- „jaké učení se v činnostech dítěte uskutečnilo“,
- „příležitosti a možnosti“, popisující konkrétní návrhy pro dítě či skupinu a rozvoj jejich dispozic a schopností učení.
- „komentáře rodičů“, tato část popisuje reflexi od rodičů popsaných aktivit dítěte vzhledem jejich zkušeností z domova, nebo popisuje zpětnou vazbu, která se jim dostala od dítěte. (Loudová Stralczyňská, Uhlířová, 2014, s. 134)

Důležité je, aby se na tvorbě LS podílelo více pedagogů. Velmi důležitý princip metody je, také v podílení se samotného dítěte (jeho vlastní popis, jak postupovalo, vybírání momentů), které vede k reflektování jeho vlastního vzdělávacího procesu. Carr neuvádí žádná pravidla pro frekvenci, ani žádné konkrétní požadavky a postupy, za což byla metoda z důvodu určitého přínosu kritizována. (Loudová Stralczyňská, Uhlířová, 2014, str. 135)

Jednotlivé kroky postupu metody LS z německé adaptace vycházejí z novozélandského pojetí, ale jsou organizačně upravené a rozpracované. V praxi se ukázaly praktičtější k implementaci metody v jiných zemích. (Leu a kol., 2012) Německý institut pro mládež vytvořil metodiku, školící i pracovní materiály, formuláře pro jednotlivé kroky, film a odborné články o metodě, aby otestoval implementaci této metody a pořádal workshopy k pochopení této metody. Kolektiv z tohoto institutu se zúčastnil studijního týdne na Novém Zélandu, aby pochopil komplexnost předškolního vzdělávání i příběhy o vzdělávání a učení. Následně byla tato metoda vyzkoušena ve 25 institucích rané péče v Německu. Po diskusích a zkušenostech se metoda i její nástroje revidovala a inovovala. (Leu a kol., 2012,)

V centrech denní péče pracují s metodou LS a jednotlivé procesy učení jsou pedagogickými pracovníky sledovány a analyzovány na základě dispozic k učení a podpořeny dalšími kroky. Výstupy v podobě dopisů o učení jsou uchovávány v portfoliích dětí. (Leu a kol., 2012) Takto je tato metoda koncipována v Německu pod názvem „Bildungs und Lerngeschichten“ a autorka v celé diplomové práci vychází z této adaptace metody LS (viz příloha č. 12).

Výsledky studie PISA v projektu „příběhy o vzdělávání a učení“ velmi přispěly k sociálnímu znovuobjevení významu vzdělávání v raném dětství a poukázaly na to, že včasná podpora a vzdělávání v zařízeních denní péče by měla především snížit nevýhody dětí na základě jejich sociálního či jiného znevýhodnění. (Leu a kol., 2012) Tato výhoda pramení zejména v nízkoprahové srozumitelnosti, ta umožňuje efektivní komunikaci např. s rodiči cizinců. (Loudová Stralczyňská, Uhlířová, 2015)

Metoda je momentálně využívána výhradně na preprimárním stupni vzdělávání například na Novém Zélandu, v USA, v Anglii a v Německu. (Loudová Stralczyňská, Uhlířová, 2014, s. 134)

Skrze příklady od učitelů napříč celým světem, kteří pracují s metodou LS, vyplývá, jak je tato metoda přínosná pro učení dětí v kombinaci s portfoliem. (Carr, Lee, 2019)

SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části práce byla charakterizována předškolní oblast vzdělávání. Zaměřila se na specifika a zvláštnosti dětí předškolního věku, které jsou důležité ke komplexnímu chápání pohledu na dítě, jeho hodnocení a pedagogické diagnostice. Úvodní kapitoly naznačují, jakým směrem by se měla výchova a vzdělávání v předškolních zařízeních ubírat a jak na dítě v tomto věkovém rozmezí nahlížet, abychom mohli poskytnout cenné základy do budoucího postoje k učení a vzdělávání a následně vytvořit vhodnou podporu ve vzdělávacím procesu. Z dalších kapitol je patrné, že i přes zakotvení požadavků individualizace a inkluze vzdělávání v odborné literatuře a RVP PV (2018), nejsou ještě tyto pojmy plně ukotveny, chápány a realizovány učiteli.

Důležitost pochopení formativního hodnocení je velice zásadní pro změnu pohledu na hodnocení dítěte, proto toto téma bylo detailněji charakterizováno. Bylo zjištěno, že formativní hodnocení má mnoho výhod. Nejdůležitějšími vlastnostmi tohoto hodnocení je, že nehodnotí výsledky, ale proces učení a vzdělávání, a učí děti vnímat zpětnou vazbu, jako něco, co jim dokáže pomoci se zlepšovat, a to nejen od učitelů, ale také od rodičů a vrstevníků. Důležité je tato data a potřebné informace dostávat do povědomí učitelů a nabádat je, aby se nebáli změn, které mohou pozitivně ovlivnit vzdělávací proces. Z dalších kapitol a podkapitol je patrné, že se hledají nové cesty a nástroje pro zavádění tohoto hodnocení a různé inovace. Vhodnými nástroji se jeví právě ty nestandardizované, jako je pozorování v kombinaci s dokumentací, kde se jeví nejúčinnější portfolio (nejlépe hodnotící/diagnostické). Průkopníkem nového pohledu na dětství a předškolní věk se stal Nový Zéland, který vytvořil nové kurikulum a příběhy „o učení a vzdělávání“, o kterých pojednává poslední kapitola diplomové práce. Metoda Learning Stories a její klíčové charakteristiky se v mnoha kapitolách jeví jako ty správné, které by mohly vést ke změně v oblastech, kde jednotlivé metody nebo nástroje něčeho nedosahují. Tato metoda by mohla do předškolního vzdělávání v České republice vznést nový rozměr a napomoci i v problémových oblastech již vymezených – v individualizaci a inkluzi.

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Úvod do problematiky

Učitelé mateřských škol se snaží co nejlépe připravit každé dítě po všech stránkách na přechod z mateřské školy na základní školu. Proto se hledají nové způsoby a metody, které by napomohly k ucelenější a komplexnější podpoře dětí v kompetencích jejich učení. Diplomová práce se pomocí tohoto výzkumu snažila získat, co nejvíce dat z jedné konkrétní MŠ, která jednu zahraniční metodu vyzkoušela. Konkrétně se snažila implementovat metodu Learning Stories.

6.1 Výzkumný problém

Cílem výzkumu bylo zjistit, za jakých podmínek a jakým způsobem je možné využít metodu Learning Stories v českém předškolním vzdělávání, konkrétně ve vybrané třídě MŠ, v níž autorka působí jako učitelka. Výzkumné šetření se zaměřilo také na to, jak tato metoda ovlivňuje kvalitu hodnocení v této konkrétní třídě vybrané MŠ. Z výzkumu vyplynula konkrétní organizační a metodicko-didaktická doporučení, která mohou inspirovat další mateřské školy k zavádění metody LS. Kooperace s rodiči je stěžejním prvkem dobré a kvalitní diagnostiky dítěte ke zlepšování podpory dítěte v učení, vzdělávání a budování celoživotního postoje k učení. Poslední část výzkumu byla tedy zaměřena na zjištění pohledu rodičů a jejich názoru na zavedení nové metody v dané mateřské škole.

V následující podkapitolách empirická část představí konkrétní znění výzkumných cílů a na ně navazujících výzkumných otázek.

6.2 Stanovení cílů

Cíl 1: Implementovat metodu Learning Stories v konkrétní třídě vybrané MŠ v průběhu jednoho školního roku.

Cíl 2: Zjistit konkrétní organizační a metodicko-didaktická doporučení pro zavedení metody hodnocení Learning Stories v českém předškolním vzdělávání.

Cíl 3: Zjistit vliv metody Learning Stories na kvalitu hodnocení v konkrétní třídě ve vybrané MŠ.

Cíl 4: Zjistit pohled rodičů na metodu Learning Stories v konkrétní třídě vybrané MŠ.

6.3 Stanovení výzkumných otázek

VO1: Jaký je přínos metody Learning Stories pro dítě?

VO2: Jaká jsou konkrétní organizační a metodicko-didaktická doporučení pro práci s metodou Learning Stories vycházející z její implementace ve vybrané třídě MŠ?

VO3: Jak využití metody Learning Stories ovlivnilo kvalitu hodnocení dětí v konkrétní třídě vybrané MŠ?

VO4: Jak na novou metodu hodnocení reagovali rodiče a jaký potenciál spatřují v metodě Learning Stories?

7 METODOLOGIE

7.1 Charakteristika předškolního zařízení, ve kterém byl výzkum realizován

Z důvodu dlouhodobého výzkumu a zavedení nové metody do vlastní praxe byla vybrána instituce, ve které autorka pracuje již osmým rokem, Mateřská škola U Rybníčku v Zeměchách u Loun.

Mateřská škola (dále jen MŠ)

Mateřská škola se nachází na klidném místě na vesnici v části Zeměchy, obce Jimlín, která má přibližně devět set obyvatel. MŠ je spojena se základní školou. Do mateřské školy chodí heterogenní skupina dětí od 3 do 7 let a mateřská škola je jednotřídní s kapacitou 25 dětí. MŠ je samostatná budova, ve které se nachází šatna, herna, jídelna, kuchyňka, umývárna a ložnice a kolem budovy je velká školní zahrada. Provoz MŠ je celodenní od 6:30 do 16:00 hodin. V MŠ jsou dvě učitelky.

Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) MŠ vychází z Rámcové vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a vzdělávací program se jmenuje „U rybníčku“. Pro vzdělávací činnost je vytvořen Třídní vzdělávací program (dále jen TVP) „Kapičky z rybníčka od našeho vodníčka“. TVP je lineárního typu. Vzdělávací nabídka je pro každý den připravena tak, aby poměr mezi řízenými a spontánními aktivitami byl vyvážený s dostatkem pohybu na školní zahradě a v okolí MŠ. TVP je formálně zpracován do 10 tematických třídních bloků. Každý blok má navržená podtémata, které si učitelky rozpracovávají po týdnu dle potřeby a nejsou pevně stanovené. Formy a metody vzdělávání jsou v MŠ využívány tyto: prožitkové učení; kooperativní učení; situační učení; spontánní sociální učení; aktivity spontánní i řízené; řízené individuální činnosti; komunitní kruh; experimenty; pozorování.

Metody hodnocení MŠ využívá pozorování, ze kterého vytváří slovní zápis, a zakládání pracovních listů dětí. O tomto více v samostatné kapitole. Dle ŠVP získávají děti ze vzdělávání v MŠ tyto kompetence: poznávací, citové a sociální, pohybové, estetické. MŠ má vytvořený plán evaluace těchto oblastí: průběhu vzdělávání, materiálních podmínek, personálních podmínek, organizačních podmínek školy a spolupráci s rodiči, spolupráci se

ZŠ a dalšími institucemi, vzdělávacího obsahu ŠVP a TVP, vzdělávacích výsledků u jednotlivých dětí – konkrétně také v následující podkapitole. V MŠ je kroužek angličtiny, hudební výchovy s hrou na flétnu a taneční kroužek. MŠ vyjíždí pravidelně každý měsíc do divadla v Lounech, do městské knihovny a na různě zaměřené výlety či akce. (ŠVP, 2017)

7.1.1 Výzkumný vzorek

Mateřskou školu navštěvovalo v tomto školním roce 2019/2020 25 dětí, z toho 16 chlapců a 9 dívek. Akčního výzkumu se zúčastnilo 14 dětí. Pozorování a vybírání dětí bylo náhodné – zájmové činnosti dětí, nebo z důvodu předpokladu pozorovaného učení u daného dítěte. Děti vystupují v celé diplomové práci pod anonymizovaným označením, které je navíc barevně rozlišeno, pro lepší přehlednost v části vyhodnocení (A – chlapci, B – dívky). Pro přehlednost vytvořena tabulka, ze které také vychází zařazení do věkových kategorií.

Tab. 1 – Výzkumný vzorek a rozdělení do věkových kategorií

Věk	3+	4+	5+	6+	Celkem
Kluci	A3 A5 A9	A8	A2 A4 A6 A7 A10	A1	10
Holky	B1 B3		B4	B2	4
Celkem	5	1	6	2	14

7.2 Design výzkumu

Pro empirickou část a povahu diplomové práce byl využit akční výzkum, ve kterém se uplatňují převážně kvalitativní metody. Pro akční výzkum jsou dle Hendla (2005) závazné dva kroky. Na počátku výzkumu je důležité definovat problém praxe a cíl změn. Druhý krok se týká dalšího pokračování projektu – konkrétně ve stálém pohybu mezi sběrem informací, reflexí a praktickou akcí. Akční výzkum dané diplomové práce naplňuje tyto vlastnosti – je cyklický: jednotlivé kroky se opakovaly v podobné sekvenci; je zúčastněný (participativní) – děti, rodiče a kolegyně jsou zahrnuti jako partneři ve výzkumném procesu; je kvalitativní – pracuje více se slovy; je reflektivní – proběhla reflexe procesu i výsledků. Akční výzkum musí pružně reagovat na vzniklé situace a obtíže, aby mohl dosáhnout cíle. (Hendl, 2005)

7.3 Výzkumné metody

Metody sběru dat byly vybrány tak, aby jejich závěry odpovídaly daným výzkumným cílům a otázkám. Nevhodnějšími metodami pro povahu výzkumu se jevíly metody pozorování a dokumentace, otevřené kódování, komparace analýzy hodnocení před a po akčním výzkumu, hloubkový rozhovor a dotazníkové šetření. K celkovému vyhodnocení dat byla zvolena kvalitativní analýza. Autorka vycházela z německé adaptace metody LS, kde byl původní název „záznam o učení dětí“ přetvořen do podoby dopisu (viz. kapitola 5), ve zbylé empirické části se proto používá název „dopis“.

Pro **první a druhý cíl** diplomové práce byla využita metoda pozorování a dokumentace podle metody LS (viz teoretická část) a zápis zkušeností autorky do deníku výzkumníka. Vzhledem ke zkoumanému problému bylo zvoleno zúčastněné pozorování, které nejlépe odpovídalo dvojroli autorky: výzkumníka – učitele. Jednalo se o dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu. Zároveň to bylo pozorování otevřené (děti věděly o pozorování a tom, že na základě pozorování budou dostávat dopisy), přímé a nestrukturované pozorování (cílem získat popis jednání, které nebylo předem určené). (Švaříček, 2007) Pro analýzu těchto dat byla využita metoda otevřené kódování, dle Hendla (2005) lokalizování textu a následné přiřazování

označení. Kódování rozkrývá data směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci.

Pro získání dat ke **třetímu cíli** diplomové práce byla vybrána srovnávací (komparační) metoda analýzy dosavadního hodnocení dětí a analýzy hodnocení dětí po ukončení akčního výzkumu. Další metodou pro tento cíl byl využit hloubkový polostrukturovaný rozhovor s kolegyní autorky s otevřenými otázkami. Polostrukturovaná podoba umožnila držet se daného tématu k získání konkrétních dat a vycházela z předem připravených otázek. Hloubkovým rozhovorem byl naplněn jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu a to tím, že umožnilo zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě. (Švaříček, 2007)

Pro poslední **čtvrtý cíl** diplomové práce byla využita metoda dotazníkové šetření s rodiči dětí, které byly součástí akčního výzkumu.

Pro celkové vyhodnocení dat byla uskutečněna kvalitativní analýza. (Hendl, 2005)

7.3.1 Nástroje a zdroje sběru dat

Pro zodpovězení výzkumných otázek byly využity konkrétní zdroje a nástroje sběru dat, které odpovídaly jednotlivým metodám.

Zdrojem pro vyhodnocení **první a druhé výzkumné otázky** byly využity tyto nástroje:

- formuláře LS (viz přílohy č. 13–26), ve kterých se nachází zpětné vazby a reflexe z předávání dopisů, a zpětné vazby od rodičů,
- deník výzkumníka s nasbíranými zkušenostmi autorky.

Zdrojem pro vyhodnocení **třetí výzkumné otázky** byly využity tyto nástroje:

- komparační analýza pedagogické diagnostiky v dané MŠ,
- hloubkový rozhovor s kolegyní MŠ (vzor viz příloha č. 3).

Pro vyhodnocení **čtvrté výzkumné metody** byly zdrojem dat výsledky z dotazníkového šetření (vzor viz příloha č. 4) mezi rodiči dětí, které byly zapojeny do akčního výzkumu.

K celkovému vyhodnocení výsledků byly využity všechny tyto zmíněné zdroje a jejich kvalitativní analýza.

7.4 Organizační podmínky výzkumu

Akční výzkum proběhl v Mateřské škole U Rybníčku v Zeměchách u Loun. Akční výzkum byl v MŠ povolen vedením Základní a Mateřské školy v Zeměchách a přijat kolegyní autorky diplomové práce.

Organizační podmínky byly tedy ideální, ale průběh akčního výzkumu byl později ohrožen několika organizačními nedostatky a problémy, které neumožnily větší sběr dat. Celý listopad 2019 až do 4. prosince 2019 byla nemocná kolegyně autorky, spoustu dní tedy autorka pracovala ve třídě sama, a to z důvodu jednotřídní MŠ, a tak nebylo možné se věnovat akčnímu výzkumu. Měsíc prosinec byla nemocná sama autorka. Akční výzkum v podobě pozorování a vytváření příběhu vzdělávání tedy začal až v lednu. Během roku byla i několikrát uzavřena MŠ – chřipkové prázdniny v měsíci únoru (3 dny), velká absence dětí z důvodu nemoci a od 16. 3. – do 7. 5. 2020 byla mateřská škola uzavřena z důvodu pandemie COVID-19. Do března 2020 chyběla také autorka v MŠ každou středu z důvodu prezenční výuky na UK. Tyto důvody omezily vyšší sběr dat. Tyto důvody omezily větší rozsah sběru dat a byl pozměněn prvotní plán akčního výzkumu analyzovat přínos metody LS jako celku. V jednom školním roce měly být každému dítěti předávány dva dopisy. Akční výzkum se tedy zaměřil na přínos metody LS ve vztahu k zavádění metody LS do vybrané třídy mateřské školy. Výzkum se orientoval na první fázi implementace metody, která spočívá v jejím uvedení do praxe a předání alespoň jednoho dopisu o učení každému dítěti.

Průměry měsíční docházky dětí – září 19, říjen 17, listopad 15, prosinec 20, leden 18, únor 9, březen 13, květen 17, červen 17, červenec 6. Roční průměr docházky dětí je tedy 16. Povedlo se zhotovit Learning Stories 14 dětem, které pravidelně mateřskou školu navštěvovaly.

Před akčním výzkumem byla autorkou prostudována příslušná literatura a studijní materiály získané z kurzu „Efektivní metody hodnocení a plánování podpory dětí a žáků v MŠ a na 1. stupni“ vedeném paní PhDr. Barborou Loudovou Stralczyňskou, Ph.D. a doplňkové materiály potřebné k realizaci metody LS.

7.5 Fáze výzkumu

Výzkum byl tvořen třemi fázemi.

1. Výchozí fáze:

- konzultace s vedením MŠ o možnosti realizace výzkumu dle metody Learning Stories,
- příprava autorky na akční výzkum – teoretická opora, připravené materiály a pomůcky k výzkumu,
- konzultace s kolegyní, jakým způsobem bude akční výzkum probíhat,
- reflexe s kolegyní a analýza současné diagnostiky,
- vytvoření portfolií, jako součást implementace metody LS,
- seznámení dětí s akčním výzkumem a založenými portfolii a jejich účelem,
- informační schůzka s rodiči, předání informací o akčním výzkumu a založení portfolií, jejich předání rodičům k ozdobení s dětmi a zpětnému odevzdání,
- zajištění informovaných souhlasů ze stran rodičů i kolegyně,
- vytvoření pravidel a organizace při konkrétním pozorování s dětmi a kolegyní (korále kolem krku paní učitelky znamenaly nerušit paní učitelku při sledování a dotazovat se druhé paní učitelky).

2. Realizační fáze – sběr a zápis dat metody LS:

- konkrétní pozorování činnosti dítěte,
- zápis informací o průběhu pozorování do deníku výzkumníka,
- pořizování fotografií a audio nahrávek,
- vyplňování formuláře, případná analýza a přepis nahrávek,
- realizace dopisu,
- předání dopisu,
- zápis informací o průběhu předávání (zpětná vazba a reakce dítěte),
- zpětná vazba od rodičů.

3. Závěrečná fáze:

- reflexe získaných zkušeností z poznámek výzkumníka,
- komplexní vyplnění formulářů LS,

- analýza diagnostické činnosti v MŠ po ukončení akčního výzkumu,
- hloubkový rozhovor s kolegyní,
- dotazníkové šetření s rodiči dětí, které se výzkumu účastnily,
- vytvoření metodicko-organizačních doporučení,
- celková obsahová analýza sběru dat a její vyhodnocení.

7.6 Harmonogram výzkumu

Výzkum a sběr dat proběhl od poloviny října 2019 do konce září roku 2020. Sběr dat akčního výzkumu byl ukončen v červnu 2020, v září 2020 proběhlo dotazníkové šetření s rodiči dětí, které se zúčastnily výzkumu, a hloubkový rozhovor s kolegyní.

V říjnu 2019 proběhla reflexe dosavadní diagnostické činnosti v MŠ a představení akčního výzkumu a nové metody LS kolegyni pracující s autorkou na třídě. Kolegyně byla informována o účelu diplomové práce, kterým je napsání a obhajoba dané práce, a o anonymizaci získaných dat. Informovaným souhlasem a jejím podpisem jsem ošetřila etické otázky práce (viz příloha č. 3).

Následně na to v říjnu 2019 proběhla také třídní schůzka rodičů, kde byl akční výzkum vymezen a představen. Rodiče byli informováni o účelu diplomové práce, kterým je napsání a obhajoba dané práce, a o anonymizaci získaných dat. Informovaným souhlasem rodičů a jejich podpisem jsem ošetřila etické otázky práce (viz příloha č. 1 a č.2).

Od ledna, z důvodů viz výše, byl zahájen akční výzkum v podobě implementace metody LS a konkrétně pozorování vzdělávacích činností dětí a jejich učení, zařazen do režimu dne v MŠ. Režim dne MŠ (v příloze č. 5) této diplomové práce pro komplexnější představu, kdy daná pozorování probíhala.

Organizace metody LS (výchozí body k organizaci)

Vycházíme z doporučení metody Learning Stories – sledovat v jakékoliv situaci, která je pro dítě přirozená.

- Děti byly s metodou pozorování seznámeni v komunitním kruhu,
- nastavení pozorování bylo nejprve jedno za týden pro získání zkušeností a rozvržení časové dotace při sepisování příběhu učení,

- byla vytvořena pravidla, která dodržovaly děti i kolegyně při samotném pozorování (symbol – barevné korále na krku paní učitelky znamenaly, že právě probíhá pozorování činnosti dítěte),
- během pozorování probíhal také sběr fotografií dané pozorované činnosti,
- dopisy se předávaly den po sledované činnosti, maximálně dva dny poté,
- dopisy se předávaly v obálce, na které bylo jméno dítěte a nálepky,
- dopisy se předávaly v komunitním kruhu po ranních činnostech,
- dopisy se četly v komunitním kruhu, nebo dle volby dítěte, kterému daný dopis patřil,
- při čtení dopisu byla vytvořena audio nahrávka pro přepis zpětné vazby dítěte a jeho reakce na dopis, nebo zapsání poznámek do deníku výzkumníka,
- tyto informace byly následně zapsány do formuláře LS každého dítěte,
- zpětná vazba od rodičů byla většinou předána do 1 týdne a hned zapsána do formuláře LS (instrukce pro rodiče příloha č. 6).

Při organizaci a sběru dat byly využity tyto pomůcky:

Záznamové pomůcky:

- mobilní telefon s fotoaparátem,
- diktafon,
- výzkumný deník,
- formuláře LS.

Realizační pomůcky:

- barevné korále.

Pomůcky potřebné k vytvoření dopisu:

- PC,
- barevná tiskárna,
- dopisní obálky,
- samolepky,
- barevné fixy.

Ostatní pomůcky:

- portfolia.

8 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

8.1 Přínos implementace metody Learning Stories pro dítě ve vztahu k zavádění metody LS

Realizovaná pozorování dětí byla podkladem pro zpracování analýzy vzdělávacích dispozic dětí a dopisů podle metody LS. Textové výstupy (viz příloha č. 12) metody LS zpracované k jednotlivým dětem byly analyzovány spolu se zpětnými vazbami (záznamy pedagoga) z předávání dopisu dítěti v MŠ a zpětnými vazbami k dopisům, které poskytli rodiče. Tyto výstupy (formuláře LS – viz příloha č. 13–26) byly analyzovány, a na základě těchto analýz byly formulovány analytické kódy (viz příloha č.10). Analyzované kódy byly následně rozčleněny do tří kategorií:

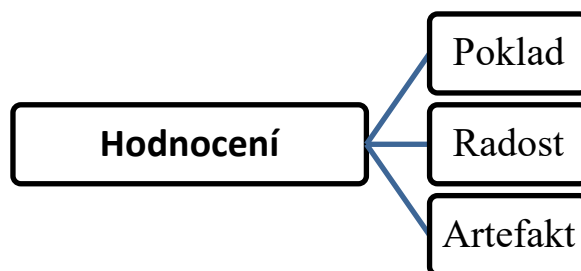
- hodnocení,
- rozvoj osobnosti dítěte,
- rozvoj učení dítěte.

V následujícím textu budou jednotlivé kategorie více popsány, doplněny analytickými kódy a konkrétními výskyty kódů (Ukázka kódování v příloze č. 10).

(RO – zkratka pro rodiče – dotazníkové šetření, MŠ – zkratka zpětné vazby ze záznamů pedagoga, P – zkratka pro výrok zaznamenaný v pozorování, K – označení dalšího dítěte mimo toho sledovaného v textu).

8.1.1 Pozitivní hodnocení

Schéma 1. Vztah kategorie č. 1 a analytických kódů



Tato kategorie vznikla ze zpětných vazeb dětí z předávání dopisů v MŠ a ze zpětných vazeb dítěte předaných od rodičů. Z těchto zpětných vazeb se ukázalo, že metoda LS, konkrétně „dopis“, způsobovala většinou pozitivní dětské reakce. Děti se již předem těšily na dopisy a ptaly se, kdy bude dopis psán jim.

- **Poklad**

Ze zpětných vazeb se ukázalo, že děti považují dopis za něco, co je pro ně vzácné a za něco, čím se mohou prezentovat. Prezentace v podobě zpětné vazby od všech, se kterými děti budou dopis a příběh v dopise sdílet, může napomoci k podpoře učení dítěte, a tím tento kód naplňuje i klíčovou vlastnost metody LS „Zpětná vazba jako informace pro zlepšení“. Tento kód se objevil u 9 dětí.

Příklady výskytu kódů:

MŠ „**A4** nadšeně si ho odpoledne nesl domů a již u vrátek křičel na tatínka, že si nese fotky ze školky v obálce.“

RO8 „**B3** nejdříve dopis půjčila babičce a celou cestu ze školky ho musela číst a hlavně nahlas, hned po příchodu si v klidu sedla a opět ho babička musela číst, měla z něj obrovskou radost, culila se jako sluníčko. Hned, co ho babička dočetla, utíkala za sestřičkou Eliškou a křičela radostí, že má dopis od Martínky a že si ho musí přečíst, a hlavně NAHLAS, Eli. No a než jsem došla z práce domů, tak mi babička ten krásný dopis musela volat a číst do telefonu.“

RO13 **B4** mi dopis nadšeně a jako vzácnost ukazovala hned po příchodu ze školky. V ten samý den jsme jeli k babičce na návštěvu a brala jí ho ukázat.“

- **Radost**

Tento kód analyzuje ze zpětných vazeb radost z daného dopisu, nadšení a zaujetí. I přesto, že se v dopise objevují informace, které dítěti poskytují zpětnou vazbu, v čem by se mohlo zlepšit. Další klíčovou vlastností celé metody LS a formativního hodnocení je záměr, aby děti chápaly zpětnou vazbu pozitivně jako podnět pro zlepšení. Z výskytů těchto kódů se může konstatovat, že u některých dětí se daná klíčová charakteristika metody LS potvrdila. Tento kód se objevil u 9 dětí.

Příklady výskytu kódů:

RO3 „**A2** nadšený, chtěl ho přečíst, když přišel domů a večer znovu s tatínkem.“

MŠ „**A3** si nadšeně převzal svůj dopis.“

MŠ A4 „Přestože mi k tomu dopisu nic neřekl, v jeho očích jsem viděla, jak je rád, že dopis dostal a jak velkou radost mu udělal.“ **Komentář:** I přesto, že dítě nepodaló slovní zpětnou vazbu, byla z jeho neverbální komunikace radost patrná.

MŠ B4 „Tak ten dopis se mi strašně líbil.“

- **Artefakt**

Fotografie jsou užitečným nástrojem pro vytváření „příběhu učení“, což vyplynulo ze zpětných vazeb. Fotografie je záznamem prožitó situace, může evokovat danou situaci, pocity a pak umožnit dítěti, aby se vrátilo zpět v myšlenkách do daného okamžiku a reflektovalo jej spolu s pedagogem, rodičem nebo někým dalším. Tento kód se objevil u 9 dětí.

Příklady výskytu kódů:

MŠ A4 „Když jsem dopis přečetla, hrozně hezky se na mě A4 podíval a znovu si začal prohlížet jednotlivé fotografie v dopise.“

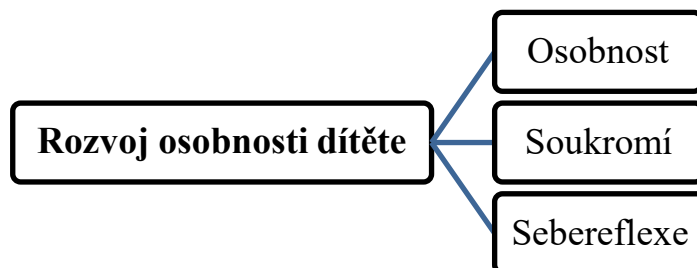
RO11 A6 „Během čtení se se zálibou díval na fotky v dopise. Vzpomněl si, že pro ploštičky sbíral trávu a sedmikrásky a paní učitelka zapomněla, že i písek a kedlubnu, která byla ke svačině. Souhlasil s tím, že ploštičky jsou jeho kamarádi a že jsou i rodina, protože byli spojeni.“ **Komentář:** Výskyt kódu, na jehož základě si dítě vybavuje proces činnosti.

RO12 A9 „Když jsem ho vyndala z obálky, všiml si fotek a začal na nich hledat sebe.“

Kategorie „Hodnocení“ shrnuje pomocí vygenerovaných konkrétních kódů prvotní zkušenosti dítěte s dopisem. Data z nich analyzovala dopis jako vhodný prostředek k předávání informací o učení dítěti. Dopis byl pro většinu dětí poklad, vzácnost a něco, co mohly sdílet s ostatními. Z většiny dat byl obsah a popis učení dítěte v dopise přijímán dětmi pozitivně. Jako velmi efektivní z analýzy jednotlivých kódů vyplynulo také spojení dopisu s fotografiemi, které popisují činnosti dítěte.

8.1.2 Rozvoj osobnosti dítěte

Schéma 2. Vztah kategorie č. 2 a analytických kódů



Tato kategorie vznikla (1) z analýzy dokumentace pozorování dítěte a jeho procesu učení, (2) ze zpětných vazeb dětí při předávání v MŠ a (3) ze zpětných vazeb dětí zprostředkovaných rodiči. V této kategorii se objevují důležité kódy, které souvisejí s předškolním věkem a vzděláváním. V mateřské škole by učitelky měly dítě rozvíjet v rámci jeho celé osobnosti a podporovat vývoj jeho učení. Tato kategorie obsahuje tři analytické kódy, který ji charakterizují a ze kterých vyplývá.

- **Osobnost**

Tento vygenerovaný kód poukazuje na to, že i děti v tomto věku mohou vnímat sebe jako osobnost, která o sobě dokáže rozhodovat, nebo si za něčím stát. Tuto oblast má pedagog u dítěte podporovat. Z výsledků výzkumného vzorku je patrné, že se tento proces objevuje velmi málo. Tento kód se totiž objevil pouze u 5 dětí.

Příklady výskytu kódů:

P **A1** „Už jsem velký předškolák.“

MŠ **A6** „Vidíš, jak se dětem líbí, když něco organizuješ... (A6 pokyvuje, usmívá se, za tu situaci byl velmi rád, posílení sebevědomí).“ **Komentář:** Z druhého pohledu na osobnost si dítě jako osobnosti nemusí věřit, a proto je důležité podporovat sebevědomí dítěte. I to vyplynulo z rozklíčování kódů.

P „Najedou děti přišly k **A10** do domečku a začaly mu brát nějaké věci – což se **A10** nelíbilo, a tak **K.** v klidu řekl: „rád ti řeknu, kde jsem to našel, ale mé věci mi neber.“

- **Soukromí**

Tento kód shrnuje reakce dětí, které nechtěly číst dopis, nebo se k němu velmi nevyjadřovaly. Může to vyplývat ze stydlivosti o sobě mluvit, to se může propojit i s kódem osobnost, kdy je u dítěte důležité podporovat sebevědomí, nebo také nějaké vlastní ochráně jejich „já“. Tento kód vyjadřuje zjištění pro pedagoga, že děti se teprve učí, jak reflektovat a sebehodnotit své činnosti. Tento kód se objevil u 5 dětí.

Příklady výskytu kódů:

MŠ „**A1** byl nadšený, když jsem mu dopis předávala, ale přečíst ani prohlédnout si ho nechtěl.“ **Komentář:** Dítě si dopis přečíst nechtělo, ale je patrné, že mu udělal radost. Něco se v něm odehrávalo, dopis nějakým způsobem na dítě zapůsobil. Ani mamince nesdělil, že dopis má. Ta se ho zeptala, co to je, a A1, že je to dopis, který mu napsala paní učitelka. Maminka se zeptala, zda chce dopis přečíst, a pak daný dopis přečetla. Ptala se dítěte na fotografie, A1 si dělal legraci, že na fotografiích není on, a uzavřel to slovy, že si i doma musejí zahrát „Člověče, nezlob se“. Z tohoto vyplývá, že o své „soukromí“ se s maminkou, jako blízkým člověkem podělil, ale v MŠ tuto potřebu neměl.

MŠ „**A2** ve školce přečíst dopis nechtěl, vzal si ho ode mě a začal si ho prohlížet. Kamarádům po chvíli ukazuje, že na fotografiích je on.“ **Komentář:** Dítě číst dopis nechtělo, ale mělo potřebu sdílet dopis s kamarády. I tímto způsobem se mu může dostat zpětná vazba, protože s kamarády popisoval, co na fotografiích dělal. Ze zpětné vazby od rodičů bylo zjištěno, že doma dítě přečíst dopis chtělo, a to dokonce dvakrát, jednou po příchodu domů z MŠ a po druhé večer s tatínkem. Potom si svůj dopis schovalo mezi své věci do pokojíku, jeho „soukromí“.

MŠ „**A10** předávám dopis a ptám se ho, kde ho chce přečíst. Poprosil mě, zda by nemohl až venku, že si chce nejprve sám prohlédnout fotografie.“ **Komentář:** Dítě potřebuje prostor pro vlastní pocity a sžití se s dopisem, než ho začne reflektovat s ostatními. I tento postoj se dá propojit s osobností dítěte, jelikož na zahradě za učitelkou sám přišel a poprosil o přečtení.

- **Sebereflexe**

Tento kód plynule vychází z předchozích dvou kódů. Sebereflexi se mají děti v mateřské škole učit. U tohoto kódu se ukázal velmi nízký počet výskytu, pouze u 2 dětí. Z toho

vyplývá, jak málo jsou děti schopné se sebehodnotit. V metodě LS se tato zjištění dokážou vypořádat. Sebereflexe napomáhá rozvoji dítěte. Toto zjištění ale plně koresponduje s tím, že daný kód je vygenerovaný z prvotních zjištění zavedení metody a z prvních zkušeností dětí s dopisem. Zároveň dokládá, že se děti na základě těchto dopisů mohou sebereflexe učit.

Příklady výskytu kódů:

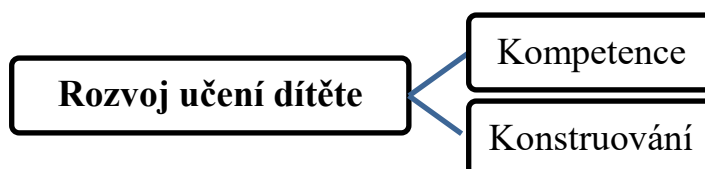
P „A2 se zvedá a jde si pro puzzle, říká: „Ty mi jdou lépe.“ **Komentář:** dítě ví, ve kterých oblastech se mu daří.

MŠ „A10 Po přečtení dopisu se na mě podíval a řekl mi: „To jste psala vy!“ Odpovídám, že ano a on se začal smát a říká mi: „Nechápu, jak si to můžete všechno pamatovat!“ Říkám: „Stejně jako ty, byla jsem součástí tvé hry.“ A on mi odpovídá: „To sice jo, ale já bych to takhle nenapsal.“ **Komentář:** Dítě si uvědomuje své možnosti.

Kategorie „Rozvoj osobnosti dítěte“ shrnula pomocí vygenerovaných kódů konkrétní zjištění o stavu, jak na tom jsou děti z výzkumného vzorku v oblastech sebereflexe a sebehodnocení. Z vyhodnocení dat jasně vyplývá, že z prvotní zkušenosti s dopisy nejsou děti schopny sebereflexe a sebehodnocení. Více zkušeností s více dopisy by je mělo, za podpory pedagoga, této schopnosti sebehodnocení učit. Další dva vygenerované kódy s tímto procesem také souvisejí. Dítě si musí uvědomovat svou osobnost, aby se dokázalo učit sebehodnocení. Na základě tohoto kódu „osobnost“ byl vygenerován kód „soukromí“, ve kterém některé děti z výzkumného vzorku nechtěly v MŠ dopis číst, ale doma pak ano. To dokládá, že si je dítě například v rodinném prostředí jistější, nebo jen potřebuje čas a prostor na tzv. „rozkoukání“ a analyzování z prohlížení dopisu, co jej čeká. I soukromí může být určitá potřeba dítěte. To dokládá vzájemné propojení těchto kódů.

8.1.3 Rozvoj učení dítěte

Schéma 3. Vztah kategorie č. 3 a analytických kódů



Tato kategorie vznikla opět z (1) propojení analýzy dokumentace pozorování, (2) zpětných vazeb dětí z předávání v MŠ a (3) zpětných vazeb dětí předaných rodiči. Tato kategorie plynule navazuje na předchozí dvě kategorie. Zájem dítěte se učit by měl být pedagogem podporován na základě jeho dosažených kompetencí a v návaznosti na předchozí zkušenosti. Tyto kategorie je důležité vysledovat a učit děti vnímat své dosažené kompetence, na kterých pak mohou vytvářet nové. Poslední zmíněné pojmy byly analyzovány a pojmenovány i jako vygenerované kódy.

- **Kompetence**

Tento kód je v jeho původním smyslu velmi důležitý pojem v předškolním vzdělávání a i důležité východisko v metodě LS. Z daných příkladů výskytu kódu vyplývá, že metoda je vhodná pro získání dat pro pedagoga, který na základě zjištěných kompetencí může dítě směřovat správným směrem v rozvoji jeho učení. Pojem je ale prospěšný i pro dítě, které si na základě dopisu a popisu procesu jeho činnosti může všímat a uvědomovat vlastní kompetence. Zde je možné riziko nebezpečí, že pedagog vysleduje danou kompetenci u dítěte jinak, než jak ji dítě interpretovalo. Tento kód se objevil u 13 dětí.

Příklady výskytu kódů:

P „**A1** vždy nahlas říká, co padlo za číslo na kostce a nahlas počítá i posouvání figurky, což po něm K. opakuje.“ **Komentář:** dítě se učí v interakci s ostatními, pomáhá kamarádovi, koncentruje se.

P „**A3** přesně popisoval, co vytvořil: „Tady je domeček, tady tudy budou chodit, tady budou mít jídlo a tady budou spát.“ „Všechno mi ukazoval a detailně popisoval.“ **Komentář:** Dítě samo organizuje a řídí své jednání.

RO10 „A7 mu popisoval, co ten den ve školce dělal a jak divadlo hrál.“

RO11 A8 „Říkal, že si na zahradě opravdu hrál, ale nebylo to s mravenci, ale s plošticemi. Taky říkal, že se mu je podařilo najít, ale neuměl je pochytat.“

- **Konstruování**

Tento kód analyzuje, jak si děti, na základě svých předešlých zkušeností, dokážou konstruovat své nové znalosti a dovednosti v činnostech. I tento kód je důležitý pro jejich proces učit se učit. Uvědomovat si předchozí dosažené kompetence „zkušenosti“, aby na ni uměly navázat. Tento kód se objevil u 5 dětí.

Příklady výskytu kódu:

P „A5 řekl K., že si chce vytvořit svou zahrádku jako má doma.“ **Komentář:** Dítě na základě zkušenosti z domova konstruuje a vytváří svou zahrádku, kterou má doma a vylepšuje ji.

P „A6 se zadíval na věci, které si k vaření s kamarády sehnal na zahradě a zamyslel se. Nakonec mu drobné kamínky připomněly rýži, a tak řekl, že to bude rizoto. „Nebo ne, bude to bulgureto,“ rozhodl, když se znovu zamyslel.“ **Komentář:** Dítě si na základě své zkušenosti s jídlem v mateřské škole a představě dokázalo vymyslet náročný název vytvořeného jídla.

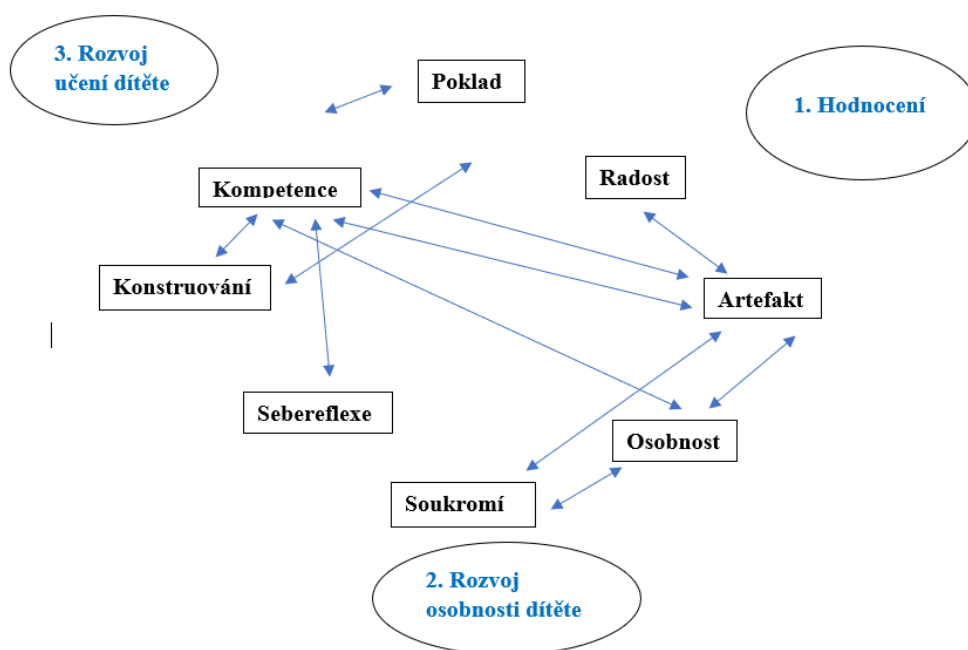
RO11 A8 „Během čtení se se zálibou díval na fotky v dopise. Vzpomněl si, že pro ploštičky sbíral trávu a sedmikrásky a paní učitelka zapomněla, že i písek a kedlubnu, která byla ke svačině. Souhlasil s tím, že ploštičky jsou jeho kamarádi a že jsou i rodina, protože byli spojeni.“ **Komentář:** Dítě si uvědomuje „spojení“ jako „rodinu“.

Kategorie „Rozvoj učení dítěte“, jak už název dané kategorie napovídá, se vztahuje k hlavnímu východisku metody LS – sledovat procesy učení dítěte a na základě pozorování vytvářet vhodnou vzdělávací nabídku pro konkrétní dítě a podporovat tak jeho rozvoj. Tyto dva vygenerované kódy jasně analyzovaly, že tyto procesy u dětí lze touto metodou vysledovat a na základě analýzy pozorování určit jednotlivé dosažené kompetence. Kód „kompetence“ se objevil skoro u všech dětí výzkumného vzorku. Kód „konstruování“ se sice neobjevil ani skoro u poloviny, ale pro pedagoga je to zjištění, že si děti neuvědomují své dosažené kompetence, a proto nedokážou vytvářet nové. Toto zjištění je bráno s jistou rezervou, z důvodu, že se vztahuje teprve k prvotnímu zjišťování dopadu metody LS na rozvoj učení dětí a jejich první zkušenosti s metodou a „příběhy o učení“.

8.1.4 Propojení jednotlivých kódů a kategorií

Analýza dokumentace „formulářů LS“, kde se nachází popis pozorování, analýzy dispozic k učení a zpětné vazby, vygenerovala tři kategorie s jednotlivými analytickými kódy. Z analýzy výsledků vyplynulo propojení jednotlivých kódů a kategorií. Tato propojení dokládají efektivitu metody LS s jejími teoretickými východisky a přínosem pro dítě. Vzájemné vztahy vyplývající z konkrétních kódů a kategorií jsou vyznačeny pro přehlednost a ukázkou ve schématu. Pod schématem se nacházejí příklady daných spojení a jejich krátkých komentářů odůvodnění, jak se dané spojení vytvořilo. Zbytek vyhodnocených spojení v příloze.

Schéma 4. Propojení jednotlivých kódů a kategorií



Příklady kódů, které se vzájemně propojují, doplňují nebo jsou podobné:

- **Poklad – Kompetence**

RO5 A4 „Jelikož mu teta věnovala dost pozornosti, tak se A4 dost rozpovídal.“

Komentář: Dítě ukazovalo dopis další osobě (poklad), na základě dopisu vytváří vztahy s ostatními, rozpovídal se (demonstruje se jeho kompetence).

- **Poklad – konstruování**

RO11 „**A8** dopisy pak sám několikrát četl a vyprávěl podobné příběhy.“

Komentář: Dítě na základě čtení s rodiči a prezentace dopisu a jeho činnosti (poklad) vytváří podobné příběhy (konstruování).

- **Radost – Artefakt**

MŠ A8 „Jééé, to jsem já a tohle ploštica a kámoši.“

Komentář: Dítě propojilo radost z dopisu prostřednictvím dané fotografie (artefakt), kvůli které si vzpomněl na danou činnost.

- **Soukromí – Artefakt**

MŠ A2 „ve školce přečíst dopis nechtěl, vzal si ho ode mě a začal si ho prohlížet. Kamarádům po chvílce ukazuje, že na fotografiích je on.“

Komentář: Přesto, že dítě nechce číst dopis (soukromí), prezentuje se fotografiemi kamarádům (artefakty).

- **Osobnost – Soukromí**

MŠ B1 „Ten dopis je můj.“

Komentář: Dítě dopis vztahuje ke své osobnosti a dává najevo svoje soukromí, svoje „já“.

- **Osobnost – Kompetence**

P „Najedou děti přišly k **A10** do domečku a začaly mu brát nějaké věci – což se **A10** nelíbilo, a tak **K.** v klidu řekl: „Rád ti řeknu, kde jsem to našel, ale mé věci mi neber.“

Komentář: Dítě v konfliktu využilo svého postavení osobnosti (vědění o své osobnosti), na základě kterého si dokázalo stát na svém a bránit svou činnost (kompetence: vytrvává při obtížích, brání se).

- **Sebereflexe – Kompetence**

MŠ A10 Po přečtení dopisu se na mě podíval a řekl mi: „To jste psala vy!“ Odpovídám, že ano, a on se začal smát a říká mi: „Nechápu, jak si to můžete všechno pamatovat!“ Říkám: „Stejně jako ty, byla jsem součástí tvé hry,“ a on mi odpovídá: „To sice jo, ale já bych to

takhle nenapsal. “ **Komentář:** Dítě si je vědomé své nedosažené kompetence, sebehodnotí se.

Na základě jednotlivých příkladů výskytu a vzniku propojení, je patrné, v čem konkrétně se mohou jednotlivé kódy a kategorie propojovat. Analytické kódy z první kategorie mohou například postupně ovlivňovat osobnost dítěte, která, když se bude rozvíjet, může vést k lepšímu učení se sebereflexe dítěte. Nebo na základě dopisu (poklad), kde je popsána činnost dítěte, vytváří nové představy a situace, které na danou činnost navazují (konstruování). Tyto příklady ukazují vzájemné propojení procesu rozvoje osobnosti dítěte s procesem učení.

8.2 Metodicko organizační doporučení vyplývající z akčního výzkumu ve vztahu k zavádění metody LS

8.2.1 Co vyplynulo na základě reflexe deníku výzkumníka, jako ponaučení do vlastní pedagogické praxe autorky ve vztahu k metodě LS

Z reflexe vyplynulo, že i přes prvotní obavy a strach z náročnosti „nového“, se postupným zavedením a získáváním zkušeností zjednodušuje náročnost uchopení metody v souvislosti s organizačním plánem a jasně danou strukturou postupu práce s metodou (reflexe viz příloha 7).

- Z reflexe vyplynulo, že i přes prvotní obavy a strach z náročnosti „nového“ se postupným zavedením a získáváním zkušeností zjednodušuje náročnost uchopení metody v souvislosti s organizačním plánem a jasně danou strukturou postupu práce s metodou.
- Týmová spolupráce a kooperace s kolegyní je v mateřských školách důležitá, ale z praxe vycházejí i zkušenosti, kdy kolegyně nespolupracují, ani nereflektují. Z dané reflexe autorky vyplynula důležitost spolupráce kolegyně v souvislosti s metodou LS, kdy v jedné osobě se nedá metoda kvalitně implementovat do prostředí mateřské školy. Je obtížné pozorovat a zároveň se věnovat ostatním dětem, a i následná společná reflexe pozorování je mnohem efektivnější než pouze perspektiva jedné učitelky.
- V životě je velmi důležité poučovat se z vlastních chyb, a platí to i u zavádění této metody. Je jasné, že zavádění nových přístupů do praxe nikdy neproběhne bez různých komplikací a organizačních problémů. Důležité je z nich danou zkušenost využít pro další práci.
- To platí i o chybách a vlastních nedostatcích v procesu vytváření příběhu pro dítě. Autorka hledala správný systém a uchopení, jak dané dopisy dětem psát, při čemž zpočátku dělala chyby a v popisu činnosti dítěte užívala adjektiva, subjektivitu, chválu nebo „nálepky“, jimiž mohla nechtěně zprostředkovávat dětem určité

stereotypy ve snímání sebe i ostatních. Postupem přicházela na to, jak se vlastně dané hodnocení metodou LS má psát dle principů formativního hodnocení.

- Efektivnější se ukázalo psát kratší dopisy a výstižnější komentáře dětem, a to z důvodu pozornosti dítěte.
- Autorka pokládá za velmi důležité uvědomovat si osobnost každého dítěte a rozvíjet ho na základě jeho možností. I přes obavy, že tato činnost nelze při takovém počtu dětí ve třídách praktikovat, se jí osvědčilo, že to lze touto metodou. Pokud se stanoví jasný plán, kde se během půl roku vymezí pro každé dítě místo pro jeho sledování. V budoucnu se v této oblasti vlastní praxe pokusí posunout ještě dále. Nutno ale poznamenat, že pozorování v menším počtu dětí přítomných ve třídě bylo jednodušší a byl na pozorování větší klid.
- Zajímavé pro autorku bylo i zjištění, kolik informací se přes tato konkrétní pozorování může dozvědět o všech dětech.
- Autorka vidí přínos do vlastní praxe i ze zkušenosti s rodiči. Spolupráce s rodiči v rámci metody LS byla pro samotnou autorku příjemnější, otevřenější a více se zakládala na kooperaci, než je tomu v běžných podmínkách MŠ.

8.2.2 Konkrétní metodicko – organizační doporučení k implementaci metody LS

Metodicko-organizační doporučení vycházejí z reflexe deníku výzkumníka a zkušeností autorky z akčního výzkumu, ve kterém se věnovala implementaci metody LS do prostředí třídy, ve které učí. Nutno zmínit, že tato konkrétní metodicko – organizační doporučení k implementaci metody, vycházejí z prvotního zavádění ve vybrané MŠ. Metodicko-organizační doporučení jsou rozdělené do odpovídajících oblastí.

PERSONÁLNÍ

- Informovat všechny zúčastněné vzdělávacího procesu o konceptu hodnocení metody LS – vedení, kolegy, rodiče i děti.
- V pedagogickém týmu mít společnou vizi, cíl a záměr pro zavedení metody.

STRUKTURNÍ

- V pedagogickém týmu reflektovat a analyzovat současné pojetí pedagogické diagnostiky a hodnocení dětí v dané MŠ, nalézt silné a slabé stránky. Na základě této analýzy si uvědomit, kam daná pedagogická diagnostika směřuje, a uvědomit si, zda jsou jednotlivé používané metody a nástroje propojené a zda poskytují validní informace a postupy, které vedou ke konkrétním poznatkům a zjištěním. Zaměřit se na to, zda zahrnují nejen perspektivu učitele, ale také rodičů, dětí a zda všichni aktéři aktivně participují v procesech hodnocení/diagnostiky.
- Na základě této reflexe si danou pedagogickou diagnostiku strukturovat tak, aby dávala smysl a byla prospěšná. Ze zjištěné analýzy pedagogického hodnocení v tomto výzkumu byla zjištěna neefektivita zavedené pedagogické diagnostiky, která se zaměřovala pouze na formální diagnostiku pro případnou kontrolu. Se zjištěnými informacemi se dále nepracovalo, pouze u dětí předškolního věku ve vztahu ke školní připravenosti a zralosti. Proto je tento bod velice důležitý.
- Připravenost celého týmu – zjistit si teoretickou oporu klíčových informací LS, připravit materiály, formuláře a pomůcky.
- V pedagogickém týmu si vytvořit strukturu jednotlivých kroků zavedení nové metody hodnocení a propojit ji s ostatními využívanými metodami a nástroji konkrétně ve vztahu ke vzdělávacímu procesu. Z tohoto výzkumu vyplynulo jako efektivní propojení s diagnostickými portfolii, které byly pro děti založeny společně se zaváděním metody LS. Proto tento bod doporučuje založení portfolií.
- Na tento bod navazuje vytvoření portfolií, jejich zavedení dle stanovených principů ve vztahu k potřebám a výběru daných učitelek. Z konkrétního zakládání portfolií v mateřské škole z tohoto výzkumu vyplynula doporučení jejich zavedení z důvodu pozdější reflexe – nechat zvolit desky na portfolio dítětem a rodičem. Portfolio je poté pro dítě osobnější. V MŠ ho nazývají „Moje knížka“. Jako efektivní se jevilo barevné rozlišení jednotlivých hlavních kapitol pro zakládání, jak pro učitele, tak pro dítě. Efektivní bylo také nechat dítě s rodiči vybrat úvodní fotografii s komentářem dítěte, proč si danou fotografii vybralo – z důvodu propojenosti s rodinným prostředím a společného diagnostického nástroje mezi školou a rodinou (do portfolií

mohou děti vkládat artefakty i z domácího prostředí). (v příloze č. 27 ukázka zavedeného portfolia)

- Určit si v týmu časové rozmezí reflexe daných pozorování.
- Určit si s kolegyní nebo i více kolegy časové období kontrol, porovnávání změn a zjišťování nedostatků pozorování a reflexí pro jejich případnou nápravu.
- Do formulářů vepisovat konkrétní podněty pro podporu dětí, které z jednotlivých reflexí s kolegyní vyplynou.

ORGANIZAČNÍ

- Spolupracovat s kolegyní na třídě pro větší efektivitu a různorodost hodnocení a dopisů dětem. Zaměřovat se na volné aktivity dětí a přirozené situace jejich učení kdykoliv během dne.
- Vytvořit si časový plán sledování – z akčního výzkumu vyplynulo, že jakmile si učitelka najde systém a řád, může za týden napsat dva dopisy dvěma různým dětem. To odpovídá tomu, aby za celý školní rok dostalo každé dítě dva dopisy.
- Připravit si potřebné pomůcky – papír, tužku, fotoaparát, diktafon.
- Vytvořit si jednoduchá a jasná pravidla s dětmi i s kolegyní při pozorování (např. korále na krku paní učitelky znamenají, že nemá být rušena).

PROCESNÍ

- Najít vhodné a klidné místo k pozorování, odkud je na danou činnost dítěte dobře vidět a kde je nejlépe slyšet komunikace dítěte s ostatními dětmi. Zapisovat si poznámky, využívat diktafon, pořizovat fotografie a videa.
- Vyplňovat formulář k pozorování nejlépe v den pozorování (z poznámek) – poznámky jsou ten den tvořené s přímou představou z pozorování, která postupně mizí – v tento okamžik se vybaví co nejvíce důležitých detailů z pozorování.
- Kooperovat na tvorbě dopisu s kolegyní, která může mít důležité postřehy k danému pozorování.
- V ten samý den, maximálně druhý den od pozorování, předat vytvořený dopis dítěti.
- Předávat dopis v dopisní obálce se jménem dítěte a nálepkami bylo velmi efektivní (viz příloha – ukázka z předání dopisu, dopis s nálepkami).

- Jako vhodné se jevílo nechat výběr na dítěti, v jaké situaci chtělo dopis číst – nejčastěji se objevoval zájem číst v komunitním kruhu nebo na zahradě MŠ.
- Nahrávat si zpětnou vazbu z předávání dopisů, doplňovat je krátkými komentáři, jak na učitele dítě působilo, nebo výpis konkrétních reakcí (úsměv, styděl se apod.) pro komplexní zápis do formuláře.
- Formuláře postupně vyplňovat – zápis z pozorování, popis dispozic k učení, popis, o jaký druh učení se jednalo, reflexi z předávání dopisu, zpětnou vazbu od rodičů dítěte, náměty ke konkrétní podpoře učení dítěte. Formulář obsahuje také reflexi s kolegyní, která se v dané mateřské škole nevyužila z důvodu toho, že kolegyně autorky byla spíše pozorovatel akčního výzkumu a zapojit se chce až teď po konkrétním zjištění, jak daná metoda funguje. (formulář – příloha č.12)

SPOLUÚČAST RODIČŮ

- Spolupracovat s rodinou dítěte a komunikovat s nimi na základě důvěry a efektivity se společným cílem, a tím je rozvoj dítěte.
- Nastavit si s rodiči pravidlo, aby zpětnou vazbu reakce dítěte na dopis dodali do MŠ nejlépe do týdne od obdržení dopisu z důvodu návaznosti a vytvoření podpory, dokud je pozorovaná činnost „čerstvá“.
- Informovat rodiče o průběhu učení dítěte, domlouvat případný postup podpory, nebo propojovat vzdělávací nabídku v MŠ i doma na základě zjištěných zájmů dítěte.
- Využívat tyto formuláře s portfoliem a dalšími diagnostickými materiály na konzultacích s rodiči, které se zaměřují na rozvoj dítěte a sledování jeho pokroku dítěte.

8.3 Jak využití metody Learning Stories ovlivnilo kvalitu hodnocení dětí v konkrétní třídě vybrané MŠ

Tato část shrnuje výsledky z komparace analýzy před a po akčním výzkumu (viz příloha 8), s analýzou hloubkového rozhovoru s kolegyní autorky (viz příloha 9). Cílem těchto analýz bylo zjistit, jaký dopad má metoda LS na kvalitu hodnocení v dané MŠ.

Je velmi těžké stanovit si měřítko „kvality“. Vyhodnocená bude formou posunu dané MŠ v systému hodnocení jednotlivých dětí na základě prvotní zkušenosti s metodou LS. To, že se MŠ v rámci implementace metody LS posunula a zlepšila svou kvalitu hodnocení, vyhodnotit lze. Z analýzy diagnostických nástrojů, které byly dosud ve třídě autorky využívány pro diagnostiku, a vyhodnocení hloubkového rozhovoru vyplynuly tyto tři hlavní ukazatele posunu (R – jako respondentka).

- **Sumativní a formativní hodnocení se realizují jako komplementární nástroje v celkovém procesu hodnocení**

V MŠ byla nastavena formální metoda hodnocení – pozorování dětí a jejich k práci k ukládání a zaměřování se na výsledek. To dokládá i přesná citace respondentky. Zaměření otázky bylo na diagnostiku před akčním výzkumem. R: *Naše pedagogická diagnostika a hodnocení je spíše formální, bez spolupráce rodičů a dětí. Hodnocení je spíše formální, bez asistence dětí, zaměřeno především na jejich nedostatky a jejich odstraňování.*

A její následná reakce po akčním výzkumu, ze které vyplývá posun v hodnocení k dítěti. *„Forma dopisů se mi líbí, přibližuje to učitelku dětem, sleduje dítě ve zcela běžných situacích bez usměrňování a zásahu do jednání dítěte. Výhodou metody je přímá spoluúčast dítěte a zajímavá forma způsobu podání hodnocení. Děti byly z dopisů nadšené. Dokonce i rodiče velmi dobře spolupracovali a přinášeli zpětné vazby.“*

- **Struktura a sjednocení metod hodnocení v dané mateřské škole**

To, že v dané MŠ nebyla pedagogická diagnostika konkrétně nastavena ani strukturována, koresponduje s odpovědí respondentky. *„Za strukturovanou nejspíš ne, máme to nějakým způsobem nastavené, ale nijak strukturované.“*

Posun jde opět posoudit z analýzy a odpovědí respondentky. *„Jen to zatím vzhledem k současné situaci nejde úplně zhodnotit, teprve se vše musí usadit, ale působí to na mě pozitivně a všechno je takové uspořádané a dává smysl.“* *„Současná diagnostika a nastavení mi již přijde strukturovaná.“*

- **Přínos implementace LS do dané mateřské školy**

Z vyhodnocených dat je zjištěn pozitivní dopad metody LS pro danou MŠ. Vyplyvá to i z odpovědí respondentky. *„Forma dopisů se mi líbí, přibližuje to učitelku dětem, sleduje dítě ve zcela běžných situacích bez usměrňování a zásahu do jednání dítěte.“* *„Všechny dopisy jsem četla, konzultovaly jsme je, umožnily vidět dítě v jeho přirozené podobě, při hře – činnosti, kdy je samo sebou, a jak řeší určité problémy. Určitě se mi tento způsob hodnocení líbí a naši komunikaci to prohloubilo a obohatilo.“*

Zároveň respondentka vyjadřuje obavy z nové metody. *„Dosti časově náročné, ale zapojila jsem se aspoň z pozice pozorovatele a v diskutování nad dopisy a v zapojení budu pokračovat i nadále. Pro mě je to stále ale velká neznámá z důvodu strachu z nového a neznalosti podrobných věci ohledně zavádění těchto nových metod.“* Respondentka i přes obavy chce pokračovat v tomto způsobu hodnocení. *„Dobrá metoda diagnostiky dítěte, je třeba ji rozvinout, zavést více do praxe, vytvořit určitý systém – časový plán této činnosti. Tento rok byl náročný a vím, že si nemohla dané pozorování provádět tak, jak sis na začátku výzkumu stanovila z organizačních možností, proto v této metodě můžeme pokračovat i nadále a uvidíme, jak se i dál osvědčí.“*

Výše vypsané ukazatele se tedy staly měřítky pro dané zhodnocení kvality hodnotících procesů v dané MŠ. Z výsledků jasně vyplývá, že se daná MŠ v hodnocení dítěte a celkové propojenosti pedagogické diagnostiky posunula směrem dopředu, a předpokládá se, že pokud v dané metodě bude i nadále pokračovat a mít možnost ji rozvíjet, bude se zlepšovat a posouvat.

8.4 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Respondenty dotazníkového šetření byli rodiče dětí, které se zúčastnily výzkumu. Dotazník je vytvořen z 10 otázek. První otázka je obecná a udává pouze informaci o respondentovi. Další otázky jsou otevřené, polouzavřené a uzavřené. Otevřené otázky jsou otázky č. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10; jedna otázka je s výběrem možností a možným slovním vyjádřením respondenta – otázka č. 2, jedna otázka je uzavřená – otázka č. 1. Celkem odpovědělo 13 respondentů. Všichni dotazovaní, přičemž jedna maminka odpovídala za dvě děti – sourozence dvojčata, obě děti se výzkumu zúčastnily. Návratnost je tedy 100 %. Jednotlivé otázky jsou zpracovávány kódováním, jedna otázka je pro lepší přehlednost zpracována grafem a dvě otázky schémata. Každá otázka obsahuje cíl otázky a krátké shrnutí výsledků. (Způsob vyhodnocení dotazníků se všemi odpověďmi respondentů bude pro ukázkou v příloze č. 11).

Otázka č. 2 Je podle Vás důležité zpracovávat písemné hodnocení dítěte již v mateřské škole?

Nadpoloviční většina respondentů (53,8 %) odpověděla *ano*, bez slovního zhodnocení. Nikdo z respondentů nevybral odpověď *ne*. Odpověď s výběrem odůvodnění si vybrala skoro polovina respondentů (46,2 %). Cílem této otázky bylo zjistit, zda rodiče považují za důležité hodnocení dítěte již v mateřské škole a nejlépe odůvodnit, proč si to myslí.

Většina rodičů souhlasí se zavedením hodnocení v podobě dopisů v mateřské škole, z analýzy získaných dat konkrétně z těchto důvodů:

- rozpoznává silné a slabé stránky dítěte,
- podporuje práci s dítětem,
- poskytuje zpětnou vazbu dítěti,
- rozvíjí sebehodnocení dítěte,
- informuje rodiče o vývoji dítěte.

Jeden z dotazovaných rodičů by hodnocení zařadil spíše ke starším dětem. **R6:** „*Ano, ale spíše až pro ty starší.*“

Otázka č. 3 Jste ráda/rád, že v mateřské škole, kterou navštěvuje vaše dítě, byla využita metoda Learning Stories k hodnocení a dokumentaci rozvoje dětí?

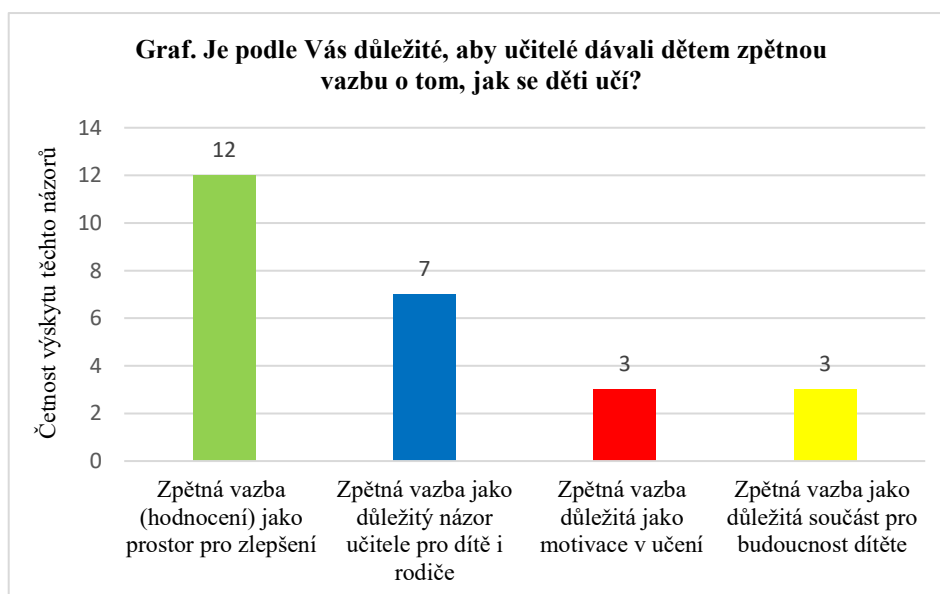
U této otázky bylo cílem zjistit, zda jsou rodiče rádi, že se v mateřské škole, kterou navštěvuje jejich dítě, využila nová metoda hodnocení. 100 % respondentů odpovědělo *ano*. Rodiče jsou rádi, že se tato metoda v mateřské škole vyzkoušela.

Otázka č. 4 Je podle Vás důležité, aby učitelé dávali dětem zpětnou vazbu o tom, jak se děti učí? (prosím, rozepište)

Cílem otázky bylo zjistit, jakou důležitost vidí rodiče ve zpětné vazbě učitele přímo dítěti. Všichni respondenti své rozhodnutí, vyjímaje jednoho, odůvodnili. Pro vyhodnocení této otázky jsem využila otevřeného kódování a vytvořila 4 společné kódy vyplývající z jednotlivých odpovědí respondentů. Tyto odpovědi jsem zpracovala do sloupcového grafu pro přehlednost výčtu výskytu daných odpovědí.

Většina respondentů spatřuje v hodnocení dětí důležitost, ať už pro samotné dítě, jako prostor pro zlepšení, nebo zpětnou vazbu jako důležité informace o rozvoji dítěte pro rodiče, menší část respondentů okomentovala zpětnou vazbu jako motivaci do dalšího učení a zpětnou vazbu, kterou se učí pro budoucí rozvoj.

Graf 1. Je podle Vás důležité, aby učitelé dávali dětem zpětnou vazbu o tom, jak se děti učí?



Pro úplnost uvádím několik přímo citovaných odpovědí respondentů, ze kterých nejvíce vyplývají společné kódy.

R4: „Je dobré, aby věděli, že když se jim něco nepovede, že existují možnosti to zlepšit – pokud budou chtít, na druhou stranu, že se svět nezboří, když se něco nepovede – to vše vědět nejen od rodičů, ale i od učitelů, jiné autority.“

R5: „Dětem to asi důležité nepřijde, ale myslím, že zpětná vazba je důležitá v každém věku.“
„Důležitá je zpětná vazba o rozvoji dítěte hlavně pro mě jako pro rodiče.“

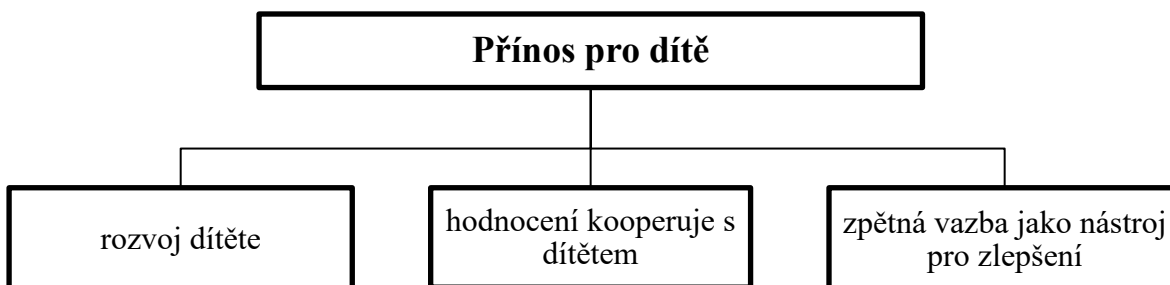
R6: „Určitě ano. Dítě by mělo vědět, kde jsou v učení jeho slabá místa, kde by se mohlo zlepšit a naopak, v čem je dobré – pochvala dítě motivuje k ještě lepšímu výkonu.“

R13: „Ano, potřebují vědět, jak danou věc zvládají, jak se mohou zlepšit.“

Otázka č. 5 Metoda Learning Stories má podobu dopisu, který zachycuje významné momenty v učení dítěte. Učitelka jej zpracovává na základě pozorování konkrétních činností dítěte. Považujete tuto podobu zpracování hodnocení (dopis je určený přímo dítěti) za přínosný pro Vaše dítě? (prosím, rozepište)

Cílem této otázky bylo zjistit, zda rodiče považují hodnocení dítěte prostřednictvím dopisu a popisem jeho učení, konkrétně pro jejich dítě, za přínosné. Celkem 100 % respondentů odpovědělo, že pro jejich dítě hodnocení v podobě dopisu přínosné bylo. Svě odpovědi odůvodnili. Nejčastější důvody jsem analyzovala do tří kódů a pro přehlednost vytvořila schéma.

Schéma 5: Přínos pro dítě



R11: „Je hezké, že se k hodnocení může kdykoliv vrátit a že se v dopise učitelka obrací konkrétně na dítě (oslovuje ho) a ono může konkrétně reagovat.“

Z odpovědí respondentů vyplynula ještě tato fakta:

- hodnocení smysl má, ale musí se s konkrétními informacemi nadále pracovat a rozvíjet je,
- nejistota, zda je tento věkový vzorek vhodný pro tento způsob hodnocení,
- možné nepochopení smyslu tohoto hodnocení.

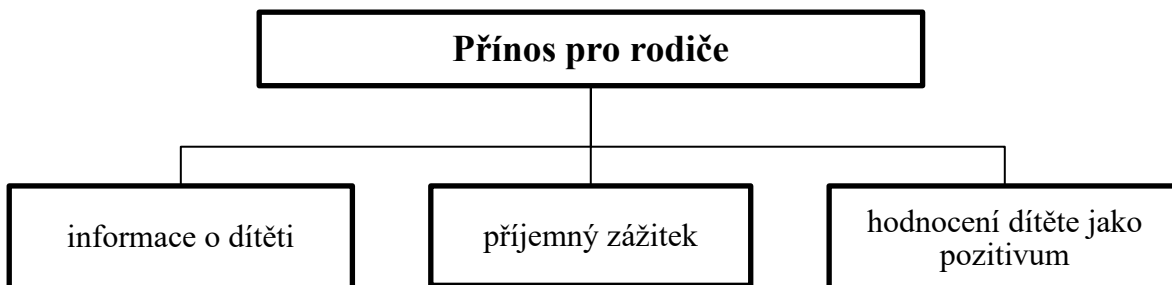
R5: „Marka to zaujalo, moc dopisů za život ještě nedostal. Myslím, že smysl toho nechápe, ale při čtení začal sám popisovat, jaké to bylo. Že byla sranda, že práskali bubliny a tak.“

R9: „Přínosný je v případě, že učitelka pozoruje a zpracovává informace pečlivě, a taky je přínosný v případě, kdy se s dopisem (informacemi/sliby) nadále pracuje.“

Otázka č. 6 Považujete tento způsob hodnocení určený přímo dítěti za přínosný pro Vás jako rodiče? Případně v čem konkrétně spatřujete jeho smysl a přínos? (prosím, rozepište)

Tato otázka se zaměřovala na to, zda tato forma hodnocení byla nějakým přínosem i ně, jako rodiče. Špatná formulace otázky způsobila jiný sběr odpovědí, než autorka zamýšlela. Vyhodnocená data se vztahují jako přínos pro dítě, nikoliv pro rodiče. Většina respondentů odpověděla na tuto otázku kladným způsobem s odůvodněním. Opět jsem jednotlivé společné odpovědi analyzovala do tří kódů a zpracovala pro přehlednost ve schématu.

Schéma 6 – Přínos pro rodiče



Nejčastější odpověď respondentů byla, že smysl spatřují v tom, že se dozvídají různé informace o svém dítěti a mohou například nahlédnou i do dění v MŠ. Několik respondentů uvedlo, že práce s dopisem byl pro ně příjemný zážitek. Rodiče také ocenili možnost touto metodou učit děti zpětné vazby jako pozitivum nebo příležitost ke zlepšení.

R4: „*Přínos a smysl spatřuji hlavně v tom, že je přímo, ušitý‘ na dítě. Dítě ví, že se jedná jen o jeho osobu, ne o skupinu, tedy, že je důležité a záleží ostatním na něm samotném.*“

R6: „*Bylo velice zajímavé přečíst si dopis, který byl určený mému synovi. Dopis ve mně vzbudil zvědavost a zároveň rozvířil vlnu emocí – zachycoval synovu slabou stránku, ale zároveň popisoval situaci, ve které se s touto slabou stránkou dokázal poprat.*“

R11: „*Přínosný je tento způsob v tom, že se jako rodič dozvím něco o tom, co to dítě ve školce dělá, jak se chová v kolektivu, a můžu být i překvapena, protože mi to může ukázat mé dítě i v trochu jiném světle, než ho znám.*“

R13: „*Je to forma hodnocení, kdy je dítě hodnoceno učitelem, aniž by v podstatě vědělo, že je hodnoceno. Přestože nemusí být vždy pozitivní, dítě to celkově jako negativní nevnímá. A to je pro mě důležité. Navíc díky dopisu jsme zažili pěknou společnou chvíli celá rodina.*“

Otázka č. 7 Jakým způsobem reagovalo dítě na dopis doma? Uveďte konkrétní příklady – vyprávělo o něm, chtělo jej číst nebo naopak mu nevěnovalo žádnou pozornost? Objevilo se téma dopisu i v nějaké další komunikaci s Vámi nebo dalšími členy rodiny?

Cílem této otevřené otázky bylo zjistit, jak dítě reagovalo na dopis v domácím prostředí. Z analýzy odpovědí respondentů vyplynula tato zjištění: celkem 9 dětí chtělo doma číst dopis ze své iniciativy; u jednoho z dětí se objevil stud, kdy začít číst a povídat si o dopise musel začít rodič; u 6 dětí se téma dopisu objevilo i v budoucích aktivitách a čase; 1 dítě nechtělo číst dopis vůbec, ale dopis byl jeho vzácnost; 3 děti se vyjadřovaly konkrétně k obsahu dopisu a zachyceným situacím a procesům učení, nebo je daný proces přesměřoval do dění v mateřské škole; 9 dětem dle odpovědí respondentů způsobil dopis velkou radost.

R5: „*Při prvním čtení byl nepozorný, zvolili jsme špatný čas a nesoustředil se. Druhý pokus byl lepší. Zaposlouchal se. Důležitá byla jeho fotografie. Myslím, že když ji uviděl, pochopil, že je to o něm. Na dopis moc nevzpomíná, ale hodně mluví o deskách, které má ve školce.*“

Že jsme na ně malovali a kolikrát by nesl do školky nějaký domácí výtvar, aby ho mohl dát do desek.“

R13: *„Tonda se nemohl dočkat, až dopis přečteme, pak chtěl číst opakovaně některé části dopisu, během čtení vyprávěl. Přál si, abychom poslouchali všichni. Vyprávěl si o tom pak s námi i s bráškou. Vracel se k němu ještě několik týdnů. Byl ale okamžik, kdy jsme čtení museli přerušit a vrátit se k tomu později, protože nějak nezvládl emoce. Ale s menším časovým odstupem bylo vše v pořádku a už se to neopakovalo.“*

Z jednotlivých výsledků odpovědí vyplývá jedinečnost každého dítěte, v uchopení procesu tohoto hodnocení. Konkrétnější zjištění by bylo možné realizovat po delším čase práce s metodou. Tato data jsou vyhodnocena pouze ve vztahu k zavádění.

Otázka č. 8 Věděli jste, jak byste měli s dítětem a dopisem pracovat? (Bylo to spontánní, nebo jste to brali jako nějaký závazek a byli byste radši, kdybyste přesně věděli, co s dopisem máte dělat?)

Tato otázka cílila na zjištění, zda pro rodiče byla práce s dopisem spontánní, nebo zda by naopak uvítali přesné instrukce, jak s dopisem pracovat. Celkem 10 ze 13 respondentů odpovědělo, že práce s dopisem byla spontánní a přirozená. I ostatní respondenti se vyjádřili kladným způsobem, konkrétně, že se s dopisem pracovalo dobře z důvodu jasných instrukcí, informovanosti o dopisech, anebo že to bylo nové a příjemné.

R4: *„Asi jsme při čtení dopisu nechali zcela proběhnout zvědavost rodičů a spontánnost dětí, které doplňovaly čtení podrobnějšími detaily. Formulace dopisu sama vybízela k dalšímu postupu zkoumáním brouků a výrobou ledové tříště.“*

R2: *„U nás to splnilo účel a změnilo se to i k chování a těšení do školy, bylo to v tu chvíli pro Kristýnku, která se moc nechtěla začlenit, důležitý a přínosný.“*

Otázka č. 9 Cítili jste se jako rodiče dobře informovaní ze strany MŠ o nové metodě, jejím významu, práci s metodou a spolupráci MŠ a rodiny při její realizaci?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda se rodiče o nové metodě hodnocení cítili ze strany mateřské školy dostatečně informováni. 12 ze 13 dotazovaných rodičů napsalo, že byli plně informováni. Z analýzy odpovědí konkrétně vyplynulo, že se dostatečně informováni cítili

z důvodu vysvětlení práce s metodou na třídní schůzce. Dále díky písemné formě, která shrnovala pojetí metody, a z důvodu, že se kdykoliv během výzkumu mohli s případnými dotazy obrátit na paní učitelku. Jeden respondent pochopil znění otázky jako směřování o informování k metodě, ne ze strany učitele. **R:** „*O této metodě, jsem nevěděla a ani nikdy neslyšela. Takže se těším, co nás čeká dál.*“

Otázka č. 10 Obohatilo zavedení nového modelu hodnocení a dokumentace rozvoje Vašeho dítěte (metoda Learning Stories) nějakým způsobem i Vás? Popřípadě v čem?

Cílem poslední otázky bylo zjistit, zda tato metoda nějakým způsobem obohatila konkrétně rodiče. Odpovědi byly různorodé. Celkem 6 rodičů tato metoda obohatila kladně. Jeden z rodičů odpověděl na tuto otázku slovy, že ho to obohatilo ve smyslu poznání vývoje svého dítěte. Dva rodiče napsali, že si myslí, že je tento způsob obohatí do budoucnosti. Jeden rodič okomentoval, že „spíše ne“ a jeden nevěděl, zda ho to nějakým způsobem obohatilo.

R4: „*Ano, schovávám starší obrázky a pokud dítě namaluje obdobný s postupem času – porovnáme pokrok (postava má uši, nos, občas i pět prstů). Není to často, ale když se zadaří – pokrok je vidět. Sami dokonce uznají, že jsou už lepší než před rokem.*“

R5: „*Neřekla bych, že přímo obohatilo, ale příjemně zpestřilo. Je to další způsob sdělování informací ze strany školky. Oceníme hodnocení i v budoucnu po ukončení výzkumu.*“

R9: „*Nevím přesně jak dlouhodobý vliv by to mělo na moje dítě. Momentálně je to pro Aleše bonus – zpestření pobytu ve školce. Já osobně vnímám tuto metodu velice pozitivně. Uvítala bych ale více dopisů, i když chápu, že časově je to určitě náročné.*“

R11: „*Nevím. Domnívám se, že k mému obohacení by bylo potřeba být ve větším kontaktu s metodou (výsledky té metody). Dosud jsem s dítětem tvořila portfolio a četla jeden dopis, což je pro mě málo, abych mohla tvrdit, že mě to obohatilo.*“

Shrnutí výsledků dotazníkového šetření:

Metoda LS zakládá na dobré spolupráci mezi mateřskou školou a rodinou. Tento nástroj se i z tohoto dotazníkového šetření jeví jako efektivní pro danou spolupráci mezi mateřskou školou a rodinou. Dále z dotazníkového šetření vyplynulo, že by se v dané metodě mělo pokračovat dále, aby mohlo být sděleno, zda je tato metoda pro rodiče a jejich děti funkční. Tento faktor koresponduje s tím, že se změnil v průběhu organizace záměr práce a výsledky se analyzují na základě prvotní zkušenosti s metodou LS a pouze jednoho předaného dopisu každému dítěti. Výsledkem je tedy kladné přijetí metody LS rodiči, což nabádá k pokračování zavádění a rozšiřování této metody v dané mateřské škole. Vyplynulo to také z odpovědí respondentů, kteří by pro zhodnocení efektivity metody pro jejich dítě potřebovali více zkušeností s ní.

9 Shrnutí výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám

Cílem akčního výzkumu bylo zjistit, za jakých podmínek a jakým způsobem je možné využít metodu Learning Stories v českém předškolním vzdělávání, konkrétně ve vybrané třídě MŠ. Metoda LS se ve vybrané MŠ ukázala jako efektivní diagnostický nástroj jak přínosem pro dítě, tak pro zlepšení posunu kvality hodnocení v MŠ. Zároveň ji kladně hodnotili i rodiče dětí z výzkumného vzorku. V následujícím textu empirická část shrnuje výsledky v interakci se stanovenými výzkumnými otázkami ve vztahu k zavádění metody LS.

VO1: Jaký přínos má metoda LS pro dítě?

Z analýzy a jednotlivých výsledků dokumentace pozorování dětí a jejich procesu učení vyplynuly jisté přínosy pro děti z výzkumného vzorku. Důležité je vymezit, že přínosy pro dítě v tomto shrnutí výzkumné otázky vyplývají po první a jediné zkušenosti s dopisem. Dětem jejich vlastní „příběh o učení“ v konkrétní podobě dopisu způsoboval radost a pozitivní přijímání hodnocení bez ohledu na konkrétní obsah. Z jednotlivých reakcí byly děti schopny lépe přijímat i jejich nedostatky, které byly v dopisech popsány jako prostor pro zlepšení.

Děti dokázaly ve svém příběhu nacházet souvislosti, dokázaly ho převyprávět, popsat jednotlivé činnosti. Dokonce i obhajovat svou činnost, jak doplňováním komentářů k daným situacím, nebo i upravovat špatné formulace paní učitelky v popisu činnosti dítěte.

U dětí se objevila spontánnější komunikace a reflexe. Přínosem pro dítě může být specifikováno i reflektování s rodičem, kdy dítě mohlo sdílet své zážitky z mateřské školy, ve které tráví mnoho času a zažívá nespočet dobrodružství. Mnoho dětí tento způsob využilo zcela spontánně. Tento přínos vyplynul i ve zpětných vazbách od rodičů z dotazníku, kteří tyto informace o dítěti vítali. U jedné holičky pomohl „příběh o učení“ dokonce odstranit „bariéru“ mezi ní a MŠ a pomohl jí lépe se začlenit. Tento přínos vyplynul z dotazníkového šetření (viz komentář rodiče). R2: „*U nás to splnilo účel a změnilo se to i k chování a těšení do školy, bylo to v tu chvíli pro B3, která se moc nechtěla začlenit, důležitý a přínosný.*“ Tudíž se metoda LS může zdát vhodná i jako nástroj k podpoře adaptace dětí do prostředí MŠ, což by bylo ale nutné prozkoumat dalšími navazujícími výzkumy, které by se na tuto

problematiku zaměřovaly. I přes nízký počet výzkumného vzorku lze konstatovat, že metoda LS ve vybrané třídě konkrétní mateřské školy byla dětem přínosná.

VO2: Jaká jsou konkrétní organizační a metodicko-didaktická doporučení pro práci s metodou Learning Stories vycházející z její implementace ve vybrané třídě MŠ?

Z reflexe deníku výzkumníka autorky práce s popisem organizačních kroků a jednotlivých zkušeností ze zavádění vyplynuly konkrétní metodicko-organizační doporučení. Ta jsou dle jednotlivých oblastí konkrétně popsána ve druhé části, v kapitole vyhodnocení dat. Z prvotního zavádění a zkušenosti s metodou LS implementované do prostředí konkrétní mateřské školy vyplývají tato nejdůležitější doporučení. Velmi důležité je pracovat v pedagogickém týmu, převážně myšleno jako spolupráce učitelek ve třídě. Jak vyplynulo ze získaných dat a zjištění, nemusí se obě účastnit procesu a tvorby dopisu, ale musí být zajištěna spolupráce, kdy jedna učitelka může v klidu pozorovat a zapisovat si jednotlivá data pro metodu LS a druhá zajišťovala ostatní – chod třídy během chvíle, kdy je pozorování uskutečňované. Dalším důležitým doporučením je teoretická znalost a seznámení se s metodou LS před zavedením do MŠ. Dále je potřebná reflexe dosavadního systému pedagogické diagnostiky a hodnocení ve třídě, kde se metoda bude zavádět a mít představu, jak konkrétní dopisy dětem psát. Poté je velmi podstatná organizační příprava, rozpracování jednotlivých kroků zavádění, připravené pomůcky pro sběr dat z pozorování a jejich následné vyhodnocování. Vše by mělo korespondovat s reflexí celého procesu s kolegyní a ve spolupráci s rodiči.

VO3: Jak využití metody Learning Stories ovlivnilo kvalitu hodnocení dětí v konkrétní třídě vybrané MŠ?

Z analýzy vyplynul určitý posun v této oblasti. Právě „posun“ se z výsledků vyhodnocených dat vygeneroval jako měřítko pro stanovení „kvality“, kterou tato výzkumná otázka zjišťovala. Akční výzkum napomohl dané mateřské škole v utřídění a reflektování dosavadního hodnocení. Metoda LS se ukázala jako efektivní nástroj pro spolupráci mezi učitelkami v dané třídě. Z hloubkového rozhovoru s kolegyní autorky tato zjištění také vyplynula. Kolegyně autorky zhodnotila první zkušenosti s metodou sice za velmi časově náročné, ale na konci ji hodnotila pozitivně a to také převážně z důvodu, že se hodnocení a reflexe poskytovala přímo ve vztahu k dětem. Zároveň vyjádřila, že pro lepší vyhodnocení

posunu kvality se v metodě LS musí pokračovat. I přesto, že kolegyně autorky fungovala při akčním výzkumu spíše jako pozorovatel, se na základě výsledků a změn, které metoda LS v mateřské škole vytvořila, rozhodla v dalším pokračování zavádění metody LS aktivně zapojit. Metoda LS oběma učitelkám otevřela společnou reflexi dosavadní diagnostické pedagogiky a napomohla jim ji sjednotit a strukturovat.

VO4: Jak na novou metodu hodnocení reagovali rodiče a jaký potenciál spatřují v metodě Learning Stories

Jedním ze zásadních východisek metody LS je spolupráce s rodinou. Z jednotlivých výsledků dat, konkrétně z obsahové analýzy zpětných vazeb získaných z formulářů LS a dotazníkové šetření, lze konstatovat, že v dané MŠ fungovala spolupráce s rodinami dětí. Všichni rodiče se do výzkumu zapojili a pro většinu rodičů byla metoda pozitivní změnou v hodnocení jejich dětí. Fungovala s rodiči i těch dětí, kteří dříve hodnocení svého dítěte nezjišťovali nebo nepovažovali hodnocení v MŠ za důležité. Konkrétně – R10: „*Obohatilo a potěšil mě zájem Vás – paní učitelko! Zájem o všechny děti nevyjímaje o mého syna.*“ Otec dítěte podal příjemnou slovní zpětnou vazbu, že konečně až na základě dopisu a popisu v něm pochopil, v čem v MŠ hledáme hodnocení nějakého pokroku dítěte, do té doby si představoval, že si jeho dítě v MŠ pouze hraje. Tím metoda LS naplnila další teoretické východisko a potenciál – nízkoprahová srozumitelnost jako umožnění efektivní komunikace mezi rodičem a učitelkou. Z celkového zjištění a vyhodnocení dotazníkového šetření vyplývají pozitivní reakce na zavedenou metodu hodnocení. Z důvodu prvotní zkušenosti s metodou LS nejde určitý „potenciál“ vyhodnotit. To také vyplynulo z několika odpovědí respondentů.

10 Diskuze

Předškolní vzdělávání je dlouhodobě diskutovaným tématem v oblasti vzdělávání, kterému se stále nevěnuje tolik pozornosti jako právě ostatním stupňům vzdělávání. Přitom je to v rozporu s tím, jaké výstupy mají z předškolního vzdělávání vycházet, a jak důležité předškolní vzdělávání pro život dítěte je. Velmi důležité je provádět změny v zavedených systémech v mateřských školách, kde jsou ze zkušeností stále zažité starší způsoby procesu vzdělávání, a to z důvodu neznalosti nebo nechuti učitelek inovovat vlastní přístupy. To souvisí s konkrétními pohledy na děti a jejich hodnocením v mateřských školách, ve kterém se ve větší míře stále objevují převážně prvky sumativního hodnocení. Formativní hodnocení, jak vyplynulo z teoretické části práce, je daleko efektivnější a danému dítěti prospěšnější, ideální je proto využívat oba typy současně. Důležité je hledat vhodné nástroje pro rozvoj a zavádění tohoto konkrétního hodnocení. Dále je důležité kriticky přijímat zkušenosti ze zahraničí, kde je tato metoda hodnocení rozšířenější. Metoda LS a její teoretická východiska kooperují s formativním hodnocením, a proto se tato metoda LS může zdát vhodným nástroj pro zavádění formativního hodnocení i v České republice v prostředí předškolní oblasti.

Výzkumné šetření přineslo mnoho zajímavých poznatků, několik nezodpovězených otázek a otevřelo další výzkumné možnosti a zaměření. Cílem akčního výzkumu bylo zkoumat možnosti implementace metody LS do prostředí konkrétní české mateřské školy. Výsledky výzkumného šetření tohoto akčního výzkumu ukázaly, že je možná implementace do prostředí české mateřské školy, jen jsou k tomu zapotřebí jasně stanovené kroky zavádění, spolupráce s kolegy, teoretická opora a znalost metody LS.

Autorka si ve výzkumných cílech a otázkách stanovila zjišťovat, jaký přínos má metoda LS pro dítě, jaká jsou metodicko-organizační doporučení, jaký přínos má metoda LS pro hodnocení dítěte v mateřské škole v rámci pedagogické diagnostiky. Posledním výzkumným cílem a výzkumnou otázkou se zaměřovala na rodiče dětí. Autorku při vyhodnocení dat překvapila zjištění, kolik informací z daných nástrojů sběru dat pro zavádění metody LS by se dalo zkoumat jako přínos pro samotného pedagoga. Z několika šetření, převážně z vyhodnocení dat první výzkumné otázky, vyplynula spousta nových poznatků ohledně dítěte, která jsou nad rámec dané výzkumné otázky. Pedagog by mohl tyto poznatky využít

ve své praxi k rozvoji a poznání dítěte. Na základě těchto poznatků by mohl ještě konkrétněji vytvářet vzdělávací nabídku, tak jak to samotná metoda LS doporučuje. Zajímalo by ji tedy dále zkoumat, jaký přínos metoda LS má konkrétně pro pedagoga, a například i dále porovnávat jednotlivé zkušenosti více pedagogů, kteří by se pokusili metodu LS implementovat do své třídy. Výzkum zaměřovat například na čtyři mateřské školy a mezi nimi zjišťovat a porovnávat přínos metody LS pro pedagoga a zjišťovat, zda jsou nějaká rizika nebo komplikace jednotlivých mateřských škol, které by zavádění metody LS mohly ovlivňovat. Tato zjištění by mohla přispět k hlubšímu metodickému doporučení přímo pro zavádění metody LS v mateřských školách v České republice. Vytvořením teoretického podkladu a materiálů, které by vyhovovaly českému prostředí předškolního vzdělávání.

V této části je důležité opět zopakovat, že tato zjištění by se musela vyhodnocovat po dlouhodobé práci s metodou LS, ne jak tomu bylo v této diplomové práci, pouze ve vztahu k zavádění metody LS.

Autorka výzkum realizovala ve školním roce, ve kterém nebylo možné využít komplexní potenciál metody LS. Z důvodu pandemie a častých organizačních problémů byla ovlivněna kvantita sběru dat. Proto se během zavádění akční výzkum zaměřil na prvotní zkušenosti se zaváděním metody LS a jediných předaným dopisem („příběhu o učení“) dítěti. Autorka by ráda na základě těchto zkušeností posouvala metodu LS ve své třídě dále a zjišťovala jaké konkrétní dopady a výsledky by přinesla metoda LS samotným dětem, a i komplexně mateřské škole a jejímu způsobu hodnocení v rámci pedagogické diagnostiky při dlouhodobém využívání. V jednom z výsledků se objevil kladný vliv metody i ve vztahu k adaptaci a začlenění se dítěte do MŠ. Zajímavé by bylo zjistit, zda by tato metoda byla v této oblasti opravdu efektivní.

Autorka si z této zkušenosti bere mnoho do vlastní pedagogické praxe. Metoda LS napomohla jejímu dosavadnímu strachu z hodnocení všech dětí nerealizovaných z časových důvodů. Ukázala ji, že je možné hodnotit všechny děti v rámci určité časové dotace a struktury. Největším přínosem je právě to, že formativní hodnocení může zavádět do vlastní praxe a metoda LS jí k tomu může komplexně pomoci.

11 Závěr

Autorka se ve své diplomové práci věnovala problematice hodnocení procesů učení dětí v předškolním věku. Aktuální trendy a teoretické opory se zaměřují na proměny těchto způsobu hodnocení i celkového nahlížení na dítě. Pedagogická diagnostika a procesy hodnocení jsou velmi často spíše formální a se získanými informacemi se dále nepracuje. Proto je velmi důležité zabývat se podobnými tématy a problematiku řešit. Zároveň pedagogům obdobnými výzkumy otevírat nové možnosti vzdělávání v jejich pedagogické praxi.

Teoretická část diplomové práce se zaměřila na specifika procesů učení předškolního dítěte. Dále na individualizaci ve vzdělávání, na pedagogickou diagnostiku a její typy hodnocení. Porovnala také jednotlivé nástroje hodnocení v pojetí české literatury s východisky metody LS. Metoda LS z výstupů teoretické části se zdá být komplexním prostředkem a nástrojem pro pokrytí řady nedostatků již zavedených jednotlivých nástrojů hodnocení. K tomu by samozřejmě byly zapotřebí další výzkumy, konkrétní zkoumání a hlubší porovnávání. Z teoretické části vyplynula metoda LS i jako vhodný nástroj pro správné uchopení a zavádění individualizace do vzdělávání.

Akční výzkum se zaměřil na zavedení metody Learning Stories (dále LS) do prostředí české mateřské školy. Autorka akčním výzkumem hledala odpovědi na výzkumné otázky. Konkrétně se zaměřovala na přínos metody LS pro dítě a na metodicko-organizační doporučení na základě jejího výzkumu ve vztahu zavádění metody LS. Dále zjišťovala, jaký vliv má metoda LS na zlepšení kvality hodnocení dítěte v dané mateřské škole a zjišťovala názor rodičů na první zkušenost s metodou LS.

Akční výzkum přinesl mnoho zajímavých zjištění o procesu hodnocení, které metoda LS nabízí. Jako nejvíce prospěšné pro dítě se její východisko zpětné vazby. Dítě se naučí brát zpětnou vazbu jako prostor pro zlepšení do dalších stupňů vzdělávání a do života. Tomu konkrétně napomáhá formativních charakter dopisů.

Dítě má mít prostor v mateřské škole pro rozvoj své osobnosti a svého učení. Včasná podpora může pomoci dítěti rozvíjet se na základě jeho dosažených kompetencí a zájmů, které mu pedagog formou této metody pomůže objevovat a uvědomovat si je.

Pro samotnou autorku se staly zkušenosti z výzkumu obohacující pro její vlastní praxi. Z výzkumu si nese poznatky z jiného pohledu hodnocení dítěte, jako prostor pro změnu ve vlastním procesu vzdělávání a praxi. Výsledky z jejího výzkumného šetření se zkušeností s prvotním zaváděním metody LS do prostředí české mateřské školy se mohou stát podkladem pro inspiraci dalším výzkumníkům, kteří by plynule mohli navázat na dosažená zjištění. Inspirací by se mohla tato zjištění stát i pro učitelé mateřských škol pokusit se metodu LS ve svých mateřských školách implementovat.

Seznam použitých informačních zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

Carr, M., LEE, W. *Learning Stories in practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2019. ISBN 978-152-6423-740.

CARR, M., LEE, W. *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. Los Angeles: Sage, 2012. ISBN 978 0 85702 092 5.

FELCMANOVÁ, A. *Persona dolls: panenky s osobností: jak rozvíjet prosociální postoje dětí*. Přeložil Klára JANSOVÁ. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., Vzdělávací program Varianty, 2015. ISBN 978-80-87456-62-0.

FELCMANOVÁ, L. a KOLEKTIV AUTORŮ PROJEKTU WELCOME. *Metodika pro práci s dětmi s SVP*. Dr. Josef Raabe, s.r.o. Praha, 2019. s. 205. ISBN 978-80-7496-399-5.

GAVORA, P. *Naivné teorie dieťaťa a ich pedagogické využitie*. Pedagogika, 42, 1992. ISSN 3330-3815.

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha, Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha, Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-569-1

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

CHARVÁTOVÁ, K. Dítě v centru pozornosti? *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2018, ISSN 1210-7506.

- KNAUF, H. *Learning stories, pedagogical work and early childhood education: a perspective from German preschools*. Education Inquiry. 2019. 1-16. DOI: 10.1080/20004508.2019.1591845. ISSN 2000-4508.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J., SYSLOVÁ, Z. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.
- LEU, H., FLÄMIG, F., FRANKENSTEIN, Y., KOCH, S., PACK, I., SCHNEIDER, K., SCHWEIGER, M. *Bildungs-und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar: Das Netz, 2012. ISBN 978-3-937785-67-7.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
- MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- PRŮCHA, J. a KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

SYSLOVÁ, Z., a ŠTĚPÁNKOVÁ, L. *Třídní projekty v mateřské škole*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1480-9.

SYSLOVÁ, Z., BURKOVIČOVÁ, R., KROPÁČKOVÁ, J., ŠILHÁNOVÁ, K. a ŠTĚPÁNKOVÁ, L. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7598-276-6.

SYSLOVÁ, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, J., FIKAROVÁ, T. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

ŠAFRÁNKOVÁ, D. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠKRDLÍKOVÁ, P. *Hyperaktivní předškoláci: výchova a vzdělávání dětí s ADHD*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0928-7.

ŠMELOVÁ, E. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.

ŠMELOVÁ, E., PRÁŠILOVÁ, M. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEJDOVÁ, H. Je hodnocení dětí v MŠ zbytečné? *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2005, 12(6), 7-9. ISSN 1210-7506.

UHLÍŘOVÁ, J. a LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, B. *Metoda Learning Stories jako efektivní nástroj podpory vzdělávací cesty předškolního dítěte*. *Předškolná výchova*. Bratislava: Předškolná výchova, 1961-, 69(4), 20-27. ISSN 0032-7220.

WILIAM, D., LEAHY, S. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: EDUKAČNÍ LABORATOŘ, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

Legislativní a online zdroje

1. **FORMATIVNE.CZ.** *Pokud se učitelům daří uplatňovat principy formativního hodnocení, u žáků se oslabuje zájem o známky.* [online]. [cit. 19. 9. 2020]
Dostupné z: <https://formativne.cz/pokud-se-ucitelum-dari-uplatnovat-principy-formativniho-hodnoceni-u-zaku-se-oslabuje-zajem-o-znamky/>
2. **ZSMSZEMECHY.CZ.** Školní vzdělávací program MŠ Zeměchy. 2017. [online]. [cit. 15. 11. 2020] Dostupné z: <https://www.zsmszemechy.cz/dokumenty/>
3. **KUDYVEDECESTA.CZ.** *Zavedení povinného předškolního vzdělávání pro děti z rodin ohrožených sociální exkluzí se zapojením OSPOD.* Studie proveditelnosti. Společnost Tady a teď, o.p.s. Demografické informační centrum, o.s. 2015, [online]. [cit. 14.12. 2020]. Dostupné z: <https://www.kudyvedecesta.cz/node/2>
4. **META-OPS.CZ.** *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách.* Společnost META, o.p.s., Praha, 2014. [online]. [cit. 4.1.2021].
Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/deti_s_omj_v_ms_0.pdf
5. **MSMT.CZ.** *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Praha: MŠMT, 2018. [online]. [cit.20. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
6. **IS.MUNI.CZ.** *Hodnocení pokroků dítěte jako východisko individualizace předškolního vzdělávání.* Brno: Masarykova univerzita, 2012. [online]. [cit. 11.2.2021] Dostupné z: <https://is.muni.cz/repo/985996/cs/Syslova/Hodnoceni-pokroku-ditete-jako-vychodisko-individualizace-predskolniho-vzdelavani>
7. **DOCPLAYER.CZ.** *Význam hodnocení, jeho funkce, typy, roviny.* 2012. [online]. [cit. 11.2.2021] Dostupné z: <https://docplayer.cz/44688928-1-vyznam-hodnoceni-jeho-funkce-typy-roviny.html>
8. **VYS-EDU.CZ.** Kratochvílová, J. *Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole?* 2014. [online]. [cit. 20.2.2021]
Dostupné z: http://www.vysedu.cz/assets/File.ashx?id_org=600139&id_dokumenty=5696

Seznam příloh

Příloha 1 – Informace k metodě LS pro rodiče

Příloha 2 – Informovaný souhlas pro rodiče – vzor

Příloha 3 – Hlubkový rozhovor/informovaný souhlas – vzor

Příloha 4 – Dotazník pro rodiče – vzor

Příloha 5 - Režim dne v mateřské škole Zeměchy

Příloha 6 – Instrukce pro rodiče k předávanému dopisu

Příloha 7 – Reflexe autorky z deníku výzkumníka

Příloha 8 – Srovnávací analýza pedagogické diagnostiky v MŠ

Příloha 9 – Přepis hlubkového rozhovoru

Příloha 10 – Ukázka otevřeného kódování

Příloha 11 – Vyhodnocení dotazníkového šetření s přepisem všech odpovědí respondentů

Příloha 12 – Formulář LS: vzor

Příloha 13 – Formulář LS: A1

Příloha 14 – Formulář LS: B1

Příloha 15 – Formulář LS: A2

Příloha 16 – Formulář LS: A3

Příloha 17 – Formulář LS: A4

Příloha 18 – Formulář LS: B2

Příloha 19 – Formulář LS: A5

Příloha 20 – Formulář LS: B3

Příloha 21 – Formulář LS: A6

Příloha 22 – Formulář LS: A7

Příloha 23 – Formulář LS: A8

Příloha 24 – Formulář LS: A9

Příloha 25 – Formulář LS: B4

Příloha 26 – Formulář LS: A10

Příloha 27 – Ukázka založeného portfolia a fotografie z předávání dopisu