

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Implementace metody Learning Stories do prostředí české mateřské školy

Implementation of the Learning Stories method into a Czech pre-primary  
school

Bc. Michaela Nekolná

Vedoucí práce: Mgr. Petra Ristić

Studijní program: Pedagogika (N7501)

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

Odevzdáním této diplomové práce na téma Implementace metody Learning Stories do prostředí české mateřské školy 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 Dobříši 10.7. 2021

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Petře Ristić za její odborné rady, obohacující rozhovory, připomínky a velice podnětné a laskavé vedení v průběhu psaní diplomové práce. Také bych ráda poděkovala PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., která mi velmi vstřícně poskytla odborné konzultace v oblasti formativního hodnocení. Poděkování patří také paním učitelkám, které mi poskytly své dopisy a prostřednictvím rozhovoru mi daly nahlédnout do jejich práce. Poslední poděkování patří mé rodině a manželovi, kteří mi byli velikou oporou a bez nichž by tato práce nikdy nevznikla.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se věnuje problematice metody Learning Stories a její implementaci do prostředí české mateřské školy. Práce si klade za cíl prozkoumat, dokumentovat a analyzovat, jakým způsobem je metoda Learning Stories (LS) aplikovaná v rámci procesu formativního hodnocení do prostředí české mateřské školy.

V teoretické části je definováno hodnocení v předškolním vzdělávání, jeho obsah a charakteristika. Jsou představeny některé nástroje hodnocení využívané v prostředí české mateřské školy. Teoretická část se dále zaměřuje na vymezení pojmu formativního hodnocení v odborné české a zahraniční literatuře a analýzou Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání ve vztahu k formativnímu hodnocení. Popisuje teoretický základ metody Learning Stories a její využití v předškolním vzdělávání v zahraničí.

Empirická část představuje cíle výzkumu a jeho metodologii a předkládá výsledky výzkumného šetření. To bylo realizováno metodou obsahové analýzy dopisů a polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami využívajícími metodu LS. Polostrukturované rozhovory se zaměřují na to, jakým způsobem učitelky mateřských škol zapojují metodu LS do svých tříd. Obsahová analýza dopisů zjišťuje, zda dopisy o učení dětí naplňují kritéria formativního hodnocení.

Výsledky šetření ukázaly, že díky svému přístupu naplňuje metoda Learning Stories požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a výborně se hodí do prostředí české mateřské školy. Z výzkumu také vyplývá, že absence funkčního mentoringu metody LS má vliv nejen na implementaci a její výstup ve formě dopisů, ale také na vnitřní motivaci samotných učitelek.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Learning Stories, RVP PV, formativní hodnocení, předškolní vzdělávání, dispozice k učení, vzdělávací procesy

## **ABSTRACT**

The diploma thesis focuses on the Learning Stories method and its implementation in a Czech pre-school. Its aim is to explore, document, and analyse how the Learning Stories method is applied into a Czech pre-school as a part of the process of formative assessment.

The theoretical part defines assessment in the pre-primary education - its content, and characteristics. Selected assessment tools used in a Czech pre-primary education are introduced. The theoretical part then focuses on the definition of the formative assessment in both Czech and foreign literature, and on the analysis of the Czech Statutory Pre-primary Educational Framework in the relation to the formative assessment. It also describes theoretical background of the Learning Stories method and its use within the international pre-primary education.

The empirical part presents the aims of the research project - its methodology and results. Research data were acquired from a content analysis of learning stories and from semi-structured interviews with teachers who have been working with the LS method. Semi-structured interviews focused on how the teachers implemented the LS method in their schools. The content analysis of the learning stories centres on finding out whether the stories about children's learning fulfil the aims of formative assessment.

The research results have shown that the LS method comply the requirements of the Czech Statutory Pre-primary Educational Framework and is suitable for implementation in a Czech pre-primary education. The research also implies that the absence of a functional supervision of the LS method has a significant influence on the implementation of the method - on the form in which the learning stories are written, as well as on the inner motivation of the teachers.

## **KEYWORDS**

Learning Stories, RVP PV, formative assessment, pre-primary education, learning dispositions, educational processes

## Obsah

1	Hodnocení.....	9
1.1	Hodnocení v předškolním vzdělávání.....	10
1.1.1	Obsah hodnocení v předškolním vzdělávání.....	13
1.1.2	Funkce a typy hodnocení v předškolním vzdělávání.....	15
1.1.3	Aktéři hodnocení v předškolním vzdělávání.....	18
1.2	Hodnocení vzdělávání dětí v české mateřské škole.....	19
1.2.1	Pedagogická diagnostika.....	21
1.2.2	Nástroje hodnocení.....	22
2	Formativní hodnocení.....	27
2.1	Vymezení pojmu formativní hodnocení.....	27
2.2	Vymezení pojmu sumativní hodnocení.....	31
2.2.1	Vztah sumativního a formativního hodnocení.....	32
2.3	Metody formativního hodnocení.....	34
2.3.1	Stanovování výchovně-vzdělávacích cílů.....	36
2.3.2	Stanovování kritérií hodnocení.....	39
2.3.3	Zpětná vazba.....	41
2.3.4	Sebehodnocení.....	43
2.3.5	Vrstevnické hodnocení.....	45
3	Learning Stories.....	47
3.1	Teoretická východiska metody Learning Stories.....	48
3.2	Portfolio jako prostředek dokumentace Learning Stories.....	49
3.3	Dispozice k učení.....	51
3.4	Postup tvorby LS dopisů.....	54
3.5	Learning Stories v mezinárodním kontextu.....	56

EMPIRICKÁ ČÁST .....	60
4 Úvod do problematiky .....	60
4.1 Vymezení výzkumného cíle a výzkumných otázek.....	60
4.2 Metodologie výzkumu .....	61
4.2.1 Nástroje a zdroje sběru dat .....	62
4.2.2 Výzkumný vzorek – respondenti.....	62
4.2.3 Harmonogram výzkumu.....	64
VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	65
5 Způsob implementace metody Learning Stories do prostředí české mateřské školy ..	65
5.1.1 Kategorie č. 1: Nástroje hodnocení .....	66
5.1.2 Kategorie č. 2: Průběh implementace.....	68
5.1.3 Kategorie č. 3: Psaní dopisů .....	75
5.1.4 Kategorie č. 4: Změna u dětí .....	80
5.1.5 Kategorie č. 5: Komunikace s rodiči .....	85
5.2 Ovlivnění práce učitelů českých mateřských škol použitím metody LS .....	89
5.3 Přínos implementace metody LS v české mateřské škole .....	92
5.4 Rizika implementace metody LS v české mateřské škole .....	95
6 Analýza dopisů o učení vzhledem ke kritériím formativního hodnocení.....	99
6.1 Charakteristika kategorií.....	99
6.2 Vyhodnocení dopisů o učení.....	102
7 Shrnutí výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám.....	106
8 Diskuse .....	109
Závěr.....	112
Seznam příloh.....	124

## Úvod

Kvalita předškolního vzdělávání je v posledních letech celosvětově diskutovaným tématem. Většina zemí si uvědomuje důležitost prvních několika let života a usiluje o vysoce kvalitní předškolní vzdělávání a péči. Jedním z klíčových cílů současné vzdělávací politiky v ČR je budovat základy pro celoživotní vzdělávání. Mateřská škola tento cíl naplňuje prostřednictvím podněcování zájmu dětí o vlastní učení a vědění (MŠMT, 2016). S touto prioritou jde ruku v ruce zapojení formativního hodnocení do předškolního vzdělávání, které naplňuje cíle celoživotního vzdělávání.

Pedagogická diagnostika (hodnocení výsledků vzdělávání) jejíž pravidelné provádění je v České republice stanoveno kurikulárním dokumentem *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, je v české mateřské škole realizována převážně prostřednictvím sumativního hodnocení, které především posuzuje, kde se dítě nachází ve svém rozvoji vzhledem k určité normě. Formativní hodnocení v české mateřské škole není pevně ukotveno a učitelky v praxi mají s tímto typem hodnocení malé praktické zkušenosti i osvojené teoretické znalosti (MŠMT, 2004).

Ze zprávy České školní inspekce (2020) vyplývá, že mateřské školy nemají dlouhodobě nastavený efektivní systém zjišťování a vyhodnocování vzdělávacích pokroků u jednotlivých dětí. Pedagogická diagnostika je vedena v mateřských školách spíše formálně a není účelně využívána pro osobnostní rozvoj dětí, ani cílenou spoluprací s rodiči. V předškolním vzdělávání stále převažuje frontální přístup ke vzdělávání, ve kterém chybí prostor pro experimentaci, kooperaci, explorační a řešení problémů. Přitom právě motivace dítěte učit se, objevovat a prozkoumávat je předpokladem pro rozvoj jeho celoživotního učení. Pro aktivaci a rozvoj vnitřní motivace dítěte je zapotřebí dospělých, kteří se zajímají a vytvářejí takové prostředí, ve kterém jsou děti povzbuzovány k přesvědčení, že lze dosáhnout úspěchu (Leu a kol., 2012).

Metoda Learning Stories (dále LS), která vznikla na konci 90. let na Novém Zélandu je metodou formativního hodnocení. Zabývá se celkovým kontextem procesu učení, jež se snaží zviditelnit a interpretovat. Tato metoda vychází z klíčových kompetencí (dispozic k učení), na které upozorňuje prostřednictvím dopisu o učení psanému dítěti (dopis doplňují fotografie zachycující dané situace). Tyto dopisy o učení jsou příležitostí k rozhovoru



nad učením se samotným dítětem a také s rodinami dítěte. Metoda Learning Stories je založena na dokumentaci analyzovaných pozorování v každodenním prostředí, jejichž cílem je zachytit momenty učení jednotlivých dětí v jejich přirozené podobě (Carr, Lee, 2019).

Cílem této diplomové práce je charakterizovat metodu Learning Stories a dokumentovat a analyzovat její implementaci v podmínkách české mateřské školy. Teoretická část se zaměřuje na vymezení hodnocení v kontextu předškolního vzdělávání a jeho realizaci v české mateřské škole. Popisuje typy hodnocení a jejich funkce, definuje klíčové kompetence a jejich hodnocení, vymezuje vztah pedagogické diagnostiky vůči hodnocení a představuje nástroje hodnocení užívané v prostředí české mateřské školy. Pro pochopení kontextu metody Learning Stories je dále představeno formativní hodnocení a jsou podrobně popsány metody formativního hodnocení. V rámci této kapitoly je definováno také sumativní hodnocení, které má v české mateřské škole dlouholetou tradici, a je vymezen vztah těchto dvou typů hodnocení. Poslední kapitola se věnuje metodě Learning Stories, jejím teoretickým východiskům a charakteristice. V této kapitole je představena také implementace metody LS v mezinárodním kontextu.

Empirická část diplomové práce si klade za cíl prozkoumat, jakým způsobem je metoda implementována v prostředí české mateřské školy. Na základě hloubkového rozhovoru s učitelkami mateřských škol byly zjišťovány informace o tom, jaký průběh měla aplikace metody LS v jejich třídách. Výzkum se dále zaměřil na to, zda a jakým způsobem metoda ovlivnila učitelky při práci s dětmi, jaký přínos v implementaci metody spatřují a zda si uvědomují případná rizika. V rámci výzkumu bylo také zjišťováno, zda dopisy o učení psané dětem naplňují kritéria formativního hodnocení a zda je možné z těchto výsledků vyvodit všeobecné závěry vedoucí k potenciálním změnám.

Vzhledem k tomu, že je metoda LS metodou formativního hodnocení a zaměřuje se na dispozice k učení, tak je v souladu s RVP PV a naplňuje požadované cíle. Práci jsem si vybrala právě proto, že bych ráda zjistila, zda je tato metoda přenositelná do podmínek české mateřské školy a může napomoci učitelům realizovat formativní hodnocení v prostředí české mateřské školy.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Hodnocení

Hodnocení je přirozenou součástí života člověka. Každý několikrát během dne vysloví větu „*To se mi líbí/nelíbí!*“ či „*To je naprostý nesmysl!*“. Aniž by si to lidé uvědomovali, provádí neustále hodnotící soudy: věcí, jiných lidí a dění kolem sebe i sebe sama. Rádi s druhými sdílejí hodnoty, postoje, názory a ty vědomě či nevědomě porovnávají s postoji druhých, které dále hodnotí podle toho, jak souzní s těmi jejich (Kolář, Šikulová, 2009; Slavík, 1999). Lidé však nejsou jen hodnotiteli, ale i konzumenty hodnocení ostatních. Hodnocení působí na prožitky, postoje i chování člověka. Každý má potřebu být úspěšný, někým oceněný, potřebu rozvinout svůj potenciál, své schopnosti a talent. A právě hodnocení se může stát prostředkem k naplnění těchto potřeb. Obecně lze říci, že kladné hodnocení ze strany druhých vyvolává libé pocity, uspokojuje řadu z výše vyjmenovaných potřeb a motivuje k lepším výkonům. Naproti tomu negativní hodnocení způsobuje často frustraci a pocit nejistoty či zklamání (Švarcová, 2005).

Slavík charakterizuje hodnocení jako „*porovnávání “něčeho” s “něčím”, při kterém rozlišujeme “lepší” od “horšího” a vybíráme “lepší”, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení “horšího”*“ (Slavík, 1999, s. 15). Porovnávat lze objekt buď s identicky stejným objektem nebo s nějakým ideálním vzorem. Součástí hodnocení je také proces uspořádání, díky kterému jsou lidé schopni určit, na kterém stupni hodnotového žebříčku se daný objekt nachází. Kolář a Šikulová (2009) formulují hodnotící akt jako aktivitu, která sleduje nějaký cíl a děje se ve zcela určitých podmínkách. Realizace hodnocení se uskutečňuje určitým prostředkem a má vést ke stanovenému výsledku.

Z uvedeného vyplývá, že hodnocení je komplikovaný proces, který se skládá z mnoha dílčích kroků: orientace v problému, porozumění, rozhodování mezi možnostmi, uspořádání, ocenění, reakce na situaci a hledání adekvátní nápravy.

Amonašvili (in Kosíková, 2011, s. 103) popisuje pojem „zhodnotit“ jako „*vymezení výsledku činnosti, rekonstrukce průběhu ukončené činnosti, představa průběhu následující činnosti a jejího výsledku a daní do souvislosti s určitými standardy.*“ Za standardy považuje zkušenosti, vědomosti, pravidla, zákony, schémata, vzory, příklady apod.

Hodnocení činnosti samo o sobě nevypovídá o schopnosti vykonávat danou činnost (příkladem je umělecký kritik, který sám není tvůrčí umělec). Pokud ale neporozumíme hodnocení, nemůžeme provádět danou činnost dobře a zlepšovat se v ní. Slavík (1999, s. 22) poukazuje na to, že neschopnost hodnotit se může stát „zábranou na cestě ke zvládnutí a porozumění určité činnosti.“ Jedinec není schopen rozeznat kvality a slabiny své práce a určit, které podněty v jejím průběhu byly správné nebo chybné. To může mít fatální vliv na výkon jedince a jeho sebepojetí.

Není samozřejmostí ovládat dovednost hodnocení v plné šíři, je potřeba se ji učit a cíleně ji trénovat. Dovednost hodnocení by se tak měla stát pravidelnou součástí výuky na všech vzdělávacích stupních, vybavující žáky dovednostmi, které jsou potřebné pro kvalitní hodnocení vlastní práce (Slavík, 1999).

Vzhledem k povaze této práce, která se věnuje předškolnímu vzdělávání, budu v následujících podkapitolách používat pojem „dítě“ jakožto účastníka vzdělávání v mateřské škole.

## 1.1 Hodnocení v předškolním vzdělávání

V současné době je celosvětově výchova a vzdělávání v raném dětství<sup>1</sup> stále diskutovanější téma, a to jak na poli odborné veřejnosti, tak mezi tvůrci vzdělávacích politik. Toto období je dobou pozoruhodného růstu a pokládání základů pro budoucí rozvoj dovedností a učení. Předškolní vzdělávání a péče (Early childhood education and care, ECEC) mohou zlepšit kognitivní schopnosti dětí a sociálně-emoční vývoj, pomoci vytvořit základ pro celoživotní učení, učinit výsledky učení dětí spravedlivějšími, snížit chudobu a zlepšit sociální mobilitu z generace na generaci. Počet let strávených v předškolním vzdělávání a péči (mezinárodní klasifikací označované jako ISCED 0) je také silným prediktorem úrovně výkonu dosaženého v pozdějších fázích ve škole i mimo ni<sup>2</sup> (OECD, 2017; Syslová a kol., 2014).

---

<sup>1</sup> Rané dětství je definováno jako období od narození do osmi let a vyskytuje se v souvislosti s pojmem ECEC (Early childhood education and care). ECEC je mezinárodní pojem, který zahrnuje péči a vzdělávání dětí v raném věku, tj. od narození po vstup do primárního vzdělávání. V českém prostředí se toto období zpravidla terminologicky dělí na dvě věkově vymezené etapy – raná péče (výchova dítěte do tří let) a předškolní vzdělávání (výchova a vzdělávání od tří do šesti let) (Syslová a kol., 2014).

<sup>2</sup> Údaje z Programu pro mezinárodní hodnocení studentů PISA z roku 2015 ukazují, že děti, které navštěvovaly předškolní vzdělávání po dobu nejméně dvou let, dosahují v průměru lepších výsledků než ostatní ve věku 15 let (OECD, 2017).

Účast na předškolním vzdělávání dále nabízí příležitosti, jak zjistit a reagovat na individuální potřeby dětí a pomoci všem rozvíjet se na základě jejich silných stránek. Rozsáhlý výzkum a studie ukazují, že kvalitní ECEC může výše zmíněné naplnit (OECD, 2019).

V evropském kontextu je každé dítě vnímáno jako aktivní žák, na jehož individuální zájmy a potřeby reagují odborníci, kteří se snaží plně rozvinout jeho vzdělávací potenciál. V tomto přístupu zaměřeném na dítě je klíčové, aby plánování denních činností bylo podloženo důkladnými znalostmi o individuálním vývoji a vzdělávacím pokroku každého dítěte, které se získají v procesu hodnocení. Efektivní hodnocení je tedy základem pro vytváření optimálních podmínek pro učení každého dítěte (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Jedním z bodů ukazatelů kvality v předškolním vzdělávání je právě systém hodnocení dětí, který daný stát/škola/učitel využívá. Hodnocení by mělo být pravidelné a transparentní, v nejlepším zájmu dítěte a efektivně využitelné pro rozvoj vzdělávací politiky (Rada EU, 2019). „*Prostřednictvím hodnocení jsou uspokojovány zájmy a potřeby [dítěte], např. být úspěšný, být pochválený učitelem, splnit učitelovo očekávání, ale také vyhnout se nepříjemnostem*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 45).

S proměnou pojetí výchovy a vzdělávání se pojí také změna ve vnímání hodnocení. Hodnocení již není přijímáno pouze jako nástroj ke kontrole výsledků vzdělávání, ale jako prostředek k rozvoji celé osobnosti dítěte, které má také motivační charakter. Cílem takto pojatého hodnocení je „*vybavit dítě takovými dovednostmi, aby se dokázalo hodnotit samo (sebehodnocení) a převzalo za svůj rozvoj a pokroky postupně zodpovědnost (sebeřízení)*“ (Sedláčková, Syslová, 2012, s. 11).

Hodnocení výkonu dítěte je prováděno širokou škálou nástrojů, které se odvíjejí od konkrétní školy a konkrétního pedagoga. Odpovědnost za hodnocení však nesou především učitelé, ti mají možnost volby forem, metod a nástrojů hodnocení.

Při hodnocení vývoje u dětí předškolního věku je důležité dbát na následující zásady:

- Hodnocení je průběžné, systematické a srozumitelné pro všechny účastníky procesu výchovy a vzdělávání – děti, rodiče a učitele.

- Hodnocení se zaměřuje na pokrok dětí směrem k cílům, které jsou vývojově a výchovně významné.
- Metody hodnocení odpovídají vývojové úrovni a zkušenostem dětí a respektují jejich individuální zvláštnosti.
- Učitelé aplikují získané informace při procesu plánování vzdělávacích osnov a při okamžitých interakcích s dětmi.
- Hodnocení dětí ve třídě zahrnuje výsledky pozorování učitelů, které probíhají při autentických (běžných) činnostech dětí.
- Hodnocení se zaměřuje nejen na to, co děti dělají samostatně, ale také na jejich interakce s prostředím, ve kterém se nacházejí.
- Rozhodnutí, která mají zásadní dopad na děti, jako je zápis nebo umístění, se nikdy nepřijímají na základě výsledků jediného vývojového nástroje nebo screeningového nástroje, ale vycházejí z více zdrojů relevantních informací, včetně zdrojů získaných z pozorování interakce s dětmi ze strany učitelů a rodičů (a podle potřeby specialistů) (Copple, Bredekamp in Wortham, 2014).

Tvůrci vzdělávacích politik po celém světě se snaží najít odpověď na otázku, jakým způsobem koncipovat monitoring a hodnocení ve vzdělávání, aby poskytovalo žádoucí zpětnou vazbu všem aktérům vzdělávání a podpořilo pokrok v dosahování daných cílů. Ke stanovení vzdělávacích strategií je zásadní získávat informace o aktuálním stavu učení vzhledem ke stanoveným cílům (Chvál, 2015).

Kosíková (2011, s. 205) upozorňuje, že před zahájením procesu hodnocení je třeba položit si několik otázek. V prostředí mateřské školy mohou být otázky formulovány následujícím způsobem:

1. **Co máme hodnotit, jaký je obsah hodnocení?** Hodnotíme vědomosti, znalosti, nebo by měly být do hodnocení zahrnuty i další osobnostní charakteristiky dítěte promítající se do jeho výkonu?
2. **Jaké funkce hodnocení volit a kterými typy hodnocení** bychom měli hodnotit, aby zvolené hodnotící strategie odpovídaly žádoucímu pojetí výuky i hodnocení?
3. **Kdo je aktérem hodnocení?** Je to převážně učitel, nebo to má být i dítě, které učíme autonomnímu procesu hodnocení?

### 1.1.1 Obsah hodnocení v předškolním vzdělávání

Obsah předškolního vzdělávání je zpravidla ukotven v oficiálních pedagogických konceptech (kurikulárních dokumentech nebo metodických pokynech) jednotlivých evropských států, které jsou ve většině zemí stanoveny centrálně jako povinné. Záměrem těchto dokumentů je vytyčit obecné rámce vzdělávání, které pomohou předškolním zařízením vytvářet vlastní vysoce kvalitní vzdělávací programy a zlepšovat úroveň vzdělávání a péče v raném dětství (Syslová a kol, 2014; Kropáčková, Syslová, 2019).

Pokyny pro vzdělávání stanovují oblasti učení a rozvoje dětí, které by činnosti měly v předškolních zařízeních každodenně rozvíjet. Obsah těchto národních dokumentů se od sebe v jednotlivých bodech liší, na obecné rovině však všechny pojímají vývojové cíle, cíle učení a také činnosti adekvátní věku. „*Oblasti učení, které se uplatňují v celé fázi vzdělávání a péče v raném dětství a na které kladou důraz (téměř) všechny země, jsou: emocionální, osobnostní a sociální vývoj; fyzický vývoj; výtvarné dovednosti; jazykové a komunikační dovednosti; porozumění okolnímu světu; dovednosti spolupráce; výchova ke zdraví*“ (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2019, s. 13). Na starší děti se zaměřují ještě následující čtyři oblasti učení a rozvoje: učení se učit, občanské a demokratické kompetence, numerické uvažování a čtenářská gramotnost (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Děti se učí kreativně vyjadřovat různými způsoby; předškolní zařízení jim poskytuje prostor k prožití pohybu a rozvoji jejich sebevědomí, kompetence a sebekontroly. Rozvíjí se jedinečná osobnost každého dítěte, na jedné straně zdůrazňována individualita a na straně druhé pocit sounáležitosti. Předškolní pedagogičtí pracovníci pracují podle systémového přístupu, který zohledňuje děti, jejich rodiče a rodiny a charakteristiky jejich komunity. Děti jsou povzbuzovány k učení a výzkumu a k rozšiřování jejich obzorů prostřednictvím předem strukturovaných i spontánních aktivit (Ministry of Education, 2010).

### Klíčové kompetence

Předškolní vzdělávání by se nemělo soustředit pouze na ovládnutí základních dovedností, ale především by mělo vést k osvojování základů kompetencí<sup>3</sup>, které děti připraví na úspěšný

---

<sup>3</sup> Klíčovými kompetencemi se více zabývá P. Knecht (2014), který se zaměřuje především na kompetenci k řešení problémů. V Německu v roce 1997 vyšla kniha zaměřující se na klíčové kompetence, která nabízí metody, cvičení a hry na jejich rozvíjení (Belz, Siegrist, 2015). V českém prostředí se rozvoji

život v postmoderní společnosti (Knecht, 2014). S tímto cílem jde ruku v ruce rozvoj klíčových kompetencí, které jsou v evropském kontextu považovány za „zásadní dovednosti a postoje, které mají mladým Evropanům umožnit podílet se na životě moderní společnosti a uspět nejenom v dnešní ekonomice, ale i v osobním životě“ (Kropáčková, Syslová, 2019, s. 35).

Klíčové kompetence představují v současném vzdělávání cílový stav, ke kterému by mělo směřovat vzdělávací úsilí, úměrně věku a úrovni jedince. Z tohoto důvodu tvoří základ vzdělávání a hrají ústřední roli ve většině pedagogických dokumentech. Na obecné úrovni jsou v kurikulárních dokumentech definovány jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“ (MŠMT, 2004, s. 11). Jejich koncepce vychází z hodnotového nastavení dané společnosti. Klíčové kompetence jsou formulovány činnostně v prakticky využitelných výstupech a k jejich osvojování dochází již v předškolním vzdělávání a pokračuje po celý život. V předškolním vzdělávání pokládáme základy klíčových kompetencí, které mohou mít vliv na příznivý rozvoj a vzdělávání dítěte (MŠMT, 2004).

Na úrovni EU je definováno osm klíčových kompetencí: schopnost pohotově a snadno komunikovat v mateřském jazyce, schopnost hovořit cizími jazyky, matematická kompetence a základní kompetence v oblasti přírodních věd a techniky, dovednosti v oblasti informačních technologií; sociální a občanské kompetence, smysl pro iniciativu a podnikavost, schopnost učit se učit a kulturní povědomí a projev. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV)<sup>4</sup> je vymezeno pět klíčových kompetencí, jejichž rozvoj je ovlivňován nejen prostředím (vhodné je připravené prostředí bohaté na podněty), ale také vzdělávacím obsahem a jeho řízením: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské. Každá z vyjmenovaných kompetencí je

---

a hodnocení klíčových kompetencí věnuje např. Čechová (2009) nebo publikace od Národního ústavu pro vzdělávání (VÚP, 2011), kde jsou podrobně rozpracované klíčové kompetence na základní škole a gymnáziích.

<sup>4</sup> Kurikulární dokument závazný pro všechny mateřské školy v České republice zapsané v rejstříku MŠMT dostupný na <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>.

dále formulována v podobě výstupu toho, co by „*dítě ukončující předškolní vzdělávání*“ mělo umět (MŠMT, 2004; Kropáčková, Syslová, 2019).

Hodnocení klíčových kompetencí má svá specifika a je daleko citlivější než hodnocení dosažených dovedností (dítě/rodič lépe přijme fakt, že (jeho dítě) něco neví, ale hůře se přijímá verdikt, že neumí např. komunikovat nebo řešit problémy). Otázkou také zůstává spravedlnost tohoto hodnocení, protože nejsou jasně specifikována kritéria pro ideální stav. Čechová (2009, s. 11) uvádí, že „*hlavním východiskem pro hodnocení klíčových kompetencí je sebehodnocení [dětí]*“, ke kterému je potřeba děti vést a cíleně dovednost sebehodnocení rozvíjet.<sup>5</sup>

Nástroje hodnocení nejen klíčových kompetencí využívaných v české mateřské škole jsou popsány v podkapitole 2.2.2.

### **1.1.2 Funkce a typy hodnocení v předškolním vzdělávání**

Pro posouzení kvality hodnocení je nutné znát cíle hodnocení. Chceme okolí hodnocením pouze informovat nebo chceme, aby si daný jedinec vzal z hodnocení ponaučení? Jakým způsobem a jak často hodnotit? Na tyto otázky odpovídá pochopení funkcí hodnocení: „*Charakter hodnocení i jeho důsledku se liší podle toho, která funkce v hodnocení momentálně převládá. Kromě toho každá z funkcí hodnocení může mít podle okolností rozdílné dopady na psychiku [dítěte]. Proto by učitel měl rozlišovat různé funkce hodnocení a v závislosti na nich upravit svůj hodnotící postup nebo předem zvolit určitou metodu hodnocení*“ (Slavík, 1999, s. 16).

#### **Funkce hodnocení**

Naprostá většina odborných českých i zahraničních publikací (Kolář, Šikulová, 2009; Kosíková, 2011; Kratochvílová, 2011; Slavík, 1999; Wiliam, 2016) se věnuje funkcím hodnocení ve školním prostředí, nicméně vybrané funkce jsou aplikovatelné i v prostředí mateřské školy. Proto tato podkapitola vychází především z publikací zabývajících se školním hodnocení. Přestože jsou funkce vymezeny každá zvlášť, je důležité vnímat jejich propojenost.

---

<sup>5</sup> Více o sebehodnocení dětí v podkapitole 2.3.4.



V odborné literatuře panuje v oblasti pojmenování funkcí hodnocení terminologická nevyjasněnost. M. Jurčo (in Kolář, Šikulová 2009, s. 45) akcentuje ty funkce hodnocení, které mají vliv na výkon dítěte (motivačně, regulačně), na průběh fyzických procesů, ale i na průvodní fyziologické změny, které vyvolává. Dále popisuje funkci hodnocení působící na následující průběh vzdělávání a chování, funkci ovlivňující vlastnosti osobnosti a funkci poskytující údaje o dítěte a řízení vzdělávacího procesu ve skupině. Slavík (1999) definuje motivační, poznávací a konativní funkce hodnocení. **Motivační** funkce se váže na citovou stránku hodnocení a dotýká se citů a prožitků jak hodnotitele, tak hodnoceného. Otázky vztahující se k této funkci hodnocení (Proč se ti to líbí/nelíbí?) se dotýkají intimní sféry dítěte a vedou ho k přijímajícímu, odmítajícímu či lhostejnému postoji. **Poznávací** funkce hodnocení vede dítě k pronikání „*k významu, smyslu a důležitosti toho, co jej ve světě obklopuje*“ (Slavík, 1999, s. 17). Úzce souvisí s rozumovou stránkou hodnocení a týká se objektu hodnocení. S lidskou vůlí koreluje funkce **konativní**, která směřuje dítě k aktivitě působící na konkrétní skutečnost. Díky této funkci získává informace, které by ho měly případně dovést ke změnám v rámci jeho hodnotového systému (tedy dovést ho k akci) – např. jak zlepšit svůj výkon (Slavík, 1999; Šmelová a kol., 2018). Kratochvílová (2011) a Syslová a kol. (2019) ve svých publikacích doplňují tyto tři funkce o funkci **rozvíjející**, která ovlivňuje celkový rozvoj osobnosti dítěte a jejímž prostřednictvím se formuje sebepojetí dítěte a schopnost sebehodnocení. Poukazují na zásadní vliv této funkce, která může dítě nejen vhodně rozvíjet, ale i působit negativně.

Ačkoli předškolní vzdělávání klade důraz především na motivační a poznávací funkci, právě rozvíjející funkce ovlivňuje dítě po celý život a je tím pádem klíčová. Takto její význam shrnuje Branden (in Košťálová a kol., 2008, s. 45): „*Neexistuje žádný názor, žádný faktor více směrodatný v psychologickém vývoji a motivaci než ohodnocení, které si [dítě] utvoří [samo] o sobě. Jeho přirozené sebehodnocení má hluboký efekt na myšlenkové procesy, emoce, přání, hodnoty a cíle.*“ Sebehodnocení tedy lze vytyčit jako nejdůležitější klíč k chování daného dítěte.

## Typy hodnocení

Každý typ hodnocení je používán k jinému účelu a v jiných situacích. V prostředí předškolního vzdělávání se setkáváme s mnoha, které jsou děleny podle různých hledisek.

Z hlediska **zaměřenosti a připravenosti** rozlišujeme hodnocení **bezděčné** (povrchní, spontánní, celkový dojem z objektu) a hodnocení **záměrné** (využíváno záměrně s cílem poskytnutí informace o chování či výsledcích).

Z hlediska **času** dělíme hodnocení na **vstupní** (začátek školního roku, vstup dítěte do MŠ – získání informací o dítěti jako východisko pro stanovení cílů), **průběžné** (v průběhu školního roku – ověření plnění cílů a případná korekce) a **závěrečné** (po ukončené etapě vzdělávání, na konci školního roku – zhodnocení úrovně vzdělávání).

**Externí** a **interní** hodnocení je děleno podle toho, kdo hodnocení provádí. Externí hodnocení je prováděné zvnějšku (osoba, která do třídy nepatří), zatímco interní hodnocení se týká pouze aktérů dané třídy (učitel a dítě).

Dalším rozdělením je hodnocení dle **vztahové normy** (normativní, kriteriální, individuální). Hodnocení **normativní** je stanoveno sociální normou vztaženou k určité skupině a jeho cílem je porovnat výkony dětí mezi sebou. **Kriteriální** hodnocení je určeno zvolenými a předem známými kritérii, na jejichž základě hodnotíme výkon dítěte. Oproti tomu při **individuálním** hodnocení vycházíme z předchozích výkonů samotného dítěte, o které se opíráme při aktuálním hodnocení.

Předposlední dělení se odvozuje na základě odlišného **pojetí edukačních procesů** (heteronomní a autonomní). **Heteronomní** hodnocení zaujímá stanovisko, že jedinou hodnotící osobou je učitel, který určuje, jaká je správná či špatná odpověď/řešení úkolu. **Autonomní** hodnocení naproti tomu dává hodnocení do rukou dětem, které jsou schopny samy posoudit své výkony (Kratochvílová 2011; Laufková, 2016; Slavík, 1999; Syslová a kol, 2019).

K posouzení úrovně dosažení učebních cílů se v odborné literatuře, ale i v praxi mateřských škol, setkáváme se dvěma hlavními typy hodnocení. Prvním typem je tzv. **sumativní hodnocení**, jehož hlavním účelem je získat měřitelné výsledky, které se použijí při klasifikaci testu podle předem definovaných kategorií v podobě určitého závěrečného

výstupu (testy školní zralosti). Druhým typem je tzv. **formativní hodnocení**, které je chápáno jako hodnocení průběžné, jehož hlavním cílem je pomoci dítěti, učiteli i rodičům identifikovat, kde se dítě v procesu edukace nachází, kam potřebuje dojít a jak mu pomoci, aby se tam dostalo. V zahraniční literatuře se setkáváme převážně s pojmy „hodnocení učení“ (assessment **of** learning), které odpovídá sumativnímu hodnocení, a „hodnocení podporující/pro učení“ (assessment **for** learning) shodné s procesem formativního hodnocení (Andrade, Cizek, 2010; Fisher, 2013; Laufková, 2016).

V předškolním vzdělávání se setkáváme více či méně se všemi vyjmenovanými typy hodnocení. S přibývajícými výzkumy, které se opírají o individualizaci dítěte, se objevují snahy zapojovat do předškolního vzdělávání především záměrné, individualizované, autonomní hodnocení, zaměřené na individuální rozvojové zvláštnosti každého dítěte. Cílem vzdělávacích politik mnoha evropských zemí je proto snaha implementovat do procesu vzdělávání také formativní hodnocení.<sup>6</sup> „*To, jakým způsobem bude učitel hodnocení realizovat, ovlivní kvalitu vzdělávacího procesu, rozvoj osobnosti každého dítěte, ale i celkově klima třídy a mateřské školy*“ (Syslová a kol, 2019, s. 171). Důležité je typy hodnocení dobře znát a před aplikací daného typu hodnocení si uvědomit, co chceme hodnotit a pro jaký účel.

### **1.1.3 Aktéři hodnocení v předškolním vzdělávání**

Na hodnocení v předškolním vzdělávání se podílí nejen učitel a děti, ale také rodiče (zákonní zástupci dětí), vedoucí pracovníci školy, zřizovatel školy, stát prostřednictvím školní inspekce, popřípadě další specialisté (Šmelová a kol., 2018). Má-li hodnocení přispívat k rozvoji dětí, je potřeba vzájemná spolupráce všech zúčastněných stran. Z řad odborníků někdy zaznívají obavy, že by hodnocení nemělo být v rukou těch, kteří nejsou dostatečně vyškoleni. Je však rozdíl mezi hodnocením a pouhým pozorováním bez vyhodnocení. Všichni dospělí, kteří pracují s dítětem, by měli být schopni pozorovat dětské projevy. Zpracování a analýza těchto pozorování pak samozřejmě náleží odborníkům, kteří na jejich základě postupují při plánování osnov a interakci s dětmi. Hodnocení úspěchů dětí tedy

---

<sup>6</sup> Sumativní a formativní hodnocení je definováno a blíže specifikováno ve 2. kapitole, která se také zabývá vymezením jejich vzájemného vztahu. Metody formativního hodnocení jsou formulovány v podkapitole 2.2.1.

nespočívá na samotném odborníkovi (myšleno především učiteli), ale pro budování individuálního profilu dítěte je klíčové, aby se na něm podíleli všichni zúčastnění. Každý další pohled dokresluje celkový obraz o dítěti a formuje jeho sebepojetí (Fisher, 2013).

Zapojení rodičů (zákonných zástupců) dětí do vzdělávání dětí je v mnoha zemích Evropské unie i světa považováno „za základní předpoklad úspěšné vzdělávací politiky i zlepšení zdravého vývoje a učení dítěte“ (Kropáčková, Syslová, 2019). Spolupráce s rodinou při hodnocení dětí může být stanovena také kurikulárně, např. v RVP PV (MŠMT, 2004, s. 45) je formulována povinnost učitele „umožňovat rodičům účastnit se na tvorbě programu školy i na jeho hodnocení; vést s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení.“ Instituce podílející se na vzdělávání dětí by měly respektovat jedinečnou roli rodiny, která má nejvýznamnější vliv na rozvoj dítěte.

Při hodnocení se nesmí opomíjet samotné děti, vlastníky svého učení. Všechny děti potřebují dostat příležitost samostatně posoudit své úsilí vývojově vhodnými způsoby. K samostatnému posouzení kvality své práce musí mít děti jasno v tom, čeho se snaží dosáhnout, znát a mít smysl pro svá vlastní „kritéria úspěchu“ a uvědomovat si, co se prostřednictvím této aktivity naučí a jak to mohou v budoucnosti využít. Když dospělí pravidelně s dětmi hodnotí jejich úsilí a úspěchy, začnou si děti hodnocení zvnitřňovat a interně si klást potřebné otázky. Základem k vlastnímu sebehodnocení dětí je vzájemný vztah učitele a dítěte, který je mimo jiné založen právě na respektující komunikaci. Učitel by si měl uvědomovat vliv, který může mít na vývoj osobnosti dítěte, a zodpovědně přistupovat ke své roli (Smolíková a kol., 2007; Fisher, 2013).

## **1.2 Hodnocení vzdělávání dětí v české mateřské škole**

Předškolní vzdělávání je v České republice realizováno především v mateřských školách zapsaných v rejstříku MŠMT zejména pro děti od tří do šesti let, jeho legislativní ukotvení je ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Předškolní vzdělávání ve 21. století vychází z osobnostně orientovaného modelu, který se odklání od transmisivního přístupu (pouhého předávání poznatků) směrem ke vnímání dítěte jako subjektu vzdělávacího procesu, jež se podílí na spolurozhodování o vzdělávací realitě.

Koťátková (2014, s. 157) popisuje osobnostně orientovaný model jako model, který „*spočívá v aktivním a tvůrčím procesu kultivace člověka, jenž směřuje k nalézání lidské identity, kde ti, kteří se učí, vnášejí svůj podíl do vzdělávacího procesu.*” Osobnostně orientovaný model tedy staví na velké důvěře v dítě a jeho dispozice (Kropáčková, Syslová, 2019; Opravilová, 2016).

Tento model je kurikulárně ukotven v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, který definuje hlavní principy vzdělávací práce, podmínky a rámce vzdělávacího obsahu předškolního vzdělávání. RVP PV také stanovuje podmínky pro hodnocení předškolního vzdělávání. Zdůrazňuje především „*sledovat rozvoj a osobní vzdělávací pokroky u každého dítěte zvlášť a důležité informace dokumentovat*“ a prostřednictvím každodenního, dlouhodobého a systematického sledování dítěte předvídat a eliminovat potenciální problémy a průběžně zajišťovat odpovídající podporu v rozvoji a učení dítěte (MŠMT, 2004, s. 41). Výchozím bodem pro sledování a hodnocení výsledků vzdělávání jsou v RVP PV očekávané výstupy, ke kterým jsou děti soustavně vedeny a které by měly být dětmi na konci předškolního vzdělávání (alespoň z části) osvojeny. „*Tyto výstupy tak mohou představovat kritéria, s jejichž pomocí budeme posuzovat vzdělávání dítěte, jeho rozvoj i pokroky v učení*“ (Smolíková a kol, 2007, s. 19).

S kurikulární reformou v roce 2007 byla vydána publikace „*Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*“, která se zabývá pedagogickým hodnocením v pojetí RVP PV. Klade si za cíl poskytnout učitelům „*konkrétní podněty k tomu, co a jak u dětí sledovat a hodnotit. Přináší především praktické náměty a inspirace, jak postupovat, čeho si všímat a jak zachycovat a interpretovat signály, které dítě „vysílá*“ (Smolíková a kol., 2007, s. 5). Metodika nabízí rozsáhlý diskurz na téma pozorování dětí a zaznamenávání pozorovaných jevů. Zaměření těchto pozorování je především diagnostické a využívá vývojové řady zachycující úrovně rozvoje dětí. Ačkoli je tato metodika velmi podrobně zpracována a klade velký důraz na individualizovaný přístup k dítěti, nabízí učitelům především nástroje sumativního hodnocení, zatímco prvky formativního hodnocení chybí.

Navzdory snahám většiny evropských zemí o zařazování prvků formativního hodnocení do předškolního vzdělávání, převládá v prostředí českých mateřských škol hodnocení

diagnostické zaměřující se na deficity v rozvoji dětí a jejich nápravu. Pro vyjasnění rozdílu mezi diagnostikou a formativním hodnocením je vhodné definovat také pedagogickou diagnostiku a její využití v MŠ.

### 1.2.1 Pedagogická diagnostika

V zahraniční literatuře se s pojmem „assessment“ (hodnocení) pojí činnosti, které v českém prostředí řadíme do oblasti pedagogické diagnostiky. Tento termín je nicméně stále medicínsky zatížený a často těžko uchopitelný. Hodnocení (ve smyslu konstatování určitého stavu) je součástí pedagogické diagnostiky, která učiteli poskytuje komplexní informace o dítěti. Pedagogická diagnostika je pedagogická disciplína, která se zabývá „*aktuálním výkonem jedince v edukační situaci a analýzou v souvislosti s osobnostním vývojem a vnějšími vlivy, jež na tento vývoj spolupůsobí*“ (Průcha, 2009, s. 717). Na základě těchto zjištění stanovuje intervenci pomocí metod a postupů, kterou zpracovává do individuálního vzdělávacího plánu.

Zelinková definuje pedagogickou diagnostiku jako „*komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku obsahovou, tj. zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků, a procesuální, tj. jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá, jak ovlivňuje žáka*“ (Zelinková, 2001, s. 12).

Pedagogická diagnostika tedy představuje komplexní a průběžnou činnost učitele, jejímž cílem je získat co nejpřesnější obrázek o dítěti, na jehož základě je možné volit vhodný obsah, cíle a metody vzdělávání. Snahou učitelů mateřských škol je co nejvíce pomoci dítěti rozvinout jeho potenciál. Součástí pedagogické diagnostiky je také snaha prozkoumat příčiny zjištěného stavu a vyvodit důsledky, jak budu na zjištěné reagovat. „*Cílem je zhodnocení výchovného působení na dítě, zjištění nějakého stavu, který je východiskem pro možné změny - např. pro optimalizaci pedagogického působení na dítě, pro jeho další rozvoj*“ (Mertin, 2010, s. 81).

Při dělení pedagogické diagnostiky se nejčastěji setkáváme s dělením na neformální a formální diagnostiku. Častější výskyt lze pozorovat u **neformální diagnostiky**, která je průběžná, zcela spontánní a téměř nepřetržitá. Jedná se o zachycení útržkovitých projevů dítěte, což může vést k nedostatečné cílenosti v individuálním rozvoji dítěte. Problém může

být také v její ne odbornosti a tím pádem i neobjektivnosti. Naproti tomu **formální diagnostika** je cílená a pracuje v určitém schématu, které má předem dohodnutou formu, metody a pravidla. Je zde jasné vymezení evidování dat a jejich následné zpracování, posouzení a vyhodnocení. Zaznamenává se do protokolu spolu s informacemi o tom, kdo koho kdy pozoroval a v jaké pedagogické situaci. Při pedagogické diagnostice lze využít řadu metod – pozorování, škály, dotazník, osobní a rodinná anamnéza, rozhovor, sociometrie, rozbor dětských výtvorů a prací (Sedláčková, Syslová, 2012; Šmelová a kol., 2018).

Pro zdárnou realizaci pedagogické diagnostiky je důležité pamatovat na požadavky, které by měla splňovat. Mezi ně se řadí komplexnost, individuálnost, integrativnost (propojenost), kontinuálnost (souvislost, trvalost), konkrétnost, objektivnost. Nesmíme opomenout také pedagogický optimismus (orientace na klady) a etickou a pedagogickou odpovědnost a odbornost (Gavora in Šmelová a kol., 2018, s. 181–182).

V souvislosti se změnami v RVP PV z roku 2016 došlo také ke změně v požadavcích na provádění pedagogické diagnostiky v mateřských školách. V rovině hodnocení výsledků vzdělávání, které se průběžně a systematicky provádí za pomoci pedagogické diagnostiky, je kladen důraz na průběžné hodnocení a klíčové kompetence (rozpracované do podoby očekávaných výstupů), které jsou důležitým ukazatelem v předškolním vzdělávání (Syslová a kol., 2019). V rovině plánování vzdělávacích aktivit „*je nutné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní a sociální situace a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků*“ (MŠMT, 2004, s. 8).

### **1.2.2 Nástroje hodnocení**

Ke sledování pokroků dítěte jsou využívány tzv. nástroje hodnocení, které jsou zpracovány především graficky a několikrát ročně se do nich provádějí záznamy o vývoji dítěte. Těmito záznamům předchází důkladné pozorování dítěte během pobytu v mateřské škole a analýza těchto pozorování. Další informace o dítěti lze získat při rozhovoru s rodiči, s dítětem, ale také z výtvarných či jiných projevů dítěte (Sedláčková, Syslová, 2012).

K zaznamenávání výsledků a hodnocení mohou mateřské školy využít již vytvořených nástrojů hodnocení nebo si zhotovit vlastní. To s sebou může nést mnohá rizika, nabízí ale výhody v přizpůsobení hodnotícího nástroje potřebám učitelů a mateřské školy. Benefitem může být také společná konzultace učitelů mateřské školy při tvoření hodnotícího nástroje, což s sebou přináší dobré porozumění a přirozené používání tohoto nástroje v praxi (Sedláčková, Syslová, 2012). Při tvorbě nástroje je nutné vycházet z filozofie konceptu vzdělávání v mateřské škole, která vychází z myšlenky: „*aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání*“ (MŠMT, 2004, s. 7).

Nabízené hodnotící nástroje jsou vytvořeny odborníky a nesou zpravidla známku kvality. Nevýhodou však může být špatné pochopení ze strany učitele a následné mechanické používání tohoto nástroje v MŠ vedoucí k formálním výsledkům. Vzhledem k těmto možným rizikům je vždycky klíčové zvážit očekávání a požadavky na hodnotící nástroj. Nástrojů pro hodnocení dětí v mateřských školách existuje velké množství. Ne všechny však naplňují myšlenku kompetenčního rozvoje a kritéria vztahují spíše k vývojovým možnostem dětí (Sedláčková, Syslová, 2012; Syslová, 2012). Následující část se věnuje vybraným hodnotícím nástrojům, které jsou zaměřené na rozvoj kompetencí.

### **RoK v MŠ a Suky MŠ**

Oba tyto hodnotící nástroje vznikly primárně pro mateřské školy, které pracují podle programu Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole Jejich tvůrkyně (Havlíková, Vencálová, Havlová, 2008) jsou zároveň autorkami Kurikula podpory zdraví v MŠ. Tyto nástroje jsou zaměřené směrem ke klíčovým kompetencím, které zaznamenávají a hodnotí.

RoK v MŠ (ROzvoj Kompetencí v Mateřské Škole) je strukturován podle 50 kompetencí, které jsou uvedeny v Kurikulu podpory zdraví mateřských škol, a je rozdělen podle obsahové podobnosti jednotlivých kompetencí. Nad kompetencemi a ukazateli pak stojí tzv. sdružené ukazatele, které „*popisují chování, projevy a dovednosti dítěte na konci předškolního vzdělávání*“ (Sedláčková, Syslová, 2012, s. 125).

Zápisu do formuláře předchází průběžné pozorování dítěte třídními učiteli a následná společná analýza a vyhodnocení zjištěných informací. Nástroj slouží k identifikaci dovedností, které dítě v rámci svých vývojových možností zvládá a kde se naopak objevují



problémy. Na základě těchto zjištění učitel plánuje činnosti pro rozvoj těch oblastí, kde se objevily nějaké deficity.

SuKy obsahují pět okruhů, které se vztahují k vzdělávacímu obsahu Kurikula podpory zdraví. Mezi tyto oblasti patří: identita, společenství, aktivita – zodpovědnost, změny v přírodě a zdravý životní styl. V těchto okruzích jsou zahrnuty kompetence související s daným okruhem a jsou vyhodnocovány jak konkrétní položky, tak podpoložky jednotlivých okruhů, které vyjadřují konkrétní dovednosti a projevy dítěte (Sedláčková, Syslová, 2012).

## PREDICT

PREDICT (PREschool DIagnostic and Communication Tool) je jeden z nejnovějších nástrojů hodnocení zaměřující se na rozvoj kompetencí. Vznikl v rámci projektu Good Start to School.<sup>7</sup> Jedná se o „*nástroj, který je určen k průběžnému zaznamenávání a vyhodnocování učebních pokroků každého dítěte v mateřské škole, respektive jeho klíčových kompetencí, ne dílčích prvků školní zralosti a připravenosti*“ (Syslová, Kratochvílová, 2018, s. 21).

Mezi hlavní záměry tohoto nástroje patří následující oblasti (Syslová, Kratochvílová, 2018):



Obrázek 1: Hlavní záměry hodnotícího nástroje PREDICT

<sup>7</sup> Jedná se o mezinárodní evropský projekt Erasmus+. Koordinátorem tohoto projektu je Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. a spolupracují na něm Česká republika, Slovenská republika a Maďarsko. Hlavním cílem tohoto projektu je zlepšit úroveň předškolního vzdělávání. Toho by mělo být dosaženo zejména zlepšením komunikace mezi školou a rodinou a usnadněním přechodu z MŠ do ZŠ (Syslová, Kratochvílová, 2018, s. 5).

Struktura tohoto diagnostického nástroje se opírá o RVP PV, ve kterém je formulováno 44 kompetencí, které jsou v PREDICTu seskupeny na základě jejich obsahové blízkosti do deseti oblastí (gramotnost, zdraví, komunikace, sebepojetí, respekt, aktivita, samostatnost, přístup k učení, pravidla, řešení problémů). Každá z oblastí má v záznamovém archu místo pro případné kvalitativní poznámky učitele. Provádět sumativní vyhodnocení kompetencí do záznamového archu se doporučuje maximálně třikrát ročně ve spolupráci třídních učitelů. Výhodou tohoto nástroje je jeho elektronická verze, která umožňuje závěrečné vyhodnocení pomocí grafu.

### **Portfolio dítěte**

Jedním z nejčastěji se vyskytujících nástrojů hodnocení dítěte, nejen v předškolním vzdělávání, je portfolio dítěte, které se uplatňuje především k průběžnému zaznamenávání pokroků dětí. Nezvalová (in Kropáčková, Syslová, 2019, s. 226) definuje portfolio jako *„účelný a komplexní soubor dokumentů, který vypovídá o systematickém a kontinuálním úsilí dítěte dosáhnout co nejlepších výsledků. Dává dítěti i jeho nejbližšímu okolí možnost reflektovat aktivity a kompetence, které si doposud osvojilo. Umožňuje sledovat vlastní pokroky, hodnotit je a plánovat další rozvoj.“*

Existuje několik typů portfolioů podle účelu, kterému slouží – sběrné, výběrové, hodnotící (diagnostické). **Sběrné** portfolio obsahuje téměř všechny práce dětí a slouží především ke shromáždění dětské práce. Ve školkách se s ním dále systematicky nepracuje. Ve **výběrovém** portfolio jsou shromážděny nejlepší práce za dané období a na jeho sestavení spolupracují také děti, které rozhodují o tom, co bude v portfolio zařazeno. V praxi se však příliš nesetkáváme s jeho využitím. Učitelé určují nejlepší práce, které dětem do portfolioů zařazují. Za **diagnostické** portfolio se považuje takové portfolio, se kterým se systematicky pracuje v průběhu celého roku a na jehož tvorbě spolupracují učitelé, děti i rodiče. *„Je doplňováno o další materiály, které vycházejí z diagnostické činnosti učitele a sledují pokrok dítěte (záznamy učitele z rozhovorů s dětmi, pozorování, dotazníky pro rodiče, sebehodnocení dítěte, poznámky od rodičů)“* (Kratochvílová, 2014, s. 4). Pro vyhodnocování vzdělávání se v praxi využívá právě diagnostické portfolio.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Diagnostickým portfolioem se podrobněji zabývá Kratochvílová (2014), která specifikuje jednotlivé typy a jejich funkce a nabízí návod, jak založit a vést diagnostické portfolio.

Cílem diagnostického portfolia je získání a uspořádání nashromážděné dokumentace dosavadních zkušeností, dovedností a znalostí, postojů a hodnot dítěte, které jsou dále využívány k reflektování a prezentování. Pomáhá učitelům realizovat individualizované vzdělávání založené na rozvíjení kompetencí, jehož jsou děti hlavním hybatelem, a tím se stává cenným nástrojem k sebehodnocení (Kratochvílová, 2014; Kropáčková, Syslová, 2019). Polovina vzdělávacích systémů zahrnuje doporučení pro využívání portfolií, do kterých jsou zařazovány různé typy dokumentů dětské tvorby. Země, které nespecifikují přímo portfolia, vyžadují systematickou podporu rozvoje znalostí a rozvoje dítěte prostřednictvím řádné dokumentace (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).<sup>9</sup>

Ačkoli se portfolia (ve formě systematické dokumentace) osvědčila jako ideální prostředek k posilování účasti dětí na jejich vzdělávání a zapojení do procesu hodnocení, ukazuje se, že v praxi zapojení dětí do práce s portfolii chybí. Knauf ve svém výzkumu, který se zaměřuje na několik aspektů využívání portfolií v německém předškolním vzdělávání, došla k závěru, že stále přetrvává role portfolia jako tzv. „výkladní skříň“, nikoli jako nástroje k porozumění dětem (Leu a kol., 2012).

Málokteré z mnoha nástrojů hodnocení výsledků vzdělávání nabízí spolupráci s dítětem. Většina z nich je naopak zaměřena primárně sumativně. Sumativní nástroje mají ve vzdělávání důležité místo, při vhodně zvolené intervenci v kombinaci s využitím formativních metod pomáhají rozvíjet děti adekvátně jejich vývojovým možnostem (např. PREDICT). K porozumění role formativního a sumativního hodnocení ve vzdělávání je třeba je nejprve definovat a osvětlit jejich význam ve výchovně-vzdělávacím procesu.

---

<sup>9</sup> Například podle finského Národního základního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a péče je pedagogická dokumentace nezbytná pro plánování, provádění, hodnocení a rozvoj předškolního vzdělávání a péče. V portfoliu mohou být uloženy různé dokumenty, jako jsou fotografie, kresby nebo pozorování odborníků, které dětem pomohou porozumět vlastnímu pokroku. Důkazy o znalostech a dovednostech, které již děti získaly, o jejich zájmech a potřebách, jak jsou uvedeny v jejich pedagogických záznamech, lze také použít jako základ pro plánovací činnosti (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, s. 103).

## 2 Formativní hodnocení

Formativní hodnocení je definováno jako „*dílčí, průběžné, diagnostické, jehož cílem je dát [dětem], učitelům, rodičům, škole zpětnou vazbu o tom, jaké kvality má jedinec a jeho výkony, jak kvalitní jsou produkty, v čem jsou případné nedostatky a chyby, aby je bylo možno odstranit*” (Průcha, 2009, s. 79). Formativní hodnocení je tedy spíše vnímáno jako proces uplatňovaný učiteli a dětmi během vzdělávacích činností, který poskytuje zpětnou vazbu k přizpůsobení probíhajícího procesu učení a ke zlepšení v dosahování zamýšlených výsledků. Je to takové hodnocení, které odhaluje aktuální stav vědomostí a dovedností dítěte. To díky němu ví, kde se právě nachází a co by mělo udělat proto, aby se posunulo vpřed. Hlavní myšlenkou formativního hodnocení je poskytnout zpětnou vazbu o tom, co se děti do té doby dobře naučily a co se potřebují naučit lépe (Popham, 2008; Starý, Laufková 2016).

Formativní hodnocení slouží primárně dítěti, nicméně přináší užitečné poznatky také učiteli a ostatním zúčastněným. Pozorování dětí poskytuje pedagogům velké množství informací o zájmech, potřebách, stylu učení a úrovni úspěchu dětí, na jejichž základě vytvářejí vzdělávací nabídku a podporu umožňující dětem dosáhnout jejich vzdělávacího maxima. Tato pozorování se zaznamenávají a poskytují všem zúčastněným průběžné informace o pokroku a výsledcích dítěte (Fisher, 2013).

Pro účinný proces formativního hodnocení je zapotřebí aktivního zapojení do procesu učení a hodnocení ze strany učitelů a také ze strany dětí (Košťálová, Straková, 2008). Přesto je důležité si uvědomit, že formativní hodnocení se nezaměřuje primárně na to, jakým způsobem učitelé poskytují informace o dítěti a jeho učení, ale především na děti a jejich porozumění a uplatnění těchto informací. Flexibilní proces vzdělávání a zpětná vazba zaměřená na děti společně vytvářejí sebevědomé a motivované jedince (Greenstein, 2010).

### 2.1 Vymezení pojmu formativní hodnocení

S pojmem formativní hodnocení se setkáváme již v 70. letech 20. století u Scrivena, který jako první vytvořil a vymežil tento termín v monografii *Perspectives of curriculum evaluation (Perspektiva hodnocení kurikula)* věnující se hodnocení kurikula. Scriven na základě výzkumů interpretoval, že ve fázi plánování a vývoje je vzdělávací program stále tvárný, a proto lze použít informace shromážděné z hodnocení k formujícím změnám

v programu. Pro tento účel zlepšení nazval hodnocení jako „formativní“ (Andrade, Cizek, 2010; Laufková, 2016). Na jeho práci dále navázalo velké množství výzkumníků (např. Bloom, Black a Wiliam a další).<sup>10</sup>

Formativní hodnocení se rozšířilo v praxi i v politice po celém světě. V posledních letech se doporučuje zahrnout vysoce kvalitní formativní hodnocení do výuky žáků na všech úrovních vzdělávací soustavy. Od roku 2001 se skupina vědců, tvůrců politik a facilitátorů profesionálního rozvoje z řady zemí každé tři nebo čtyři roky schází, aby sdíleli a zkoumali hodnocení učení v široké škále kontextů (Birenbaum a kol., 2015).

Ačkoli formativní hodnocení představuje jednu ze současných nejlepších nadějí na další zlepšování učení studentů, tato forma hodnocení čelí mnoha výzvám a konečná účinnost iniciativ formativního hodnocení není jistá.

### **Terminologické vymezení**

Od dob prvního definování pojmu formativní hodnocení došlo k jeho rozmělnění a u nás i v zahraničí panuje terminologický nesoulad. Neexistuje jediná oficiálně uznávaná a všeobecně přijímaná definice formativního hodnocení, pojem tak může být nesprávně pochopen. V praxi dochází ke slepému používání metod formativního hodnocení bez hlubšího pochopení, co tento proces nabízí. Sám Wiliam (in Hendrick, Macpherson, 2019) přiznává, že by bylo vhodnější místo termínu „formativní hodnocení“ použít pojem „vnímavé učení“ či specificky definovanou zpětnou vazbu. Považuji tedy za důležité vymežit tento pojem za použití české i zahraniční literatury.

Základ pojmu formativní hodnocení pravděpodobně pochází z latiny: *formo* – utvářet, dávat tvar. V češtině se užívá sloveso *formovat*, které se ve výchovně-vzdělávacím procesu často

---

<sup>10</sup> Koncept formativního hodnocení dosáhl širšího uznání, když jej popularizoval ve své knize Benjamin Bloom a jeho spolupracovníci s názvem *Handbook on formative and summative evaluation of student learning* (Bloom a kol., 1971), ve které popsali pohled na vzdělávání, jehož primárním účelem byl rozvoj jednotlivce. Ve své publikaci se zaměřili na definování pojmů formativní a sumativní hodnocení a jejich vymezení je dodnes považováno za základní (Greenstein, 2010; Starý, Laufková, 2016). Největší krok vpřed v rozšíření formativního hodnocení nastal v roce 1998, kdy Black a Wiliam dokončili metaanalýzu více než 250 výzkumných studií na toto téma. Ve své publikaci (1998) *Inside the Black Box* zveřejňují výsledky těchto studií, ze kterých vyplývá, že záměrné používání formativního hodnocení ve třídě podporuje učení a zlepšuje výsledky studentů. Tyto důkazy podnítily mnoho vědců v oblasti vzdělávání k definování a uplatnění formativního hodnocení ve třídách nejen ve Spojených státech, ale i po celém světě (Andrade a Cizek, 2010; Birenbaum a kol., 2015; Greenstein, 2010).

pojím s utvářením osobnosti dítěte. „*Přídavné jméno formativní pak bude blízké slovu formace, což je (kromě významu vojenské jednotky) dlouhodobý proces utváření pevných hodnotových postojů člověka*“ (Starý, Laufková, 2016, s. 11). Ukazuje se tedy, že klíčovým pojmem ve formativním hodnocení je právě proces, který můžeme vnímat jako systematickou řadu aktivit směřujících k nějakému cíli. Popham (2011, 2017) mluví o formativním hodnocení jako o plánovaném procesu, při kterém učitelé používají získané důkazy o učebním stavu dítěte k přizpůsobení výukových postupů nebo k modifikaci dosavadních metod učení.

Anglický pojem „assessment“ (hodnocení) pochází z latinského slova „assidere“, což znamená „sedět vedle druhého“. Když si vzpomeneme na naše nejlepší zkušenosti s hodnocením, jistě se nám vybaví chvíle, kdy učitel seděl vedle nás, pomáhal nám identifikovat naše chyby, plánovat jejich nápravu a podporoval nás v učení (Greenstein, 2010; Popham, 2011). Ve formativním hodnocení tedy nelze mluvit o nahodilých činnostech, ale o pečlivě naplánovaných krocích, které vedou k pochopení a ke zlepšení učení dítěte. „*Formativní hodnocení je formativní tím, že je okamžitě použito k úpravám za účelem formování nového učení*“ (Shepard, 2019, s. 193).

FAST SCASS<sup>11</sup> na základě revizí definice formativního hodnocení z let 2016–2017 definuje formativní hodnocení jako „*plánovaný, (stále) probíhající proces, který využívají studenti a učitelé během učení, aby získali a využili důkazy o vědomostech. Ty se používají tak, aby studenti lépe porozuměli zamýšleným učebním výstupům, a aby podpořily jejich řízené samostudium*“ (CCSSO, 2018, s. 2). K definici se vztahují klíčové postupy, které je potřeba integrovat do výuky, aby byl proces formativního hodnocení využíván efektivně. Tyto postupy se týkají následujících oblastí:

- objasnění cílů učení a kritérií úspěchu v rámci širšího vývoje učení;

---

<sup>11</sup> The Formative Assessment for Students and Teachers (FAST – Formativní hodnocení pro studenty a učitele) State Collaborative on Assessment and Student Standards (SCASS – Nadnárodní spolupráce na hodnocení a standardech pro studenty) je nadnárodní iniciativa, která vznikla v roce 2006. Předmětem jejího zájmu je ukotvit formativní hodnocení jako součást vyváženého systému hodnocení, ke kterému by se mohli učitelé odkazovat při každodenním hodnocení procesu učení u studentů. FAST SCASS poskytuje podporu členským státům tím, že shromažďuje širokou škálu zdrojů, pomáhá rozšiřovat řady expertů na formativní hodnocení v členských státech a slouží jako platforma pro výměnu nápadů a zkušeností v souvislosti s implementací formativního hodnocení.

- získání a zanalyzování důkazů myšlení studentů;
- zapojení do sebehodnocení a vzájemné zpětné vazby;
- poskytování proveditelné zpětnou vazbu;
- využití důkazů a zpětné vazby k posunutí učení vpřed úpravou učebních strategií, cílů nebo dalších výukových kroků (CCSSO, 2018).

Podobným směrem šlo také OECD, které v roce 2005 ve svém projektu vymezilo šest klíčových komponentů formativního hodnocení (OECD, 2005). Přiložená infografika se opírá o překlad K. Starého (2006) a V. Laufkové (2016).



Obrázek 2: Klíčové komponenty formativního hodnocení (OECD, 2005)

Wiliam (in Wiliam, Leahyová, 2016, s. 8) naznačuje, že ne každé formativní hodnocení je skutečně formativní. „*Formativní hodnocení se stává formativním tehdy, když učitelé, [dětí] či jejich spolužáci získají, analyzují a použijí důkaz o výkonu [dítěte] za tím účelem, aby rozhodli o dalších postupech ve výuce, které budou pravděpodobně lepší nebo budou postaveny na lepších základech, než by byla ta rozhodnutí, která by učinili, kdyby dané důkazy k dispozici neměli.*”

V České republice je formativní hodnocení ukotvené legislativou definováno jako „*hodnocení průběžné, které přináší [dítěti] užitečnou informaci o tom, co ví nebo čemu rozumí průběžně v rámci vzdělávacího procesu, a směřuje ho k naplnění stanoveného cíle. Umožňuje mu sledovat vlastní pokrok, vede ho k řízení svého učení a pomáhá komplexně*

*rozvíjet jeho osobnost*“ (Fryč a kol., 2020, s. 11). Smysl tohoto typu hodnocení je především v identifikaci vzdělávacích potřeb jednotlivých dětí, pomocí nichž učitel přizpůsobuje vzdělávání možnostem dětí za účelem dosažení jejich vzdělávacího maxima. V české literatuře, ale i v praxi českých škol, se při vymezení pojmu formativní hodnocení nejčastěji setkáváme s vyzdvihováním zpětné vazby, která je poskytována v procesu učení jak dítěti, tak také učiteli. Můžeme se tak setkat s pojmem „zpětnovazebné hodnocení“ (Laufková, 2016).

Je zřejmé, že formativní hodnocení nelze shrnout do jedné definice. Lze však nalézt společné rysy, které se při vymezení tohoto pojmu u jednotlivých autorů objevují:<sup>12</sup>

- Formativní hodnocení lze chápat jako plánovaný probíhající proces ovlivňující učení dítěte.
- Poskytuje dětem užitečnou, konkrétní informaci (zpětnou vazbu) o jejich učení.
- Překlenuje propast mezi dosavadními vědomostmi (zkušenostmi) a požadovanými výsledky.
- Vyžaduje aktivní zapojení dětí do vyučovacího procesu.
- Stanovuje jasná hodnotící kritéria srozumitelná všem.
- Jeho cílem je podpořit a zlepšit učení dítěte.
- Poskytuje učiteli a primárně dítěti informace o jeho učení.
- Využívá sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.

Formativní hodnocení nabízí celou řadu metod, které mohou pozitivně ovlivnit proces učení dítěte. V praxi se však stále setkáváme s nepochopením podstaty formativního hodnocení a zaměňováním sumativního a formativního hodnocení.

## **2.2 Vymezení pojmu sumativní hodnocení**

Pojem sumativní (souhrnné) hodnocení definuje Průcha (2009, s. 294) jako „*hodnocení souhrnné, závěrečné, certifikační, výstupní. Jeho cílem je roztrždit [děti] a jejich výkony, učitele a jejich výkony, vyučovací postupy, počítačové programy pro výuku atd. do malého počtu kategorií: např. výborný – průměrný – slabý, splnil požadavky – nesplnil požadavky, pustit dál – nepustit dál, vyhovuje – nevyhovuje, a rozhodnout o dalším postupu.*“ Podle

---

<sup>12</sup> Nejlépe shrnuje zjištěné poznatky desatero hodnocení, které uvádí Laufková (2016, s. 63) a Andrade a Cizek (2010, s. 8).



Slavíka (1999, s. 37) je hlavní smysl sumativního hodnocení získat „*konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztrdit celý posuzovaný soubor ([děti], pracovních výsledků apod.)*.“ Bloom a kol. (1971) popisují sumativní hodnocení jako posuzování, hodnocení a osvědčování toho, čeho děti dosáhly na konci tématu nebo školního roku.

Sumativní (souhrnná) hodnocení se obvykle provádějí, jakmile jsou děti seznámeny s něčím novým nebo na konci určité fáze vzdělávací zkušenosti, a umožňují nám identifikovat oblasti vzdělání, které vyžadují další pozornost. Kromě toho je důležité mít souhrn dosažených výsledků každého dítěte v dobách, kdy pokrok není plynulý a je třeba rozhodovat o vhodné intervenci a podpoře. Souhrnné záznamy o pokroku, psané v pravidelných intervalech, mohou poskytnout relevantní údaj o silných a slabých stránkách, vývojových vzorcích a mezerách ve znalostech a porozumění. To všechno poskytuje základ pro hodnocení současné úrovně znalostí a dovedností. Sumativní hodnocení se používá k informování ostatních zainteresovaných dospělých, jako jsou učitelé, rodiče nebo odborník v prostředí, do kterého dítě přestoupí, ke shrnutí pokroku dětí v klíčových oblastech (Fisher, Frey 2007, Fisher, 2013).

Dobré sumativní hodnocení s sebou musí nést informace popisující konkrétní postřehy k výkonu dítěte, díky kterým je samo schopno rozpoznat silné a slabé stránky své práce. „*Sumativní hodnocení by nemělo být vnímáno jen jako shrnující symbol, který [dítě] či jeho výkon řadí do určité výkonnostní kategorie (splnil/nesplnil, písmeno, smajlík...)*. [Jedinec] by se měl vždy dozvědět detaily o úrovni, jíž dosáhl“ (Košťálová, Straková, 2008, str. 10).

### **2.2.1 Vztah sumativního a formativního hodnocení**

V české i zahraniční literatuře se často setkáváme s tzv. kontrastním vymezením pojmů sumativního a formativního hodnocení, kde je formativní hodnocení stále častěji zobrazováno jako to dobré, o které by se měli učitelé snažit, zatímco sumativní hodnocení je vnímáno jako hodnocení tradiční, přežitě, od kterého by se měl učitel odklánět (Shepard, 2000).

Zatímco průkopníci formativního hodnocení Scriven a Bloom zamýšleli propojit sumativní a formativní hodnocení a zapracovat na vzájemném doplňování obou těchto typů, postupně se tato vazba vytratila. Lze to pozorovat ve školách, kde stále převládá dominantní role

osamostatněného sumativního hodnocení, ve kterém chybí formující proces během učení žáka, ale také v literatuře, která možná neúmyslně vytváří propast mezi těmito dvěma typy přílišným apelem na formativní hodnocení (Lau, 2015).

Scriven (in Taras, 2009) vysvětluje, že proces hodnocení je jednotný proces, jehož první částí je sumativní hodnocení, při kterém se výkon žáků posuzuje podle předem daných kritérií a standardů. Formativní hodnocení považuje za následující krok, jehož hlavním úkolem je poskytnout zpětnou vazbu, která odhalí případné nedostatky. Tvrdí, že formativní hodnocení bez sumativního být nemůže, naopak ano (o čistě sumativním hodnocení se mluví tehdy, pokud hodnocení skončí u výsledku). Pokud ale zpětná vazba reaguje pouze na sumativně zjištěné výsledky a nedává dětem prostor pro zlepšení těchto výsledků, popřípadě se zjištěné výsledky použijí ke zkvalitnění výuky v jiné třídě, nelze mluvit o formativním hodnocení (Hendrick, Macpherson, 2019; Starý, Laufková, 2016; William, 2015).

Nejlépe vystihuje rozlišení mezi sumativním a formativním hodnocením Robert Stake in Laufková (2016, s. 24): „*Když kuchař ochutnává polévku, jedná se o formativní hodnocení; když host ochutnává polévku, jedná se o hodnocení sumativní.*“ Tato zásada nastiňuje potřebu jak formativního, tak sumativního hodnocení a jejich závislost. Nikdo neočekává, že by kuchař neměl příležitost ochutnat svou polévku, upravit ji tak, aby všem chutnala, a teprve pak ji donést hostům, kteří mohou mít připomínky. Stejně tak by se nemělo očekávat od dětí, že budou dosahovat výborných výsledků, když v procesu učení nebudou dostávat zpětnou vazbu, která jim pomůže se zlepšovat

Kvalita sumativního hodnocení závisí na kvalitě formativního hodnocení. Pokud odborník potřebuje shrnout úspěchy dítěte v určitém okamžiku, může tak učinit mnohem snadněji, pokud má k dispozici kvalitní průběžné, formativní hodnocení, na které se může odvolávat. Díky pravidelnému a systematickému využívání pozorování, které je součástí formativního hodnocení, jsou učitelé zcela kompetentní na požádání vypracovat odborný souhrnný úsudek (hodnocení) o dítěti (Fisher, 2013).

Na propojení sumativního hodnocení s formativním poukazuje Košťálová a kol. (2008), která vnímá sumativní hodnocení jako shrnující hodnocení, které popisuje silné a slabé stránky dětí. Nemá vycházet pouze z jediného informačního zdroje, ale z dlouhodobého pozorování projevů dítěte, jeho práce v různých situacích a záznamech o jeho výkonu.

*„Učitel by měl vycházet jak ze svých pozorování a poznámek o procesu učení [dítěte] (záznamové archy), tak z analýzy [dětských] produktů, ze sebehodnocení [dítěte] a ze vzájemného hodnocení mezi [děťmi]“ (Košťálová a kol., 2008, s. 12).*

Postupy formativního a sumativního hodnocení mohou být sladěny a společně poskytovat klíčové informace o dění a rozhodování ve třídě, ale i rozhodnutí učiněná ohledně celého vzdělávacího systému. Obecně lze stejné hodnocení použít formativně nebo sumativně. Tento způsob, jakým se pracuje s informacemi získanými z hodnocení, určuje, zda se jedná o formativní nebo sumativní hodnocení (Frey, 2011; Clark, 2010).

Klíčovou úlohou hodnocení je především poskytování zpětné vazby dítěti. Jedinec by měl být na základě hodnocení motivován sám zlepšovat svoji práci (Starý, Laufková 2016). Nelze tedy říci, že by sumativní hodnocení bylo špatné a formativní dobré. Oba typy hodnocení jsou důležitou součástí a hybatelem výchovně-vzdělávacího procesu a s oběma typy se bude dítě setkávat jak v mateřské škole, tak v primárním vzdělávání. Otázkou tedy není, zda ve školách používat sumativní nebo formativní hodnocení, ale jakým způsobem koncipovat a využívat hodnocení, aby účinně vedlo k rozvoji klíčových kompetencí.

### **2.3 Metody formativního hodnocení**

Nejrozšířenější konceptualizaci formativního hodnocení charakterizujeme jako přístup strategií. V tomto přístupu lze chápat formativní hodnocení jako systém vzájemně propojujících se složek, z nichž žádná sama o sobě nestačí k efektivnímu učení dětí. Účinný systém formativního hodnocení by měl vždy odpovídat na tři otázky:

- Kam dítě směřuje?
- Kde je právě teď?
- Jak se tam dostane?

(Andrade a Cizek, 2010; Andrade, Heritage, 2018; Brookhart, Moss, 2009; Frey, Fisher, 2011; Hattie, Timperley, 2007; Chappuis, 2014; Starý, Laufková, 2016; Wiliam, Leahyová, 2016).

Tyto procesy dále ovlivňují činitelé, kteří v nich působí. Z tohoto systému propojení procesů (tři otázky) a jeho činitelů pramení pět klíčových strategií/metod (Wiliam, 2016).

Vzhledem k povaze práce budu při představení metod formativního hodnocení vycházet převážně z práce českých odborníků na formativní hodnocení Starého a Laufkové (2016), kteří stejně jako Wiliam využívají k implementaci formativního hodnocení přístup strategií (metod). Laufková ve své disertační práci (2016) začíná kapitolu zaměřující se na metody formativního hodnocení parafrází následujícího úryvku z Košťálové (2008):

*„Vaši přátelé vás jdou navštívit na chatu (**Kam jdu/směřuji**), kde ještě nikdy předtím nebyli. Cestou se ztratí. Zatelefonují a oznámí, že se „někde“ ztratili. K dispozici není žádný ukazatel ani kolemjdoucí, neví si rady. Pokud jim chceme poradit, je naším prvořadým úkolem **zjistit, kde se nacházejí**. Znamená to vyptávat se na různá poznávací znamení. Až když se nám podaří zjistit, kde se nacházejí, můžeme jim říci, kterou cestou pokračovat, abychom se shledali. Podobné je to s [vzdělávací] cestou k cíli: „**Jak bychom mohli dítěti poradit, kam se má dál ubírat, kdybychom nevěděli, kde právě je?**“ (Laufková, 2016, s. 87)*

Tento úryvek názorně ilustruje učební proces, kterým si prochází každé dítě v průběhu vzdělávání. Pro dítě je klíčové vědět, kam směřuje, jaký je výchovně-vzdělávací cíl, který má naplnit. Tohoto cíle však není plně schopno dosáhnout, pokud během procesu učení nedostává zpětnou vazbu (od okolí, učitele, sebe samého), kde se právě nachází. Až v okamžiku, kdy si je jisté svou úrovní a znalostmi si může klást otázku Jak se dostanu k cíli? „Je zřejmé, že k tomu, aby mohl učitel jako [...] průvodce učením rozpoznat, kam zaměřit svou pomoc, musí vědět, co [co dítě zvládlo] a kde je potřeba navázat s dalším učením. Sama chyba nám neprozradí, kde [...] pochopení nebo ovládnutí úkolu končí – z chyby (tedy z toho, že „není u nás na chatě“) nepoznáme, ve které etapě práce [dítě] ztratilo stopu“ (Košťálová a kol., 2008, str. 21).

K tomu, abychom dítě zdárně provedli všemi etapami učebního procesu, se využívá právě metod formativního hodnocení. Starý a Laufková (2016) ve své knize definují **pět metod formativního hodnocení** ve výuce – stanovování výchovně vzdělávacích cílů, stanovování kritérií, zpětná vazba, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení.



Obrázek 3: Pět metod formativního hodnocení ve výuce (Starý, Laufková, 2016, s. 26)

### 2.3.1 Stanovování výchovně-vzdělávacích cílů

Odklon od sociocentrického zaměření vzdělávání k individualizaci ve vzdělávání se odráží také v oblasti stanovování výchovně-vzdělávacích cílů. V předškolním vzdělávání (také PV) může být stanovování cílů pro pedagogy problematické. Učitelé plánují aktivity, které chtějí s dětmi dělat, zřídka však uvažují o tom, co konkrétně se děti skrze danou činnost naučí. Tato skutečnost se pak promítá do praxe mateřských škol, kdy jsou vzdělávací cíle často vnímány pouze jako formalita. Cíle jsou stanoveny buď příliš obecně nebo se zaměřují za téma/vzdělávací nabídku. Zcela chybí jejich formulace ve formě výstupů, což znemožňuje hodnocení vzdělávací činnosti (Syslová a kol., 2019). Z tohoto důvodu se podrobněji zaměřím na specifikaci této metody formativního hodnocení.

Starý a Laufková (2016, s. 40) definují vzdělávací cíle jako „*slovní popisy toho, co se mají [děti] naučit, jaké znalosti, vědomosti, dovednosti, postoje budou mít jako výsledek jejich učení.*“

Ačkoli by vzdělávací cíle měly být výchozím bodem při plánování činností, učitelé si často vzdělávací cíle nestanovují a tím pádem ani dětem nesdělují, co se od nich očekává. Pokud má však dítě pochopit význam hodnocení své práce a zapojit se do něj, je nezbytné, aby mu bylo v počátku práce řečeno, co se od něj očekává (Kolář, Šikulová, 2009).<sup>13</sup> Když se

<sup>13</sup> V mateřské škole při sdělování výchovně-vzdělávacích cílů dětem nemluvíme o cílech, ale o pravidlech dané činnosti. Pro hodnocení výsledku činnosti (pohybová hra, výtvarná činnost, hudební činnost atd) je klíčové, aby děti věděly, jaká pravidla se k ní vztahují.

stanovují explicitní cíle, otevírá se možnost zodpovědět otázku, co konkrétně se mají děti naučit. „*Cíle tak mají potenciál posouvat učitele k hlubšímu přemýšlení o obsahu, rozsahu a uspořádání učiva a také o tom, jaké hodnotící postupy použije*“ (Starý, Laufková, 2016, s. 42).

Se vzdělávacími cíli se ve školském prostředí setkáváme ve všech oblastech. Lze je formulovat pro tematické celky, dílčí výukové aktivity či vzdělávací činnosti – individuální práci dítěte či celé skupiny (Kolář, Šikulová, 2009; Starý, Laufková, 2016). Východiskem pro definování cíle v předškolním vzdělávání by měly být otázky: „*Jakých změn mají děti dosáhnout, v čem se rozšíří a prohloubí jejich vědomosti, jaké dovednosti mají získat, jak bude rozvíjeno jejich myšlení, jak se budou vytvářet hodnotící soudy dětí jejich postoje?*“ (Skalková in Syslová a kol., 2019, s. 109).

Při stanovování cílů dbáme na didaktické zásady, které by měl každý cíl naplňovat. Mezi tyto zásady se řadí komplexnost, konzistentnost, kontrolovatelnost a přiměřenost (Syslová a kol., 2019). „*V souladu s didaktickou zásadou komplexnosti a požadavkem na optimální rozvoj klíčových kompetencí by měl cíl zahrnovat celou osobnost dítěte*“ (Šmelová a kol., 2018, s. 96). Pro všestranný rozvoj dítěte je potřeba stanovovat cíle zahrnující oblast kognitivní, psychomotorickou a afektivní. Při vypracovávání klasifikačního systému cílů lze využít dostupné taxonomie cílů.<sup>14</sup> Nejčastěji využívaná je Bloomova taxonomie cílů z roku 1956. Vzhledem k jejímu jednostrannému zaměření na kognitivní složku vznikla taxonomie cílů pro budování postojů k hodnotám<sup>15</sup> a v roce 2007 vyšla nová, tzv. revidovaná Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů, která kognitivní a afektivní (postojovou) oblast propojuje (Marzano, Kendall, 2007). Podle autorů je pro kognitivní učení klíčové, jaký postoj dítě zaujme ke konkrétnímu tématu či vyučovací aktivitě, protože tento postoj se promítá do jeho myšlenkových procesů a významně jej ovlivňuje (Vávra, 2015; Starý, Laufková, 2016).

Stejně jako v revidované taxonomii cílů mají být vzdělávací cíle formulovány jako výstupy toho, co se má dítě naučit – „*dítě vysvětlí, dítě popíše, dítě udělá*“. Vzdělávací cíle by měly

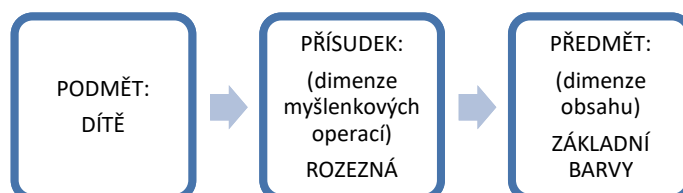
---

<sup>14</sup> Taxonomií cílů rozumíme klasifikační model vzdělávacích cílů, který je hierarchicky uspořádán vzestupně podle úrovně náročnosti – od nejjednodušších po nejobtížnější (Syslová a kol., 2019).

<sup>15</sup> Taxonomií vzdělávacích cílů zaměřujících se na afektivní a psychomotorickou oblast se zabýval D. R. Krathwohl, B. Niemiérk (afektivní oblast) a H. Dave (psychomotorická oblast). Více o využívaných taxonomiích cílů v KALHOUS (2009, s. 273-292).

být vždy vyjádřeny z pohledu dítěte a musí vystihovat aktivní činnost, kterou dítě produkuje. „Z toho plyne, že cíl by měl být formulován tak, aby bylo možno empiricky zjistit, zda jej bylo dosaženo“ (Starý, Laufková, 2016, s. 41).

Formulace cíle by měla vypadat následovně:



Obrázek 4: Formulace cílů (Starý, Laufková, 2016, s. 41)

Pokud chceme, aby vzdělávací cíle výrazně ovlivňovaly a podporovaly učení dětí, je potřeba formulovat cíle dostatečně srozumitelně a vyjadřovat je co nejjasněji. „Čím přesněji zná účastník cíle učení, tím snadněji jich také dosáhne“ (Belz, Siegrist 2015, s. 75). Mezi hodnocením dosažených výsledků a vzdělávacími cíli existuje vzájemný vztah určující naplnění vzdělávacího cíle. Pokud jsou konkrétně formulované cíle, je možné zkontrolovat jejich uskutečňování. Explicitně formulované vzdělávací cíle jsou velkou pomocí i pro učitele. Těm poskytují systematickou přípravu na vzdělávací činnost, vhodný výběr učiva a prostředků, promyšlený průběh a organizaci výuky. „Vhodně formulované dílčí cíle zároveň usnadňují učitelům ujasnit si, jak bude prováděno zjišťování dosažených výsledků a jak budou různé úrovně [dětí] hodnoceny“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 27).

Dalším důležitým faktorem v přijímání cílů dětmi je jejich podnětnost. Chceme-li, aby si děti cíle výuky zvnitřnily, můžeme je do formulace cíle zapojit. Pokud si dítě cíl osvojí (prijme jej za svůj), stává se pro něj tento vzdělávací cíl jak hnacím motorem, který ho motivuje k činnosti, tak směrovačem vedoucím ke správné korekci jeho chyb. Pro budoucí život dětí je důležité, aby se naučily stanovovat si adekvátní a dosažitelné cíle, které je budou motivovat v jejich celoživotním vzdělávání (Belz, Siegrist, 2015; Starý, Laufková, 2016; Šmelová a kol., 2018).<sup>16</sup>

Otázka stanovování výchovně-vzdělávacích cílů se úzce váže k plánování vzdělávacích činností a vychází z otázky *Kam směřuji?* Jednou z nabízených technik ve formativním

---

<sup>16</sup> Stanovováním výchovně-vzdělávacích cílů se hlouběji zabývá například Jan Chappuis ve své knize *Seven Strategies of Assessment for Learning* (2015).

hodnocení je plánování pozpátku, které vede k hlubšímu pochopení stanoveného cíle. „*Při plánování pozpátku bychom měli nejprve promyslet a velmi přesně a konkrétně vymezit cílový stav (co nového bude dítě umět, čemu bude dobře rozumět, co si bude pamatovat, s čím bude mít osobní zkušenost, jak se změní jeho postoje)*“ (Laufková, Vondráková, 2019, s. 6). To znamená, že neplánujeme od činnosti, ze které vyvodíme cíle, ale skrze cíle formulujeme činnost, která nabízí jejich naplnění.

### 2.3.2 Stanovování kritérií hodnocení

Se stanovováním výchovně-vzdělávacích cílů úzce souvisí kritéria hodnocení, která jsou základem pro hodnocení vytyčených cílů. Jejich stanovování napomáhá hodnotit ne podle zkušeností, postojů či dojmů učitele, ale podle předem daných znaků (kritérií). Ty také zajišťují, aby hodnocení vzdělávání bylo jednoznačné, srozumitelné a co nejméně subjektivní.

Slavík (1999, s. 41) definuje kritérium jako „*název pro vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé hodnoty. To znamená, že onu určitou a pro nás závažnou vlastnost objekt buď má, nebo nemá, nebo ji má pouze v nějaké míře – a podle toho je hodnocen.*“ Za kritérium můžeme tedy považovat nějaké objektivní měřítko, jehož prostřednictvím posuzujeme konkrétní jev – dovednosti, schopnosti či poznatky dětí (Syslová, 2012).

Kritéria v sobě nesou řazení výsledků bipolárně – na jedné straně pólu splnil, na druhé nesplnil. „*Pro přesnější a spolehlivější zjištění může být užitečné tato kritéria více konkretizovat, popř. je rozpracovat do podoby konkrétních ukazatelů (indikátorů)*“<sup>17</sup> (Smolíková a kol., 2008, s. 10). Tyto indikátory umožňují dítěti volit vhodnou nápravu jeho výkonu a dosáhnout požadované kvality.<sup>18</sup> Kritéria hodnocení nám umožňují objektivně ověřit, zda si děti osvojily vzdělávací obsah. Eliminují porovnávání výsledků dětí mezi sebou, jako je tomu při hodnocení dle vztahové normy, ale naopak vymezují výkon dítěte

---

<sup>17</sup> „*Indikátor je slovo pocházející z latinského indicare (ukazovat). Obecně znamená ukazatel kvality. Jako příklad toho, co lze považovat za konkrétní ukazatel, mohou sloužit očekávané výstupy vzdělávacích oblastí*“ v rámcových vzdělávacích programech (Sedláčková, 2012, s. 84).

<sup>18</sup> Košťálová a kol. se (2008) věnují metodě stanovování kritérií hodnocení celou kapitolu, která je dále doplněna o praktické příklady.



vzhledem k zadaným kritériím, což se na základě výzkumů ukázalo jako přívětivější (Starý, Laufková, 2016).

Kritéria hodnocení se stanovují adekvátně věku dětí a jejich schopnostem. Klíčové je, aby dítě kritériu plně porozumělo. Zpočátku se volí jednodušší a méně četná kritéria. S rostoucím věkem a kognicí dětí lze stanovovat kritéria obtížnější, odpovídající jejich úrovni (Košťálová a kol., 2008; Chvál, 2015). Kritéria lze tvořit několika způsoby. Tvůrcem může být pouze učitel, který má na výběr vytvořit kritéria mimo třídu a následně je dětem představit nebo je formuluje ve třídě bez aktivního zapojení dětí. Učitel také může kritéria tvořit ve spolupráci s dětmi či je nechat vyvodit kritéria samostatně.<sup>19</sup>

Výhody stanovování kritérií hodnocení lze shrnout v následujících bodech (upraveno dle Starý, Laufková, 2016, s. 50):

- pomáhá konkretizovat výkon dítěte;
- odhaluje silné a slabé stránky výkonu a poskytuje mu možnost zlepšení;
- motivuje děti k lepším výkonům – jejich výkon je porovnáván se stanoveným kritériem, ne s prací jejich spolužáků;
- zapojuje děti do procesu učení a hodnocení, vede je k aktivní autoregulaci jejich učení a přijetí odpovědnosti za své výsledky;
- pomáhá dětem objektivně hodnotit výsledky jejich i jejich spolužáků, stává se výchozím materiálem pro sebehodnocení a vrstevnické hodnocení;
- snižuje subjektivitu hodnocení a činí učební proces transparentnější.

Při hodnocení výsledků vzdělávání v mateřské škole jsou kritéria hodnocení považována za formulace znázorňující úroveň dovedností dítěte, kterých má dítě dosáhnout na konci předškolního vzdělávání a které přispívají k objektivizaci hodnocení (Syslová, 2012). Příkladem využití stanovování kritérií v prostředí mateřských škol může být společná tvorba pravidel soužití ve třídě, na které se podílejí děti společně s učitelem. Zapojení dětí do procesu vytváření pravidel v nich rozvíjí hlubší porozumění těmto pravidlům a pocit vnitřní odpovědnosti při jejich dodržování. V předškolním vzdělávání jsou kritéria hodnocení

---

<sup>19</sup> Více o tvorbě kritérií z hlediska tvůrce píše Kratochvílová (2011, s. 50, 51).

využívána především v rámci pedagogické diagnostiky, která je díky těmto kritériím a jejich indikátorům schopna identifikovat možné obtíže a stanovovat jejich nápravu.

### 2.3.3 Zpětná vazba

Dnes poskytujeme dětem vědomou či nevědomou zpětnou vazbu téměř neustále, ať už verbální nebo neverbální. Zpětná vazba se tak často stává komunikačním prostředkem mezi učitelem a dítětem. Jejím prostřednictvím se dítě dozvídá nejen o svém výkonu, ale také o „*postojích učitele, jeho vztahu k [dětem] i o probíraném [tématu]*“ (Starý, Laufková, 2016, s. 68). Lze ji vnímat jako určitý způsob pedagogické komunikace, skrze který formujeme vzdělávací i osobnostní vývoj jedince. Informujeme jej o tom, co už umí, jaký udělal pokrok a co je třeba zlepšit. „*Kvalitní zpětná vazba se vyznačuje tím, že začíná pozitivním popisem nebo informací, a pokud je třeba něco zlepšit a napravit, ukazuje jak*“ (Kopřiva, 2015, s. 33). Košťálová a kol. (2008) zmiňuje Norberta Wienera (zakladatel kybernetiky), který zpětnou vazbu přirovnává ke slepecké holi. Ta pomáhá slepci nacházet cestu k cíli právě tím, že mu poskytuje zpětnou informaci o jeho pohybech a pomáhá mu plánovat jeho další kroky. Každá zpětná vazba určitým způsobem ovlivní vnímání sebe sama, utváří naše postoje k učení a formuje naši identitu jako samostatně učící se osoby. Relevantní zpětná vazba může být silným podnětem k růstu a v prostředí mateřské školy také hnacím motorem v procesu učení. Nevhodně podaná zpětná vazba se stává ničitелеm motivace a negativně ovlivňuje sebepojetí (Čechová, 2009; Hattie, Timperley, 2007; Chappuis, 2014).

Zpětná vazba může pocházet z řady zdrojů – můžeme mluvit o externí zpětné vazbě (učitelé, rodiče, vrstevníci, kniha, zkušenost) a interní zpětné vazbě (já – sebehodnocení). Do poskytování zpětné vazby je podstatné zapojit jak externí, tak interní zdroje (Hattie, Timperley, 2007). Hlavním cílem zpětné vazby je snížit nesrovnalosti mezi současným porozuměním a cílem, kterého má být dosaženo. Košťálová a Straková (2008, s. 14) specifikují cíle zpětnovazebního procesu následovně:

- zjistit, kam až dítě zvládlo daný úkol a kde se nalézá hranice jeho momentálních možností v daném úkolu;
- vhodným způsobem dítě informovat o tom, co v daném úkolu již zvládlo;
- vhodně volenými otázkami pomoci dítěti dostat se o krůček dopředu v daném zadání;

- podle zjištění plánovat další postupy vzdělávání a učení dítěte (nejen okamžitá pomoc, ale dlouhodobější plán učení).

Ačkoli můžeme považovat kvalitní zpětnou vazbu za jádro formativního hodnocení, její typ a způsob, jakým je poskytována, může být různě efektivní. Frey a Fisher (2011, s. 71–76) stanovují čtyři specifická kritéria, která je třeba při poskytování zpětné vazby brát v úvahu. Patří mezi ně **čas, srozumitelnost, proveditelnost a specifičnost**. Zpětnou vazbu je vhodné sdělovat v co nejtěsnějším časovém spojení s výkonem dětí. Pokud se děti stále soustředí na účel nebo studijní cíl, je pravděpodobné, že zpětnou vazbu, kterou dostanou, začlení do svých budoucích pokusů o dosažení tohoto cíle. Zpětná vazba nebude přirozeně funkční, pokud jí děti neporozumí. Jak bylo řečeno výše, zpětná vazba musí dávat prostor pro reakci na poskytnuté informace. Pokud je zpětná vazba obecná nebo málo specifická, často nejsou děti schopny rozhodnout se, co s ní mají dělat. Když je ale zpětná vazba konkrétní a specifická, spíše jejím prostřednictvím děti pochopí, co udělaly dobře a na co se ještě musí zaměřit. S tímto tvrzením se neztotožňuje Wiliam (2016), který naopak upozorňuje na nebezpečí příliš konkrétní zpětné vazby vztahující se pouze k určitému úkolu. Obecně by cílem zpětné vazby mělo být celkové zlepšení schopností dětí.

Klíčovým prvkem při poskytování zpětné vazby je pozitivní a důvěrný vztah, který si učitel s dětmi vybuduje, a také to, jak dobře děti zná. Wiliam a Leahyová (2016) vysvětlují, že přijímání zpětné vazby může být ovlivněno tzv. spouštěcími mechanismy – spouštěcí mechanismus pravdivosti (záleží na vnímání pravdy jedincem), spouštěcí mechanismus vztahovosti (bývají vyvolány vztahem k osobě, která zpětnou vazbu poskytuje) a spouštěcí mechanismus identity (ovlivněn vnímáním sebe sama). Tyto mechanismy brání dětem přijmout danou zpětnou vazbu, a proto je jim potřeba předcházet opravdovým zájmem o děti a porozuměním jejich osobnosti.

Dobrá zpětná vazba je poskytována správným způsobem (podpůrně), ve správný čas (nejprve jednodušší, později složitější úkoly) a ke správné osobě (která vnímá a má přiměřeně vysokou víru v to, že může v konkrétní situaci uspět). Důležité je uvědomit si, že poskytování zpětné vazby samo o sobě nezpůsobuje zlepšení. Pokud má být zpětná vazba efektivní, musíme dětem vytvořit prostor pro reakci. Tato reakce se dostaví pouze v případě, že děti věří, že se díky zpětné vazbě mohou zlepšit. Pokud ve své zlepšení nevěří, je zbytečné jim

ji poskytovat. Výsledkem efektivní zpětné vazby jsou aktivní jedinci, kteří ji využívají jako účinný prostředek k úpravě svého výkonu (Andrade, Heritage, 2018; Hendrick, Macpherson, 2019).

### 2.3.4 Sebehodnocení

Ne vždy má však učitel dostatek času pravidelně reagovat na práci každého z dětí, což nutně nemusí být považováno za negativum. Naopak Wiliam a Leahyová (2016, s. 165) zdůrazňují upozadující úlohu učitele, který by měl „*své úsilí směřovat k tomu, aby ho [dětí] potřebovaly čím dál tím méně.*“ Zásadní informací, kterou by si měly děti a žáci ze škol odnášet, je vědomí své role jako vlastníka svého učení. Pokud je hodnocení výlučně v rukou učitelů, může dojít k vnímání zpětné vazby dětmi jako úkolu učitele, který je odpovědný za vzdělávání a výsledky dětí. V tomto případě je pro děti obtížné přijmout jejich roli samostatně učící se osoby a nemůže tak docházet k rozvíjení samoregulačních dovedností potřebných k jejich celoživotnímu vzdělávání mimo školu (Andrade, Cizek, 2010; Wiliam, Leahyová, 2016).

Za vhodně vytvořených podmínek jsou děti samy schopny analyzovat svou činnost a hledat adekvátní řešení. Při svém výzkumu se Andrade a Heritage (2018) ptali učitelů, jaké jsou jejich zkušenosti se sebehodnocením.<sup>20</sup> Ti prohlásili sebehodnocení za bezcenné. Důvodem bylo, že sebehodnocení bylo výstupem k určení klasifikační známky, což u mnoha žáků vedlo k nerealistickému ohodnocení své práce. Sebehodnocení ale nemá vést k sumativním účelům (např. ve formě známky), má mít formující tendenci. Proto má svůj význam i v předškolním vzdělávání, a co víc, může být základním kamenem k realistickému posuzování svého výkonu na základní škole.

Z výzkumů, které se zaměřovaly na možnost využití sebehodnocení u dětí předškolního věku vyplývá, že „*sebehodnocení výrazně napomáhá k rozvoji dovedností, které jsou nezbytné pro bezproblémovou a úspěšnou adaptaci při přechodu do 1. třídy základní školy*“ (Kropáčková, Syslová, 2019, s. 43). Děti byly více aktivní, hlásily se o slovo, vzájemně spolupracovaly, dokázaly sdílet své emoce, nebály se neúspěchu, dokázaly zhodnotit svoji

---

<sup>20</sup> Tématem sebehodnocení v mateřské škole se více zabývá Laufková, Vondráková (2019). Ve své publikaci popisují také techniky využívané v mateřské škole při zavádění metody sebehodnocení v rámci procesu formativního hodnocení nebo nabízí výčet otázek pro sebereflexi pozitivních i negativních emocí.

práci i práci jiného dítěte, a především nevyžadovaly hodnocení od jiné osoby. K pozitivním změnám došlo také u učitelek, které sebehodnocení ve třídách uplatňovaly. Více se zaměřovaly na jazyk zpětné vazby a celkově na komunikaci s dětmi<sup>21</sup>, dokázaly samy reflektovat nabízené činnosti a začaly využívat dalších forem formativního hodnocení (Kropáčková, Syslová, 2019).

Sebehodnocení dětí je teprve otázkou nedávné doby, v praxi není ve většině škol zakotveno ve vzdělávacích programech a není ani využíváno. Z šetření České školní inspekce vyplývá, že sebehodnocení dětí není v mateřských školách téměř podporováno, což je pravděpodobně odrazem přesvědčení učitelů, kteří sebehodnocení nepovažují za důležité. Příčina tohoto nedostatku může vycházet mimo jiné z nedostatečné podpory této oblasti při vzdělávání učitelů mateřských škol (Zatloukal, 2020). Přitom právě sebehodnocení rozvíjí kompetence, které jsou klíčové pro úspěšné vytvoření identity dítěte, jako samostatně učícího se žáka (např. klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo; odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých; dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky). V předškolním vzdělávání se využívá především slovní sebehodnocení ve formě otázek (např. reflektivní kruh) a také písemné v podobě grafického znázornění, např. emotikony, palce, vyjádření barvou – semafor (Kropáčková, Syslová, 2019; Syslová a kol., 2019).

Jedním z problémů sebehodnocení může být nedostatečné osvojení této dovednosti dětmi, které se může vyznačovat například stanovením nereálných cílů. Tohoto problému se můžeme vyvarovat využitím výše zmíněných metod: objasnění vzdělávacích cílů a kritérií dětem a vyslovováním zpětné vazby v průběhu činnosti. V prvotní fázi bude pro děti sebehodnocení prospěšné pouze ve chvíli, kdy zažívají úspěch. Pokud se nachází ve fázi nepochopení daného úkolu/činnosti, je efektivnější věnovat čas zpětné vazbě, která pocit jistoty posílí. Ve chvíli, kdy se dítě začíná zlepšovat, zapojujeme do procesu hodnocení také

---

<sup>21</sup> Kropáčková a Syslová (2019) ve své publikaci nabízí soubor otázek a témat pro sebehodnocení dětí a ukázky sebehodnotících výroků.

sebehodnocení dětí, které posiluje pocit vlastní efektivity a odpovědnosti za zlepšování (Chappuis, 2014).

Americká psycholožka Carol Dwecková (in Laufková, Vondráková, 2019, s. 8) došla po analýze svých výzkumů k závěru, že dítě „*je třeba povzbuzovat, oceňovat jeho úsilí a snahu, věřit mu, že dokáže úkol splnit, tj. podporovat silné přesvědčení dítěte, že může uspět, když se bude hodně snažit, když vyvine dostatečně velké úsilí.*“ Při komunikaci s dítětem je stěžejní respektující a povzbuzující jazyk, který zdůrazňuje individualitu každého dítěte a nechává otevřenou budoucnost, ve které každý může uspět. „*To odpovídá i podpoře růstového nastavení mysli (neříkáme dítěti, že něco neumí, nezvládlo, ale zatím nemá nějakou dovednost osvojenou, resp. ještě ne, čímž dáváme najevo naši důvěru v to, že si dovednost brzy osvojí)*“ (Laufková, Vondráková, 2019, s. 8).

### **2.3.5 Vrstevnické hodnocení**

Charakteristickým znakem v předškolním vzdělávání je vrstevnické učení, které spontánně probíhá v dětském kolektivu. Snáze jej můžeme pozorovat v heterogenní třídě, která „*lépe zrcadlí společnost jako takovou a děti se v ní jako v obecněji pojaté společnosti mohou mnohostranněji rozvíjet*“ (Koťátková, 2014, s. 212). Mladší děti se zcela přirozeně učí od starších, kteří jsou často jejich inspirací a motivací, a dochází tak k rychlejšímu rozvoji v mnoha oblastech. Starší děti vedou mladší děti a participují na jejich učení (např. vysvětlováním), což významně napomáhá aktivnímu myšlenkovému zpřesňování. Ve věkově smíšené třídě je u starších dětí také posilován pocit důležitosti, což má pozitivní vliv na jejich sebepojetí (Koťátková, 2014).

Laufková a Vondráková (2019, s. 38–39) shrnuje přínos vrstevnického hodnocení následovně:

- přispívá k osobnímu i sociálnímu rozvoji dětí: dítě si zkouší obě role, hodnoceného i hodnotícího;
- děti se učí, jak komunikovat se svými kamarády – rozvíjí své komunikativní kompetence;
- děti tříbí svou dovednost aktivního naslouchání;
- je podáno jazykem, kterému děti rozumí, což může být velmi důležité pro pochopení některých procesů či pro přijetí odlišného názoru;

- je bohaté – dítě nezískává zpětnou vazbu jen od učitele;
- poskytuje pohled na produkt z jiného úhlu pohledu, od vrstevníků;
- zapojují se i děti, které jsou za jiných okolností pasivní;
- může děti motivovat k lepšímu výkonu a vyvinutí většího úsilí.

Z hlediska poskytování zpětné vazby se ukazuje, že právě vrstevníci mohou být užitečným a nejnázne dostupným dalším zdrojem zpětné vazby. Ačkoliv nelze očekávat, že kvalita vrstevnického hodnocení bude odpovídat kvalitě zpětné vazby od učitele, přináší s sebou tento způsob hodnocení mnohé výhody, např. rychleji a častěji poskytnutou zpětnou vazbu dítěti, vytvoření vnitřních standardů kvalitní práce, vyšší úroveň odpovědnosti atd. (Andrade a Heritage, 2018; Brookhart, McMillian, 2019).

Nebezpečí používání vrstevnické zpětné vazby spočívá v sociálních procesech, které mohou negativně ovlivnit spolehlivost vzájemného hodnocení, např. když děti do hodnocení projektují vztahy se svými vrstevníky (kladné hodnocení pro toho, kdo je můj kamarád, negativní tomu, koho nemám rád). Proto je klíčové, aby učitel od začátku roku budoval ve třídě pozitivní klima, ve kterém panuje otevřenost a respektující přístup a sám byl dětem vzorem v poskytování zpětné vazby. To vyžaduje vysoké nároky na kvality učitele a jeho dovedností v oblasti formativního hodnocení (Andrade, Cizek, 2010; Laufková, Vondráková, 2019).

Mají-li děti poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu, potřebují dostávat příležitosti k jejímu procvičování. Učitel musí stanovit jasná hodnotící kritéria/pravidla, která dětem představí a zkontroluje jejich pochopení. Může dětem představit kvalitní/méně kvalitní práci, která ne/odpovídá stanoveným kritériím, a diskutovat s nimi, v čem konkrétně je tato práce vydařená/jaké má slabiny. Rozvíjení těchto dovedností se obvykle nevybuduje hned, ale je potřeba dětem dopřát dostatek času (Greenstein, 2010).<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Techniky používané ve vrstevnickém hodnocení představuje Greenstein (2010, s. 117-125) a Wiliam a Leahyová (2016).

### 3 Learning Stories

Předchozí kapitola o formativním hodnocení shrnuje, jakým způsobem hodnotit formativně, abychom podpořili identitu dítěte jako vlastníka svého učení. Metoda Learning Stories (dále LS) je narativní metodou formativního hodnocení, proto také vychází z prvků formativního hodnocení. Tato metoda se liší od klinických pozorování, která se tradičně používají při hodnocení (jako jsou průběžné záznamy, detailní diagnostika či jiné záznamy) a která často probíhají externě a mimo samotné děti. LS se nezaměřují na detailní diagnostiku dítěte v určitém časovém rámci, ale naopak se zabývají celkovým kontextem učení, které se snaží zviditelnit a interpretovat. Hodnocení prostřednictvím LS má být hluboce zakořeněné v každodenním životě vzdělávacího prostředí, vpletené do samotné struktury vzdělávacího procesu (Hatherly, 2006).

Metoda LS se více či méně dotýká všech pěti metod formativního hodnocení (stanovování výchovně-vzdělávacích cílů; stanovování kritérií; zpětná vazba; sebehodnocení; vrstevnické hodnocení), nejvíce se však pojí se zpětnou vazbou. Ta informuje děti, jejich rodiny a učitele o vzdělávacích cestách dítěte a jeho pokroku v průběhu učení. Stejně jako ve formativním hodnocení je tato zpětná vazba součástí vzdělávacího procesu a má podobu písemného komentáře od učitele. Tato zpětná vazba má tak výrazně déletrvajícím efekt. Učení se zaznamenává do tzv. učebních příběhů, aby na rozdíl od slovního komentáře, letného úsměvu nebo pochvaly mohlo být znovu a znovu otevíráno a diskutováno a neztrácelo se v průběhu rušných dní. V příbězích jsou navrhovány další kroky k podpoře učení. Jejich cílem je posunout učení vpřed a rozšířit ho, nejen popsat událost. Zároveň odkazují na dřívější učební příběhy v portfoliu dítěte, aby poskytly důkaz, že se učení posouvá. Díky zviditelnění dětského učení pomáhá metoda LS rozvíjet také dovednost sebehodnocení. Děti se prostřednictvím sdílení vzdělávacích cílů učí všimnout a uvědomovat si souvislosti svého učení (Carr, Lee, 2019).



### 3.1 Teoretická východiska metody Learning Stories

Metoda Learning Stories vznikla na konci 90. let na Novém Zélandu jako výstup diskuse nad způsobem hodnocení obsaženém v novozélandském kurikulu Te Whāriki.<sup>23</sup> „*Pro pedagogickou praxi pracující podle sociokulturně zaměřeného kurikula Te Whāriki bylo nutné hledat nové formy hodnocení (assessment) jako nástroje k odhalování silných a slabých stránek rozvoje dítěte*“ (Uhlířová, Loudová Stralczyňská, 2015, s. 176). Výsledkem procesu byla formulace klíčových principů (posílení dětského učení a růstu, celostní rozvoj, rodina a komunita, vztahy) a cílů (pohoda, sounáležitost, účast, komunikace a průzkum). Tato struktura měla na jedné straně umožnit specifikovat vazebnou strukturu a na druhé straně dát velkou svobodu při výběru obsahu a implementačních cest. Na základě těchto principů a cílů vytvořila Margaret Carr ve spolupráci s předškolními pedagogy metodu psaní příběhů o učení dětí, ke kterému dochází na základě jejich vlastních zkušeností. Learning Stories (jinak řečeno příběhy o učení) jsou prezentovány jako metoda vhodná do všech typů vzdělávacích prostředích pro děti od narození do pěti let. Možná i díky tomu se staly dominantní a často jedinou formou hodnocení ve většině center raného dětství na Novém Zélandu (Blaiklock, 2018; Knauf, 2019).

Learning Stories jsou založeny na zdokumentovaných a analyzovaných pozorováních, které jsou obohaceny o poznatky z kolegiálního rozhovoru mezi pedagogy nebo z rozhovoru s dítětem. Jedná se o pozorování v každodenním prostředí s cílem poskytnout kumulativní řadu kvalitativních momentů o učení jednotlivých dětí. Texty, které vzniknou, jsou psány velmi osobně a formulovány jako druh dopisu dítěti. Tímto způsobem děti zažívají, že jejich aktivity jsou oceňovány a uznávány dospělými a jejich učení se stává viditelným. Díky tomu jsou děti později schopny rozpoznat vhodnou příležitost a posílit vlastní učení v nových kontextech (Carr, 2001; Carr, Lee, 2012).

Metoda LS popisuje a dokumentuje proces učení dětí v souvislosti s příslušnou situací a sociálním kontextem konkrétního dítěte. Prostřednictvím pozorování jsou zachycovány klíčové situace, během kterých dochází k rozvoji dispozic k učení (viz podkapitola 3.3)

---

<sup>23</sup> Název novozélandského kurikula *Te Whāriki* pochází z maorské kultury. V překladu to znamená „tkaná rohož“. Tato metafora objasňuje, že vzdělávací plán poskytuje hrubou strukturu, do které může každá instituce „vázat“ další konkrétní obsah. Výsledkem je, že se rohož zahušťuje a má různé vzory v různých zařízeních (Leu a kol., 2012, s. 21).

a díky kterým dítě získává informace o svém učení a svých silných stránkách.<sup>24</sup> Učitelům pomáhá metoda LS vnímat a rozpoznávat, o co se dítě zajímá, jaké si klade otázky, čeho chce dosáhnout a jaké dovednosti a kompetence rozvíjí. Na základě těchto informací učitel stanovuje vzdělávací nabídku (podnětné prostředí), která stimuluje procesy učení dítěte (Leu et al., 2012).

Velkou předností učebních příběhů je jejich písemná podoba, která umožňuje zvěčnit jindy prchavé okamžiky, jakými mohou být určité situace, interpretace či dialogy, a z nich vytvářet objektivní fakta (Knauf, 2018). Carr (in Knauf, 2019, s. 61) zdůrazňuje, že učební příběhy by měly být vždy spojeny se sociální interakcí a měly by být začleněny do sociálního a kulturního kontextu, ve kterém vznikají. Vytváření učebního příběhu je dialogickým procesem, při kterém dokumentující pedagogický pracovník diskutuje o pozorování a interpretaci situace s kolegy i se samotným dítětem. Propojením metody Learning Stories s portfolii se otevírá cesta k rozhovorům o učení mezi učiteli a dětmi, dětmi a dětmi, učiteli a rodinami, dítětem a rodinou. Jako metoda formativního hodnocení jsou LS určeny primárně samotnému dítěti, následně rodičům či pedagogům, „kteří podporují pozitivní sebepojetí dítěte“ (Uhlířová, Loudová Stralczyńska, 2015, s. 177). Cílem učebních příběhů je na základě zviditelnění dětského učení podpořit děti jako kompetentní a sebevědomé učící se jedince.

### **3.2 Portfolio jako prostředek dokumentace Learning Stories**

Učební příběhy se staly důležitým základem pro dokumentaci učení dětí. Shromažďují se společně do portfolií nikoli jako konečný produkt, ale jako probíhající práce, která je plně přístupná dětem, rodičům a učitelům. Dokumentace zahrnuje nejen příběhy, ale také fotografie, komentáře dětí, učitelů a rodičů. Portfolia poskytují informace o tom, jak dítě vnímá a dešifruje okolní svět, a pomáhají zviditelnit učení dětí, jeho struktury a vzorce. Prostřednictvím dialogu nad portfoliem se formuje probíhající a budoucí učení, vzniká prostor pro reflexi a přemýšlení o vlastním učení. Prostřednictvím portfolií se osobnost dítěte a jeho učení stává transparentnější pro jeho okolí (Leu a kol., 2012). Portfolio LS představuje

---

<sup>24</sup> Učební příběhy se zaměřují spíše na silné stránky dětí (kredity) než na jejich slabé stránky (deficity). Učitel v tomto přístupu není považován za opraváře, jehož úkolem je vyřešit problém a napravit deficity, ale je dítěti spolupracovníkem na cestě k budování kladných zkušeností. Problémy jsou interpretovány spíše jako sociální konstrukce, které lze změnit (Hall, Burke, 2004).

objekt, který poskytuje dětem příležitost si o něčem povídat a rozvíjet přátelství. V případě, kdy se dítě vrací k učebním příběhům a hovoří s dalšími dětmi o možnostech vylepšení (nebo řešení problému), dochází také k rozvoji gramotnosti. Jak Carr a Lee (2019) uvádí, z výzkumů vyplývá, že čtení portfolií a diskuse nad nimi vedou k rozvoji předčtenářské gramotnosti a připravují děti na čtení.

Portfolia umožňují shromažďovat různé typy dokumentů – výtvarné a jiné práce vybrané dítětem či dospělým, které obsahují diagnostické komentáře učitele a komentáře dětí; fotografie prací či běžných denních činností komentované dětmi nebo učitelem; přepisy dialogů mezi dětmi, učitelem a dítětem; komentáře rodičů; učební příběhy dětí. Fotografie hrají důležitou roli, protože nad nimi mohou děti opakovaně hovořit o svých zážitcích, sdílejí vzpomínky s ostatními a aktivně si vyměňují názory, nápady a myšlenky. Hlavní úlohou portfolií je informovat, stimulovat úžas a rozvíjet dialog, reflektovat učení (činnost), a především by měly umožnit porozumění a účast. Práce s portfolii nabízí řadu příležitostí k zahájení rozhovoru s dětmi, přičemž řada možných témat přibývá s rozmanitostí a individualitou obsahu. Pokud je do výběru prací a fotografických vzpomínek zapojeno také dítě, získává pro něj portfolio další význam (Carr, 2001; Leu a kol., 2012).

Zásadní podmínkou je, aby měly děti každodenní přístup ke svému portfoliu LS a sdílely je s ostatními (dětmi, rodiči a učiteli). Příběhy dětí by se měly stát nedílnou součástí života ve třídě. Také by měly být příběhy o učení hluboce zakomponovány do vzdělávacích plánů. Učební příběhy mají nejen schopnost zviditelnit učení, ale také posilují vztahy, budují identitu dětí, zapojují rodinu, podporují přechody (mezi třídami, na primární stupeň) a přispívají k převzetí odpovědnosti za své jednání (Carr, Lee, 2019).

Specifickou formou Learning Stories jsou skupinové učební příběhy, které vznikají v rámci projektu, společného výletu či společné aktivity. Na základě tohoto pozorování je možné napsat skupinový učební příběh pro všechny zúčastněné děti. Tyto příběhy se následně duplikují a zakládají do portfolia každého z dětí. Skupinové LS je také možné vystavit na stěnách mateřské školy. Spolu s fotografickými příběhy a příběhy o skupinovém učení tvoří portfolia silný rámeček, který učitelům a dětem určuje směr při vytváření bohatých učebních prostředí (Leu a kol, 2012).

Stejně jako všechny ostatní přístupy k hodnocení, i hodnocení prostřednictvím portfolií má svá omezení. Jedná se především o časovou náročnost, která je kladena na učitele, ale také na časové možnosti organizace dne. Existuje také riziko hromadění příliš mnoha materiálů v portfoliu, což následně vede k absenci jejich reflexe či analýzy. Metodě LS je často vyčítána vysoká míra subjektivity, která může pramenit z toho, že se učitelé zaměřují pouze na to, co chtějí vidět (Zhang, 2017). Určitou míru subjektivity v metodě LS potvrzuje i Helen Knauf (2018, s. 4), která uznává, že stejně jako jiné dokumentace, ani učební příběhy nelze považovat za přímý odraz situace. Jsou formovány spíše selektivním vnímáním, vědomými či nevědomými výběrovými procesy a analytickými dovednostmi učitelů. Jedná se tedy o subjektivní dokumenty, které obsahují také informace o postojích a perspektivách pedagogů.

### 3.3 Dispozice k učení

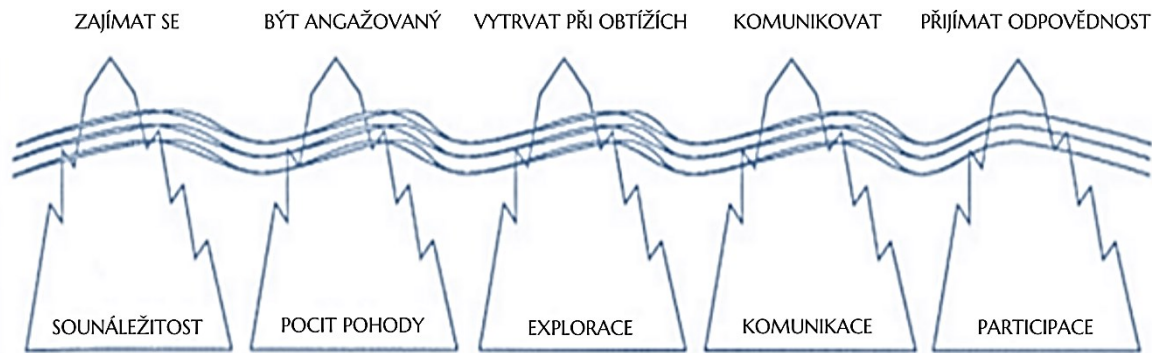
Učební dispozice tvoří jádro metody Learning Stories a jsou klíčové při pozorování a dokumentaci učení. Katz (in Carr, Claxton, 2002) uvažuje o dispozicích jako o specifickém typu učení, který se výrazně liší od dovedností a znalostí. Lze o nich uvažovat jako o určitých návycích či tendencích reagovat na situace specifickými (naučenými) způsoby. „*Dispozice k učení mohou být definovány jako repertoár (participation repertoire), ze kterého dítě vybírá či vytváří učební možnosti, nebo také jako habitus v učení. Jedná se o situačně vztažené učební strategie a schopnosti dítěte ve vztahu k jeho individuální motivaci k učení*“ (Uhlířová, Loudová Stralczyňská, 2015). Jsou to tedy určité strategie učení, pomocí kterých dítě rozpoznává, vybírá nebo vytváří příležitosti k učení, a které na základě svého úsilí neustále rozšiřuje. Dispozice k učení jsou proto základními předpoklady v procesu učení a vzdělávání a tvoří základ pro celoživotní učení (Leu a kol., 2012).

Carr (2001, s. 23) při odvozování učebních dispozic vychází z novozélandského národního kurikula Te Whāriki a stanovuje následujících pět dispozic k učení:

- 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).

Každá z těchto dispozic je tvořena třemi prvky, které se odrážejí v situaci, kdy je dítě připraveno (being ready), ochotno (being willing) a schopno (being able) se učit. Claxton (in Carr, Lee, 2019, s. 37) poukazuje na fakt, že hlavní odpovědností škol má být pomoci dětem stát se připravenými, ochotnými a schopnými se úspěšně vyrovnat se změnami a prostřednictvím těchto změn rozvíjet svou osobnost. Děti se tak stávají silnými a kompetentními jedinci. Být připraven je v podstatě o vnímání sebe sama jako účastníčího studenta, být ochoten spočívá ve vyhodnocení, zda dané místo je místem k učení či ne, a být schopen obsahuje schopnosti a prostředky znalostí, které přispívají k připravenosti a ochotě. Carr (2001) popisuje tyto tři prvky na příkladu komunikace nebo vyjadřování vlastních myšlenek. Být připraven znamená mít vnitřní motivaci ke komunikaci, ochotou by mohlo být vyhodnocení, že situace je bezpečná pro vyjádření vlastních myšlenek a být schopen s sebou nese komunikační dovednosti a porozumění, která budou potřebné pro následující rozhovor.

Na vztah mezi dispozicemi k učení bylo mimo výše zmíněné tři prvky navázáno také „*pět komplementárních základních prvků kurikula Te Whāriki*“ (Uhlířová, Loudová Stralczynská, 2015, s. 178), mezi než patří sounáležitost, pocit pohody, explorace (zkoumání), komunikace a participace (účast). **Pocit sounáležitosti** je klíčový pro dětský zájem, **pocit pohody** je předpokladem, aby se děti angažovaly a zapojovaly do aktivit, možnost věci **prozkoumávat a objevovat** je stavebním kamenem pro výdrž při překonávání obtíží. K tomu, aby se děti mohly vyjadřovat a **otevřeně komunikovat** je nezbytné takové prostředí, které zahrnuje prostředky a příležitosti komunikovat různými způsoby. Aby děti spolupůsobily v učícím se prostředí a přebíraly odpovědnost, je klíčové, aby měly možnost se **účastnit různých aktivit** a rozhodovaly o nich. Carr (in Leu a kol., 2012, s. 51) používá model ledovce, který jasně ukazuje, jaké podmínky je třeba dodržovat, aby děti mohly plně rozvíjet své dispozice k učení a být aktivní. Prameny učebních osnov jsou základem ledovce. Tento základ však není tak zřejmý a snadno rozpoznatelný, protože je pod vodou, tj. mimo přímé vnímání. Nicméně právě prvky obsažené v osnovách jsou důležitým a silným základem, ze kterého vychází učební dispozice (Leu a kol., 2012; Schulz, Frisch, 2018).



Obrázek 5: Model ledovce (Carr in Leu a kol, 2012, s. 51)

Má-li dítě vnímat samo sebe jako učícího se jedince, potřebuje vnímavé a povzbuzující dospělé, kteří oceňují jeho učení a snahu (Leu a kol., 2012). I když je dítě připravené a schopné účastnit se učení, jeho ochota se zapojit závisí na prostředí a vzdělávací nabídce, která je mu nabízena. Rozvíjení dispozic k učení výrazně ovlivňuje prostředí, ve kterém se dítě nachází. Toto prostředí může podporovat k obtížným úkolům a myšlení, např. že je v pořádku zkusit něco obtížného a riskovat neúspěch s vědomím, že opakování a hledání jiných řešení je vítáno. Nebo naopak může být vzdělávací prostředí místem zaměřeným pouze na dodržování předpisů, které odrazuje od experimentace a zamezuje jakékoliv dětské zvědavosti či kreativitě. Pokud je vzdělávací prostředí natolik limitující, že neumožňuje vzkvétat znalostem a schopnostem dětí, pak nemůžeme považovat hodnocení za spravedlivé, protože dítě nebude ochotno se ho účastnit. A pokud učební prostředí nebo nabízené činnosti, nevzbuzují emoční reakci (kterou neurologové, kteří se zajímají o učení, odhalili jako zásadní), pak učitelé ztrácejí čas. Dítě se musí cítit bezpečně, vnímat své místo ve skupině a kontext aktivity musí být zajímavý a poutavý. Učení má děti motivovat, vytvářet porozumění světu kolem nich a nabízet takové dovednosti, které jsou přenositelné do reálného světa (Carr, Lee, 2019; Carr, 2001).

Existuje řada důvodů, proč je důležité vytvářet platné a spolehlivé metody pro hodnocení dispozic k učení a sledování jejich vývoje (Carr, Claxton, 2002, s. 16).

- 1) V raném dětství je obzvláště důležité, aby děti byly vedeny k rozvoji dispozic k učení prostřednictvím hodnotících materiálů, ke kterým se budou moci vracet. Bez systematického způsobu sledování pokroku dětí se snadno může stát, že pozornost rodičů, učitelů i dětí se ztratí v tradičním pohledu na hodnocení dovedností a znalostí dětí.

- 2) Hodnocení pokroku dětí je nezbytné, aby bylo možné vyhodnotit účinnost vzdělávacích programů a prostředí, která zařízení nabízí. Bez systematického pozorování dětí se učitelé nedozví, zda se jejich záměry promítají do požadovaných výsledků.
- 3) Co se hodnotí, je to, čeho si učitelé, rodiny a samotné děti všímají a co oceňují. Pokud usilujeme o převedení cíle rozvoje dispozic k učení do praxe, je klíčová existence hodnotících nástrojů, které k tomuto cíli směřují.

### 3.4 Postup tvorby LS dopisů

Learning Stories jako forma hodnocení neaplikuje předdefinované schéma pro jednání dětí, ale jejím výchozím bodem je chování dětí, které zdůrazňuje jejich roli jako aktivních učících se jedinců. Zohledňuje individualitu osobnosti dítěte a jeho zájmů, snižuje důraz zaměření na znalosti prostřednictvím pozorování a rozvíjení dispozic k učení, které jsou pozorovatelné ve všech činnostech dítěte a jsou nezávislé na konkrétním obsahu (Knauf, 2018). Dokumentace učení je účinným způsobem, jak nejen podporovat učení, ale také rozvíjet budoucí vzdělávací příležitosti každého dítěte. Mezi úspěšné aspekty práce prováděné na Novém Zélandu patří: dokumentace zaměřená na silné stránky dětí, zapojení všech zúčastněných (učitelé, děti a rodiče), posílení vzájemných vztahů mezi dětmi, učiteli a rodiči, přístupnost portfolia, zviditelnění učení pro rodiče a děti, využití digitální technologie a fotografického záznamu ke zvýšení dostupnosti pro děti i rodiče (Lee, Carr, 2002).

Výchozím bodem v metodě LS je pozorování dítěte v jeho každodenním životě. Z těchto pozorování jsou poté zpracovány učební příběhy, jejichž cílem je ukázat, do jaké míry děti vyjadřují ve svých činnostech výše zmíněné dispozice k učení. Při procesu implementace LS vycházela Carr (2001) a předškolní pedagogové ze čtyř kroků tzv. čtyř D, které zahrnují **d**ecribing (popis), **d**iscussing (diskuse), **d**ocumenting (dokumentace) a **d**eciding (rozhodování). **Popis** se zaměřuje na dítě, jeho zájmy a aktivity a definuje relevantní učení dětí pro aktuální vzdělávací příležitosti. Jde o objevování témat nebo aktivit, které jsou pro děti obzvláště zajímavé, sledování toho, jak se potýkají s obtížemi a jakým výzvám mohou čelit, kde pracují na společných úkolech a kde mohou převzít odpovědnost. **Diskuse**

zahrnuje nejen vzájemný rozhovor učitelů nad pozorováním dítěte, ale také rozhovor s dětmi a rodinami za účelem rozšíření pohledu, popř. vyvrácení či potvrzení úsudku. Hodnocení je zaznamenáno formou **dokumentace**, konkrétně dopisem dítěti, který obsahuje text, obrázek či konkrétní artefakt. **Rozhodování** má pomoci vytvořit vzdělávací nabídku, která bude nadále rozvíjet daný zájem a učení dětí (Carr, 2001).

Na základě těchto čtyř kroků vznikl na Novém Zélandu ustálený koncept, který zahrnuje zpravidla následující čtyři části:

- **Příběh** (osobní historie vzdělávacího procesu v konkrétní učební situaci), který zachycuje jednotlivé činnosti dítěte z pohledu pedagoga v ich-formě. Je-li v příběhu obsaženo hodnocení činností, pak je pouze kladné, a příběh se orientuje na to, co dítě zvládlo.
- Popis **učení**, které se v **činnostech** dítěte uskutečnilo.
- Část **příležitosti a možnosti**, jež obsahuje konkrétní návrhy pro dítě či skupinu dětí, které by dále rozvinuly jejich dispozice, schopnosti apod.
- **Komentáře rodičů** – volné místo, kam mohou rodiče vepsat své reflexe týkající se popsání aktivit dítěte vzhledem k jejich zkušenosti z domova či zpětné vazbě, které se jim od dítěte dostalo (Uhlířová, Loudová Stralczyńska, 2015, s. 178).

Hargraves (2019) ve svém článku *How to use learning stories in ECE assessment* (Jak používat učební příběhy při hodnocení předškolního vzdělávání) popisuje, co by měl učební příběh obsahovat. Řadí sem popisy klíčových dispozic k učení; popis, k jakému učení došlo; jak učení souvisí se zájmy a dispozicemi dětí; jaké kroky by měly být podniknuty k rozšíření a podpoře budoucího učení; citace formulací dítěte; reakce učitele a rodiny. Dále upozorňuje, že při psaní dopisů je klíčové znát kulturní kontext dítěte a volit formulace vět adekvátní jazykové vybavenosti dítěte.<sup>25</sup>

Na tvorbě LS se může podílet jeden nebo více pedagogů, přičemž klíčovým principem v této metodě hodnocení je fakt, že do tvorby má být vtaženo samo dítě (formou komentářů; spolurozhodování, které momenty popsat). V původním konceptu také není stanoveno, jak

---

<sup>25</sup> Hargraves (2019) sepsala návodný text, jak psát Learning Stories a vhodně je vyhodnocovat. Zaměřuje se na otázky typu: O čem bych měl psát? Jak mohu analyzovat učení v učebním příběhu? Jak mohu povzbudit zapojení rodiny? Jak zahrnu perspektivu dítěte? Jak mohu naplánovat další kroky učení?



často by měly být děti pozorovány nebo jak by měla probíhat spolupráce v pedagogickém týmu při zpracování dopisu. Právě tato nesystematičnost<sup>26</sup> podnítila kritiku metody LS a její přínos byl zpochybňován. Na základě této kritiky vypracoval Německý institut pro mládež (Deutsches Jugendinstitut, zkr. DJI) verzi LS upravenou pro německé prostředí s názvem Bildungs- und Lerngeschichten. Na základě provedeného výzkumu<sup>27</sup> byly vypracovány materiály<sup>28</sup> pro předškolní vzdělávání, které vychází z totožných čtyř kroků (popis, diskuse, rozhodování, dokumentace) jako novozélandská verze. Tyto kroky jsou více rozpracované a organizačně ukotvené než původní verze (Uhlířová, Loudová Stralczynská, 2015).

V českém prostředí je využíván upravený model LS, který byl vytvořen v Německu. Přeložené formuláře jsou uvedeny v přílohách.

### 3.5 Learning Stories v mezinárodním kontextu

Používání učebních příběhů na Novém Zélandu mělo mezinárodní vliv. Přes kontextové a kulturní rozdíly související s osnovami jednotlivých zemí vyvolal tento rámec pro hodnocení celosvětový zájem a v mnoha zemích byly provedeny empirické výzkumy na implementaci metody do prostředí konkrétní země. Tato podkapitola se věnuje výzkumům zaměřeným na implementaci LS ve vybraných zemích (v Kanadě, Anglii, Austrálii, Saudské Arábii a na Islandu), a především v Německu, které tento koncept hodnocení upravilo a adaptovalo. V několika studiích vybraných států byly příběhy o učení pilotovány nebo implementovány do prostředí předškolního vzdělávání, aby našly alternativu ke stávajícímu mnohdy limitujícímu způsobu hodnocení.

Na severu **Anglie** byla metoda LS pilotována místní neziskovou organizací, která je nedílnou součástí MŠ a poskytuje předškolní vzdělávání pro 126 dětí ve věku od 3 do 5 let. V rámci akčního výzkumu (Daniels, 2013) byly příběhy LS sestavovány především z fotografií doplněných o krátké komentáře, které popisovaly učení dítěte. Snahou této studie bylo zjistit, jak by mohla být metoda LS v prostředí daného centra implementována, aby podpořila

---

<sup>26</sup> Carr a Lee (2019, s. 156-165) důkladněji rozpracovávají jednotlivé kroky a nabízí praktické rady v celém procesu metody LS. Mimo jiné zmiňují právě důležitou roli analýzy pozorovaného učení, pro kterou vybízí použít také portfolio dítěte.

<sup>27</sup> Podmínky výzkumu a přesné požadavky na organizaci jednotlivých kroků a jejich výstupy jsou popsány v DJI (2007).

<sup>28</sup> Metodika, formuláře pro jednotlivé kroky v metodě, film, odborné články apod. včetně ukázky formuláře je zpracována v Leu a kol. (2012, s. 189–193) a DJI (2007, s. 104–107) v přílohách.

dispozice k učení a budovala identitu dítěte jako žáka. Na základě provedeného výzkumu Daniels (2013) oceňuje využitelnost příběhů za podpory rodičů, dětí i učitele. Nebezpečí však spatřuje v časové náročnosti, a především v manipulaci s pozorováním, které by nevycházelo z činnosti dětí, ale snažilo by se zachytit pouze takové momenty, které odpovídají dispozicím k učení a které jsou oceňované systémem.

Karlsdóttir a Garðarsdóttir (2010) provedly výzkum na **Islandu**, který se zaměřoval na využití LS v kontextu islandského předškolního vzdělávání. Studie si kladla za cíl zodpovědět výzkumné otázky: *Jak může metoda společného hodnocení odhalit a dokumentovat pohodu dětí a jejich dispozice k učení? Jak mohou tyto metody hodnocení používat odborníci a výzkumní pracovníci?* Účelem studie bylo rozvinout využití učebních příběhů u předškolních pedagogů v konkrétní mateřské škole. Výzkumný tým skládající se ze dvou výzkumníků, dvou předškolních učitelů a skupiny dětí dokumentoval, diskutoval a analyzoval učební příběhy dětí dva dny v týdnu po dobu tří měsíců. Konečným cílem vědců bylo zdokumentovat sociální a emocionální aspekty učení malých dětí. Studie ukazuje, že dokumentování dětských učebních příběhů umožňuje učitelům a vědcům zaměřit se na silné stránky a schopnosti dětí a zvyšuje znalosti předškolních pedagogů o jednotlivých dětech a skupinách (Karlsdóttir, Garðarsdóttir, 2010).

V roce 2012 byly zveřejněny výsledky studie (Nyland, Alfayez, 2012), která se zaměřovala na zavedení metody LS do prostředí předškolních zařízení v **Austrálii** a **Saúdské Arábii**. Saúdské Arábie v té době procházela restrukturalizací předškolního vzdělávání. Těžištěm těchto změn byla identifikovaná potřeba zavedení metod hodnocení v saúdských programech raného dětství, které budou mít potenciál podpořit učitele v reflexi, zahrnout příspěvky učitelů, rodičů a komunity a v konečném důsledku zvýšit kvalitu vzdělávacích a hodnotících postupů. Výzkum analyzoval kvalitativní rozhovory s učiteli a lektory. Lektoři byli dotazováni na jejich metody zavádění LS a učitelé předškolního vzdělávání sdíleli své zkušenosti s poznáváním a používáním LS. Zjištění obecně prokázala nadšení z příběhů o učení jako metody hodnocení v obou zemích. V Austrálii se účastníci shodli na tom, že učební příběhy podporovaly vztahy mezi dítětem, lidmi a prostředím, ale vyskytovaly se obavy související s časovou náročností a odborností. S touto obavou se ztotožnili také učitelé

předškolního vzdělávání v Saúdské Arábii, kteří identifikovali potíže při analýze učení a navrhování navazujících kroků (Nyland, Alfayez, 2012; Ward, 2019).

V **kanadské studii** zavedla výzkumná pracovnice mateřské školy Hope Southcott učební příběhy jako alternativní metodu hodnocení do svého pracovního prostředí. Snahou bylo najít smysluplné způsoby, jak dokumentovat a hodnotit dětské učení založené na volné hře a společném dialogu. Kladla si otázku, jaký nástroj pro hodnocení podporuje její pohled na děti jako schopné žáky, prohlubuje její chápání tvorby dětí, oslavuje úspěchy dětí a pomáhá posilovat vazby mezi domovem a školou. Na základě toho se rozhodla vyzkoušet metodu LS. „*Několikrát denně jsem si vyhradila čas na pozorování dětí a zaznamenávala jsem na pozorovací listy, co říkají a dělají. Pozorovala jsem a psala různě dlouho v závislosti na hře, do které se děti zapojily, a hledala jsem obyčejný okamžik, abych ho proměnila v neobyčejný*“ (Hope Southcott, 2015, s. 39). Její výzkum odhalil tři zásadní zjištění – příběhy o učení prohlubují porozumění myšlení a učení dětí, mají vysoký potenciál zapojit rodiče do procesu učení jejich dětí a nabízejí čas k přemýšlení o tom, jak používat autentickou dokumentaci, aby zviditelnila učení dětí (Hope Southcott, 2015).

V **Německu** je využívána poměrně široká škála metod dokumentace. Předškolní instituce nebo zařízení rané péče a vzdělávání se mohou samy rozhodnout, které metody by chtěly implementovat a do jaké míry. Obecně se v centrech raného dětství paralelně používá několik metod, které mohou centra převzít a přizpůsobit vlastním požadavkům, anebo vyvinout zcela novou metodu. Ze zprávy OECD z roku 2015 vyplývá, že jsou portfolia a příběhy o učení obzvláště rozšířené (Knauf, 2019). V letech 2004 až 2007 uskutečnil Německý institut pro mládež (DJI) projekt zaměřený na implementaci a rozšíření metody LS v Německu. V rámci tohoto projektu byl postup přenesen do německého kontextu a upraven pod názvem Bildungs- und Lerngeschichten. Z novozélandského přístupu byla převzata koncepce dispozic k učení a myšlenka dokumentovat učení formou učebních příběhů. Byly podrobně rozpracovány čtyři kroky (zmíněné v podkapitole 3.4), které jsou v konceptu Nového Zélandu spíše implicitní, a byl vytvořen pozorovací nástroj zahrnující kolegiální výměnu a reflexe. V roce 2007 byla vydána závěrečná zpráva projektu obsahující komplexní manuál, který zahrnoval podrobný popis, jak metodu používat v německém prostředí (DJI, 2007; Knauf, 2019).

Z realizovaných výzkumů, nejen v Německu, vyplývá několik podmínek, které jsou zásadní pro úspěšnou implementaci metody LS. Patří sem „*zajištění dostatečného času v rámci pracovního úvazku pedagogů, materiální vybavení základní digitální a reprografickou technikou, profesionální sebepojetí pedagogů, pravidelná spolupráce v týmu ukotvená v týdenním programu zařízení*“ (Uhlířová, Loudová Stralczynská, 2015, s. 180).

S uvedenými podmínkami také souvisí možnosti uplatnění metody LS v České republice. Na implementaci metody LS do prostředí české mateřské školy se zaměřuje empirická část diplomové práce.

## **EMPIRICKÁ ČÁST**

### **4 Úvod do problematiky**

Metoda Learning Stories (dále LS) je v prostředí české mateřské školy aplikována pouze v malém vzorku MŠ, ve většině případů se spíše jedná o iniciativu jednotlivých učitelů. Neexistuje systematický mentoring metody, tudíž neexistují ani žádná data vypovídající o tom, jak se v jednotlivých mateřských školách metoda využívá. Výzkumná část diplomové práce je rozdělena na dvě části. V první části jsou zpracovány a vyhodnoceny hloubkové polostrukturované rozhovory s učitelkami mateřských škol, které metodu LS implementují v rámci své třídy. Ve druhé části jsou kvalitativně analyzovány dopisy o učení dětí, které jsou výstupem této metody.

#### **4.1 Vymezení výzkumného cíle a výzkumných otázek**

Hlavním výzkumným cílem je dokumentovat a analyzovat implementaci metody Learning Stories aplikovanou v rámci procesu formativního hodnocení v podmínkách české mateřské školy.

##### **Hlavní výzkumné otázky:**

- Jakým způsobem je metoda Learning Stories implementována v prostředí české mateřské školy?
- Splňují příběhy o učení předávané v české mateřské škole kritéria formativního hodnocení?

Ve vztahu k hlavním výzkumným otázkám jsou formulovány specifické výzkumné otázky směřující k rozpoznání přínosu a rizik implementace metody Learning Stories do prostředí české mateřské školy.

##### **Specifické výzkumné otázky:**

- 1.1 Jakým způsobem ovlivnila metoda Learning Stories učitele v české mateřské škole v jejich práci?
- 1.2 Jaký spatřují učitelé přínos v implementaci metody Learning Stories do prostředí české mateřské školy?

- 1.3 Jaká jsou rizika implementace metody Learning Stories do prostředí české mateřské školy?

## 4.2 Metodologie výzkumu

Empirická část diplomové práce vychází z metod kvalitativního výzkumu. Creswell (in Hendl, 2005, s. 50) charakterizuje kvalitativní výzkum jako „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří kompletní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ V kvalitativním výzkumu je důraz kladen především na interpretaci zkoumaných jevů z pozice samotných aktérů a jeho výsledkem je detailní deskripce jednotlivých případů (Průcha a kol, 2009).

Metody sběru dat odkrývají a popisují, jak respondenti interpretují sociální realitu (Švaříček, Šed'ová, 2014). V rámci výzkumu byla data získána ze dvou zdrojů – hloubkových polostrukturovaných rozhovorů a analýzou dopisů o učení dítěte. V rámci výzkumu dokumentace a analýzy implementace metody LS v prostředí české mateřské školy by bylo vhodnější zvolit metodu zúčastněného pozorování učitelek v jejich běžném prostředí a poté s nimi provést rozhovory odkazující k jejich jednání. Švaříček a Šed'ová (2014, s. 178) uvádí, že „*nezjistíme více o lidském chování v určité situaci než tak, že budeme tuto situaci pozorovat.*“ Výzkum však probíhal v období pandemie COVID-19, a proto nebylo možné realizovat pozorování přímo v mateřských školách. Z tohoto důvodu byla metodologie výzkumu postavena pouze na rozhovorech s učitelkami a hloubkové analýze dopisů.

V souladu se zásadami hloubkového rozhovoru (Švaříček, Šed'ová, 2014) bylo v první části výzkumu cílem získat detailní a komplexní informace o implementaci metody Learning Stories ve třídách dotazovaných učitelek z české mateřské školy. Použitím metody hloubkového rozhovoru byl naplněn základní předpoklad kvalitativního výzkumu, neboť byly zachyceny výpovědi respondentů v jejich přirozené podobě (Švaříček, Šed'ová, 2014). Cílem druhé části bylo prozkoumat a analyzovat dopisy o učení dětí pomocí obsahové analýzy dat. „*Analýza spočívá v rozdělení celku na jeho komponenty a zkoumání, jak tyto komponenty fungují jako relativně samostatné prvky a jaké jsou mezi nimi vztahy*“ (Hendl,

2005, s. 35).

Data z rozhovorů a dopisů byla následně pomocí otevřeného kódování analyzována a seskupena podle podobnosti a vnitřní souvislosti. „*Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem*“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 211). Na základě seskupení kódů pomocí systematické kategorizace vzniklo osm kategorií, které jsou popsány v kapitole 5. Analýza a zpracování dat bylo realizováno prostřednictvím programu MAXQDA<sup>29</sup>.

#### 4.2.1 Nástroje a zdroje sběru dat

Pro zodpovězení stanovených výzkumných otázek byly použity specifické zdroje dat adekvátní zvoleným výzkumným metodám.

Zdrojem pro vyhodnocení **první hlavní výzkumné otázky** a **specifických výzkumných otázek** byly **hloubkové rozhovory**. Rozhovory probíhaly z důvodu covidové situace přes platformu MS Teams a byly nahrávány. Respondentky byly informovány o nahrávání a zpracování získaných informací a dotazovány na jejich souhlas.

Proces získávání dat z rozhovorů probíhal podle principů metody hloubkového rozhovoru – „*přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat*“ a vyhodnocení vzhledem ke stanoveným otázkám (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 160).

Zdrojem pro vyhodnocení **druhé hlavní výzkumné otázky** byly **dopisy o učení**. Každá z respondentek vybrala pět dopisů, které nejlépe charakterizují její osobitý styl a demonstrují posun v čase. Do analýzy dopisů jsem zahrнула také pět dopisů, které jsem psala já. Dohromady jsem tedy analyzovat 45 dopisů o učení dětí.

#### 4.2.2 Výzkumný vzorek – respondenti

Z důvodu získání co nejširšího vzorku respondentů, byly osloveny všichni učitelé českých mateřských škol, kteří implementují metodu LS ve své třídě. Výběr respondentů probíhal na

---

<sup>29</sup> Program MAXQDA je moderní nástroj pro profesionální analýzu kvalitativních dat a organizaci poznatků. Je používán v akademických i aplikovaných oborech, například v sociální a kulturní antropologii, sociologii, politologii, psychologii, zdravotnictví, ekonomii, pedagogice, marketingovém výzkumu či urbánním plánování (viz. <https://www.maxqda.com/lang/informations-in-czech>).

základě oslovení studentů oboru Učitelství pro mateřské školy a Předškolní pedagogiky a učitelů mateřských škol. Respondenti musely splňovat následující kritéria:

- být učitelem/učitelkou v české mateřské škole
- aplikovat metodu Learning Stories ve své třídě.

Na základě těchto požadavků vznikl výsledný vzorek 8 respondentek pouze ženského pohlaví. Do výzkumného vzorku byly začleněny učitelky ze soukromých (4 respondentky) i státních (4 respondentky) mateřských škol. Respondentky měly různou zkušenost s implementací metody LS. Některé ji aplikovaly pouze pár měsíců, pouze jedna druhým rokem. Všechny informace o respondentkách byly anonymizovány a jejich jména byla zakódována (A1-A8). V následující tabulce je přehled o jednotlivých respondentkách.

KÓD	TYP MŠ	METODA LS	SLOŽENÍ TŘÍDY	POČET DĚTÍ
A1	soukromá	1 rok	heterogenní (2-4)	21 (18) <sup>30</sup>
A2	státní	5 měsíců	homogenní (3,5-4)	28
A3	státní	2 roky	heterogenní (4-6)	22
A4	státní	1 rok	heterogenní (2,5-7)	26
A5	soukromá	1 rok	heterogenní (2-4)	21 (18)
A6	soukromá	3 měsíce	heterogenní (3-6)	18 (15) <sup>31</sup>
A7	státní	1 rok	heterogenní (3-6)	25
A8	soukromá	3 měsíce	heterogenní (3-6)	18 (15)

*Tabulka 1: Údaje o respondentkách*

<sup>30</sup> Protože se jedná o soukromou mateřskou školu, některé děti jsou přihlášeny pouze na některé dny. Docházka je koncipována tak, aby v jeden den bylo ve třídě maximálně 18 dětí, nicméně zapsáno je 21.

<sup>31</sup> Jedná se o stejný případ, kdy je zapsáno 18 dětí, ale v jeden den jich je maximálně 15.



### 4.2.3 Harmonogram výzkumu

1. **Fáze výzkumu:** Od září 2019 do června 2020 proběhla fáze předvýzkumu, během níž jsem se seznámila s metodou Learning Stories v rámci pilotážní implementace metody ve FMŠ Sluníčko pod střechou.
2. **Fáze výzkumu:** V průběhu školního roku 2020/2021 jsem prohlubovala své teoretické znalosti o metodě LS a praktické zkušenosti s implementací metody v prostředí FMŠ Sluníčko pod střechou, kde pracuji.
3. **Fáze výzkumu:** V průběhu dubna až června 2021 probíhal sběr a analýza výzkumných dat. Data pocházela ze dvou zdrojů – polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol, které implementovaly metodu LS v rámci své vlastní praxe ve školním roce 2020/2021, a dopisů o učení dětí. V průběhu třetí fáze byl vypracován text diplomové práce.

## VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

### 5 Způsob implementace metody Learning Stories do prostředí české mateřské školy

Zjišťování způsobu implementace metody LS do prostředí české mateřské školy bylo uskutečňováno pomocí hloubkových rozhovorů. Než jsem přistoupila k rozhovorům, provedla jsem pilotáž otázek pro rozhovor, abych zjistila jejich srozumitelnost a relevantnost vzhledem ke stanovené výzkumné otázce.

Rozhovory vycházely z předem připraveného seznamu otázek a jejich pořadí bylo v průběhu rozhovoru měněno v návaznosti na výpovědi respondentek. Celkem bylo stanoveno 13 hlavních otázek (viz příloha č. 1). Pro pochopení významu výpovědí respondentek byly využity navazující a upřesňující otázky.

Po zpracování a vyhodnocení získaných dat za pomoci otevřeného kódování byly kódy rozříděny a seskupeny do kategorií, které spolu úzce souvisejí:

- 1) Nástroje hodnocení
- 2) Průběh implementace
- 3) Psaní dopisů
- 4) Změna u dětí
- 5) Komunikace s rodiči
- 6) Vliv na učitelky
- 7) Přínos metody
- 8) Rizika implementace.

Kategorie jsou blíže specifikovány a konkretizovány v následujícím textu. Jsou doplněny o analytické kódy a jejich konkrétního výskytu.

### 5.1.1 Kategorie č. 1: Nástroje hodnocení

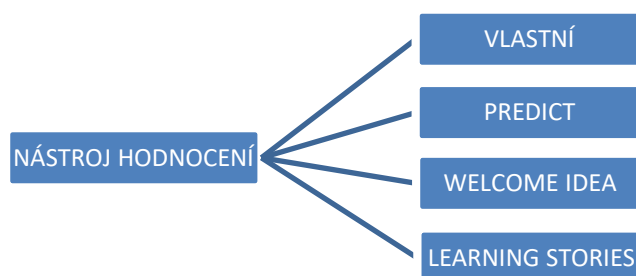


Schéma 1: Kód NÁSTROJE HODNOCENÍ

Tato kategorie vznikla na základě výpovědí vztahujících se k nástrojům hodnocení využívaných ve třídách dotazovaných učitelek. Některé učitelky sdílely své názory ohledně rozdílů mezi využívanými nástroji a metodou Learning Stories. Pět z osmi učitelek využívá v mateřských školách vlastní hodnotící nástroj. Z převzatých nástrojů hodnocení zazněl PREDICT a aplikace WELCOME IDEA. Všechny tyto nástroje jsou převážně sumativně zaměřené a mají za cíl zmapovat a vyhodnotit úroveň dětí.

Učitelky používají ve své třídě metodu LS současně s těmito sumativními nástroji a shodují se na tom, že kombinace formativního (metoda LS) a sumativního hodnocení je adekvátní podmínkám české mateřské školy. Podle A3 jsou důležité oba nástroje, protože propojením dochází k utvoření celkového obrazu o dítěti. „*Každý z těch nástrojů má jinou funkci, takže se vzájemně doplňují*“ (A3).“ Obdobně se vyjádřila i učitelka A8: „*Přijde mi ideální ta kombinace. Protože abych to dítě zmapovala komplexně, tak k tomu je dobrý ten druhý nástroj.*“ Učitelka A4 poukazuje na propojenost sumativního a formativního hodnocení a myslí si, že „*je to dobré kombinovat a propojovat, protože i ty výsledky jsou důležité a porovnávat ty výsledky taky.*“ Uvědomuje si, že pro formativní hodnocení je nezbytné znát výsledky vycházející ze sumativního hodnocení. Učitelka A3 říká, že právě díky sumativním hodnotícím nástrojům si učitel uvědomuje, v čem je důležité dítě podpořit. Na tato zjištění navazuje LS, které se snaží „*ovlivnit a posunout to dítě*“ (A3). Učitelka A6 po zavedení metody LS v tomto roce uvažuje o tom, že by byla ráda, kdyby to s kolegyní „*takhle i nechaly, že podzim by byl celoplošný a zjišťovací, a to jaro by bylo takovéto podporující.*“ Učitelky se celkově shodují, že používání obou typů hodnocení poskytuje **komplexnější**

**pohled na dítě. Metodu Learning Stories** vnímají učitelky převážně jako **doplňk k dosavadnímu nástroji hodnocení**. „*Ty Learning Stories беру jako něco navíc, něco inovativního navíc, co podporuje, v čem jsou ty děti dobré, co je baví*“ (A1). Učitelka A2 poukazuje na to, jak je důležité metodu využívat správně: „*Je to vlastně metoda hodnocení navíc, která, když se s ní pak nepracuje v té třídě tak, jak by se mělo podle té teorie, tak je to prostě metoda navíc.*“ Uvědomuje si však, že navzdory neúplnému využití potenciálu metody je dobré ji implementovat, i když jen z části, protože „*pro ty děti je to dobré, a vnímám, že i pro ty rodiče.*“

**Největší rozdíl** spatřují respondentky v tom, že **metoda Learning Stories vychází z dětí a je směřována dětem**. „*V tom vidím genialitu téhle metody, protože se obrací přímo k dítěti*“ (A8). Podobně se vyjádřila také A6, která vidí klíčové především směřování metody na dítě „*jeho podporu růstu a rozvoje*“. „*Ty LS nám opravdu umožňují vidět to dítě, naladit se na něj, vidět jaké má ty zájmy, v čem je opravdu dobré, že to není to jenom takové to odškrtávání umí, neumí, umí, neumí*“ (A3). A1 vnímá jako nejdůležitější hmatatelnost hodnocení, které může předat dítěti a vést ho ke spolupodílení.

Učitelka A5 poukazuje na možnosti, které metoda LS nabízí, „*protože když se člověk pozastaví nad tím, co to dítě dělá, a začnete o tom psát, tak víc přemýšlíte o tom, jak to vlastně jde rozvíjet, ta jeho hra nebo i ty jeho zájmy.*“ Upozorňuje na **ztrátu individualizace u standardních hodnotících nástrojů, které nevychází z dětí, ale z požadavků učitelek**. Mezery v individualizaci při sumativním hodnocení zmiňuje také A2, která v LS spatřuje naplnění potenciálu Rámcového vzdělávacího programu: „*...jak je řečeno všude možné v RVP PV, plánovat podle potřeb, zájmů dětí a tak podobně.*“ Právě v tom spatřuje problém českého školství, který zřídka reaguje na potřeby dětí.

Další rozdíl spatřuje učitelka A7 především v **komunikaci s rodiči**. Domnívá se, že někteří rodiče nejsou informováni o výsledcích a pokroku jejich dětí a často „*ani neví, že děláme nějaké hodnocení.*“ Díky LS se setkala s výpověďmi rodičů reagujícími na množství informací, které jim LS poskytují. Na základě dopisu měli možnost rozvíjet „*konverzaci s tím dítětem, a to dítě se jim víc otevřelo a víc je informovalo o tom, co tam vlastně dělalo a s kým se kamarádilo a tak.*“

## Shrnutí:

Z rozhovorů vyplývá, že všechny respondentky považují používání metody LS za smysluplné – především proto, že vychází ze zájmů a potřeb dítěte a směřuje zpátky k dítěti. Respondentky vyzdvihovaly kombinaci obou nástrojů, která jim poskytuje velmi komplexní pohled na dítě. Používání metody LS jim umožnilo lépe porozumět zájmům a hře dětí a příznivě podpořilo komunikaci s rodiči. Respondentky jednotně zastávají názor, že v podmínkách české mateřské školy nelze pedagogickou diagnostiku plně nahradit metodou Learning Stories.

### 5.1.2 Kategorie č. 2: Průběh implementace

Tato kategorie vznikla propojením seskupených kódů vztahujících se k průběhu implementace. Pro lepší orientaci byla rozdělena na podkategorie, které informují o seznámení respondentek s metodou LS, postupu výběru dětí při pozorování, jakým způsobem probíhalo pozorování. V poslední podkategorii byly propojeny výpovědi o obtížích, kterým musely respondentky při implementaci čelit.

#### Seznámení s metodou LS

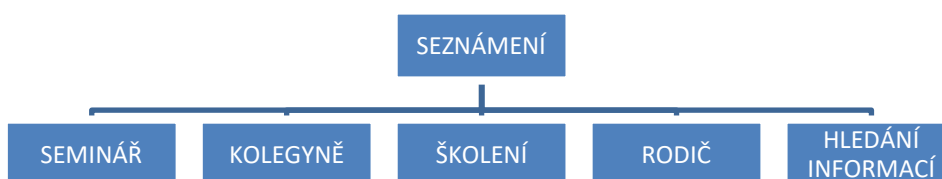


Schéma 2: Kód SEZNÁMENÍ

Pět z dotázaných učitelek (A2, A3, A4, A7, A8) se s metodou LS setkala v rámci svého vysokoškolského studia na semináři PhDr. Babory Loudové Stralczynské, Ph.D. Respondentka A6 se seznámila s metodou prostřednictvím své kolegyně, která myšlenku LS „nějakým způsobem přetlumočila a snažila se nám [kolegyním v MŠ] to nějak předat.“ Učitelka A5 se účastnila školení, které probíhalo v prostředí mateřské školy, kde pracuje. „V srpnu 2020 jsme měli školení formativního hodnocení. Tam jsme se seznámili s metodou WELCOME i s metodou Learning Stories.“

Naprosto odlišným způsobem se s metodou seznámila respondentka A1. Nejprve měla možnost vidět dopis o učení dětí a velmi ji to zaujalo: „...říkala jsem si ‚jé tak to bude hezký, to by byla hezká vzpomínka pro ty děti‘.“ Následně hledala informace o metodě na internetu, aby si udělala hrubou představu. Zaujalo ji, že se jedná o metodu hodnocení. Další rok se seznámila s maminkou, která žila několik let na Novém Zélandu a měla tak možnost nahlédnout do portfolia LS. „Ona mi to ukazovala a hrozně si to vychvalovala a říkala, jak je to neskutečné, co ty učitelé dokáží vypořádat z nějaký jednoduchý činnosti dětí“ (A1). Když poté měla možnost mluvit s dr. Loudovou Stralczynskou, ráda diskutovala její nabídku školení s paní ředitelkou. „A tak nám právě minulé léto udělaly první školení o téhle metodě.“ Na tomto školení získala více informací a rozhodla se s kolegyní metodu vyzkoušet.

**Impuls k začlenění metody** do vlastní třídy byl u učitelek různý. „Mně ta metoda jako taková zaujala [...] a vlastně mně ta metoda přišla dobrá a funkční a chtěla jsem si vyzkoušet, jak to půjde v praxi“ (A3). U A5 to byla „touha učit se něco nového, vyzkoušet, posunout se i v těch metodách, co používáme, někam dál.“

Učitelku A6 přesvědčila kolegyně, „že by to mohlo být pro ty děti užitečné, dobré a proč to nezkusit.“ Učitelka A7 se seznámila s metodou také na semináři v rámci studia a líbila se jí právě forma hodnocení začleňující děti do procesu hodnocení: „Že se na tom můžou děti podílet a že to má nějaký přínos i pro to dítě.“ A2 vzpomíná na to, jak „strašně [ji] to nadchlo!“ Oslovila ji kombinace psaní dopisu, prohlížení fotek a rozebírání věcí do detailu.

## Výběr dětí

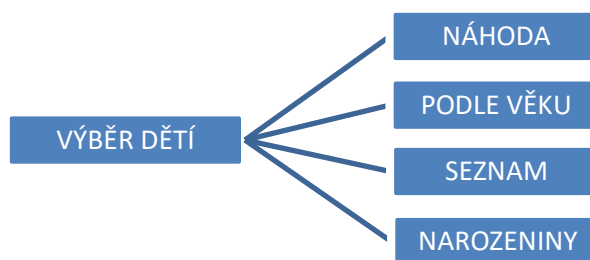


Schéma 3: Kód VÝBĚR DĚTÍ

A8 uvádí, že výběr vyplynul z covidové situace, během které byla školka otevřená pouze pro předškolní děti a děti rodičů ze záchranných složek. „*První, koho jsme takhle oslovily tím dopisem, byly tyhle děti.*“ Výběr dětí poté postupoval od nejstarších k nejmladším. Učitelka A7 postupovala podle předem vytvořeného seznamu „*abych tak šla nějak postupně.*“ Někdy se však stalo, že některé dítě bylo nemocné a pozorovala tedy někoho jiného.

Předem **nastavený systém** výběru dětí měla také A3, která postupovala podle narozenin dětí, které byly zaznamenány v narozeninovém kalendáři, ke kterému měly děti přístup. „*A vlastně ten narozeninový kalendář byl takovou pomůckou, kde jsme si ukázali, kdo už byl a kdo by tak mohl být na řadě.*“ Díky předem stanovenému systému měly děti jistotu, že dopis dostanou. Důležitá byla také **nezávislost výběru dětí na vůli učitele**, „*že je to prostě dané objektivním systémem*“ (A3).

**Polovina** učitelek (A1, A2, A4, A5) **vybírala děti zcela náhodně** podle toho, kdo byl zrovna ve školce nebo dělal nějakou zajímavou aktivitu. „*Bylo to takové spontánní. Řekli jsme si, budeme dneska pozorovat, a ty děti jsme si tak nějak vybraly*“ (A5). Učitelka A4 se snažila střídat děti podle věkové kategorie, nicméně přiznává, že ne vždy se jí to dařilo a výběr vycházel spíše ze **zajímavosti probíhající činnosti**. „*Když jsem viděla, jak je do toho to dítě zapojené, zapálené, jak něco organizuje, tak jsem se k tomu přichomejtla a začala ho pozorovat*“ (A4).

Přestože polovina učitelek neměla při výběru dětí žádný systém, v průběhu rozhovoru se ukázalo, že by tento bod rády změnily. Učitelka A5 uvádí: „*V tomhle bych chtěla udělat trošičku změnu a nějak se posunout.*“ Systematičtěji by volila také A2: „*bych to mohla udělat třeba na ty narozeniny, nebo že bychom si tahali z klobouku a udělali bychom jakékoliv pořadí.*“ Vzhledem k narušené integritě školního roku se však rozhodla volit zcela náhodně.

## Pozorování

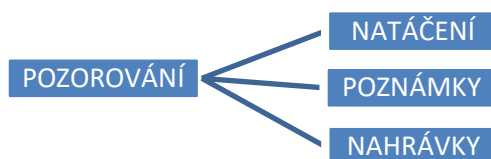


Schéma 4: Kód POZOROVÁNÍ

Při pozorování se nejčastěji vyskytovalo zaznamenávání pozorovaného pomocí **poznámek do sešitu a audiovizuální techniky**. Zpočátku si většina učitelek zkoušela psát poznámky, později si začala pomáhat nahráváním či natáčením situace.

Pouze poznámky si zapisovala jen A6: „*Já mám notýsek, takovej malinkej, při sobě. A všímám se těch dvou dětí, co máme na týden a snažím se zvýšeně tu pozornost věnovat, všímat si v průběhu celého toho dne.*“ Učitelka A1 zpočátku nahrávala, ale poté si uvědomila, že to nemá úplně význam, protože děti příliš nemluvily. Raději si dělala poznámky, „*jak to dítě pracovalo, co dělalo, a hlavně jsem si psala tu přímou řeč, protože jsem věděla, že to je to důležité*“ (A1).

S **nahráváním** si pomáhala učitelka A7, pomáhaly jí neztratit kontext, když si potřebovala odběhnout k jiným dětem. Respondentka v průběhu rozhovoru projevila nejistotu, zda je tento způsob zaznamenávání vůbec povolen. Přestože si A4 také pomáhala nahrávkami, upozorňuje na nebezpečí, že „*už nevidíš, jak se to dítě u toho chová.*“

A2 a A8 využívaly převážně **natáčení**. A8 uvádí, že natáčení využívá i v jiných situacích, „*takže jsem si vybrala, jestli ta aktivita, kterou si natáčím, je klíčová pro to dítě a jestli na základě toho napíšu ten dopis*“ (A8). Natáčením si v některých situacích pomáhala i A3, která v něm spatřuje i výhodu toho, „*že se to někam dalo a ty děti si toho přestaly všímat.*“

Pouze jedna učitelka (A4) využívala během pozorování nějaké **odlišovací znamení**, které signalizovalo, že provádí pozorování (v tomto konkrétním případě korále). Tuto pomůcku si chválila, protože „*ty děti nechodily za mnou, ale vždycky za ní (za kolegyní), protože to věděly, protože jsem měla na sobě ty korále.*“ Naopak A3 konstatovala, že dříve měly pozorovací znamení, ale „*vlastně zjistily, že to zrovna pro prostředí té české MŠ není příliš*



*nápomocné.*“ Upozorňuje, že je důležité si uvědomit rozdíl mezi německým konceptem otevřené školy, kde se děti volně pohybují a mění prostor, a české MŠ, kde jsou děti vázány ke konkrétní třídě. Ve chvíli, kdy si prý nasadila klobouk (jejich pozorovací znamení) se děti „přestaly chovat přirozeně, protože očekávaly, že je budu pozorovat, a pak ztrácelo to pozorování smysl“ (A3).

## Obtíže

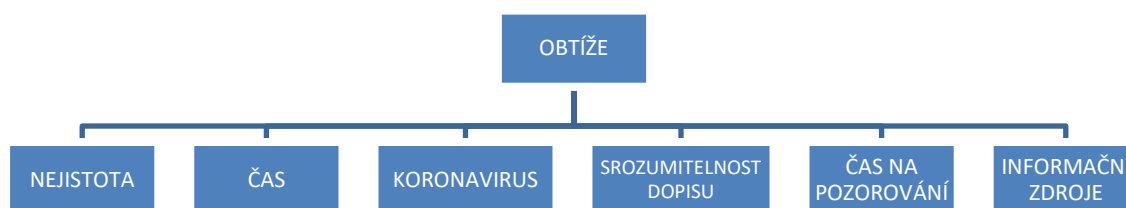


Schéma 5: Kód OBTÍŽE

Zpočátku musely učitelky čelit různým obtížím. Žádná se však nesečkala s negativní reakcí ze strany vedení mateřské školy či od rodičů. Naopak ve všech případech byly ředitelky MŠ otevřené zavedení metody LS do třídy a snahu učitelek podpořily. Ve dvou případech, konkrétně v jedné lesní třídě, učitelky (A6, A8) konstatovaly, že si neuvědomují, že by musely čelit nějakým obtížím. Metoda dle nich perfektně pasuje do prostředí lesní mateřské školy.

Učitelka A7 popisuje proces implementace, kdy zpočátku hledala informace, „*protože jsem v tom hrozně tápala a myslím si, že v tom tápám pořád a nejsem si úplně jistá, jestli to dělám správně.*“ Nejvíce bojovala s tím, že **většina informačních zdrojů je pouze v cizích jazycích** a ona si nebyla jistá interpretací.

Nejčastěji si učitelky nevěděly rady s tím, **jak psát dopisy dané věkové skupině.** „*Na začátku to bylo hlavně, jak vlastně psát ty dopisy těm nejmenším dětem, protože u těch dvouletých to bylo těžké.*“ Učitelka měla vzor dopisu pouze pro pětileté děti a ze začátku dopisy psala podobnou formou. To, že to je nesrozumitelné, si uvědomila až ve chvíli, kdy dítěti dopis četla. Obdobně se vyjádřila i A7, která vnímala obtíže právě u psaní „*těch dopisů, že jsem kolikrát dělala s tou heterogenní skupinou dětí, tak aby to to dítě pochopilo –*

*formulace těch vět, těch slov.*“ S nejistotou u psaní dopisů se zpočátku potýkala i A3: „...člověk se napřed musí naučit psát ty dopisy tak, aby byly opravdu pro to dítě.“ Postupně přišla na to, že je potřeba psát dopis co nejkratší, ale zároveň informačně co nejhutnější.

A3 také uvádí, že zprvu měla problém s **pozorováním**, na které si **nedokázala najít čas**. „...prostě umět se zastavit a sednout si k těm dětem a vlastně jenom pozorovat.“ Uvádí, že stále měla pocit, že musí někde něco dělat. Podle ní je ideální, když jsou v jednu chvíli ve třídě dvě kolegyně, popřípadě je možné si pomoci audiovizuální technikou.

A5 nejvíce bojovala s tím, kolik času jí psaní dopisu zabralo. „*Je to něco nového a chce to čas, než se to osahá a než to začne rodit nějaké plody.*“ **Problém časové náročnosti** se promítl víceméně do všech rozhovorů. Učitelky uváděly, že zpočátku jim trvalo napsat dopis třeba dvě hodiny, přičemž vyplnění formuláře s sebou neslo další čas. Jedna z paní učitelek (A2) dokonce uvedla: „*Já jsem začínala s tím, že první dva dopisy, co jsem psala, jsem tomu věnovala víkend, protože jsem vlastně rozebírala strašně detailně tu hru, ale jako strašně.*“ Formulář nezařazovaly A6 a A8. A8 uvedla, že by to byla „*další administrativní zátěž*“, přičemž formuláře, které mají v rámci svého hodnocení, jsou velmi podobné těm z metody LS. Domnívá se, že znalost základních dispozic má osvojenou právě díky původnímu hodnocení, „*takže [jí] to přišlo zbytečné zařadit dva stejné typy* (A8).“ A6 o formuláři ani nevěděla, nicméně projevila zájem o jeho použití při sepisování dopisu.

Některé učitelky zmiňovaly, že jejich kolegyně odmítly implementovat metodu LS do jejich tříd, protože to s sebou nese příliš mnoho práce. „*Kolegyně v práci mi říkaly, že časově jako vůbec, že tomu nechtějí obětovat čas*“ (A2). Podobnou zkušenost měla i A3, která druhý rok usilovala o to, aby se do používání metody LS zapojila i kolegyně z druhé třídy, která ale odmítla s tím, že: „*je to příliš mnoho práce, která nebude mít ten kýžený efekt.*“ A7 popisuje, že se učitelkám myšlenka LS líbila, „*že je super, jak do toho zainteresuješ to dítě i toho rodiče, ale že je to časově náročné.*“

S časem bojovala i A1, která to připisuje také **koronaviru**, který narušil integritu roku a jejich vnitřní motivaci. „*Myslely jsme si, že nám to půjde, ne líp, ale prostě že v tom budeme mít větší nějaký nasazení nebo takhle no. Ale ono je to vlastně docela časově náročné a prostě v tuhle dobu to pro nás nebylo prioritní.*“

Respondentky identifikovaly největší obtíže při implementaci metody LS v časové náročnosti, dohledávání teoretických podkladů, ve srozumitelnosti dopisů a jejich stručnosti. Zároveň se však shodly, že s přibývajícými dopisy se zkracuje i jejich doba vypracování, a i když je to velmi časově náročné, má to velký smysl a stojí to za to. A3 pojmenovala psaní dopisů jako dovednost, kterou člověk musí získat. „*Když se člověk podívá i na dopisy co jsme psaly na začátku a co jsme psaly teď, tak je to prostě rozdíl.*“

### **Shrnutí:**

Většina respondentek se s metodou seznámila v průběhu studia na vysoké škole. Pouze dvě učitelky absolvovaly školení, v jehož rámci stále probíhá mentoring ze strany školitele. Při výběru dětí postupovala polovina učitelek náhodně, většinou podle přítomnosti dítěte nebo zajímavosti vzniklé situace. Respondentky se snažily při výběru střídat děti podle věku a potřeb. Pouze jedna učitelka vycházela z předem daného systému, který všechny děti znaly.

Při pozorování si učitelky pomáhaly audiovizuální technikou kromě jedné, která si psala pouze poznámky. V audiovizuální technice spatřují výhody např. v tom, že si děti pozorování nevšímají a učitelky neztratí kontext, když musí odejít. Nebezpečí takto zprostředkovaného pozorování vidí ve ztrátě interakce s dítětem. Pozorovací znamení měla pouze jedna učitelka, které velmi pomohlo k soustředěnému pozorování. Negativní zkušenost s ním má jiná učitelka, podle které je v podmínkách české mateřské školy kontraproduktivní, neboť děti se poté v její přítomnosti nechovaly přirozeně.

Všechny učitelky se v rámci implementace metody LS setkaly s pozitivní odezvou od ředitelů jejich MŠ a rodičů. Zpočátku se učitelky potýkaly s obtížemi převážně v oblasti psaní dopisů. Bylo pro ně náročné psát dopisy adekvátně věku a jazykovým schopnostem dětí. Limitující také bylo malé množství informací k metodě LS, které byly převážně v cizích jazycích. Všechny učitelky uváděly časovou náročnost. Právě v souvislosti s ní zmiňovaly neochotu kolegyně spolupracovat s nimi na implementaci metody LS do třídy.

### 5.1.3 Kategorie č. 3: Psaní dopisů

V této kategorii jsou seskupeny odpovědi respondentek, které se vztahovaly k psaní dopisů. Kódy byly dále sloučeny podle témat, ke kterým se vztahovaly. Na základě toho vznikly následující podkategorie – zpracování dopisů, předávání dopisů, zakládání dopisů.

#### Zpracování dopisů

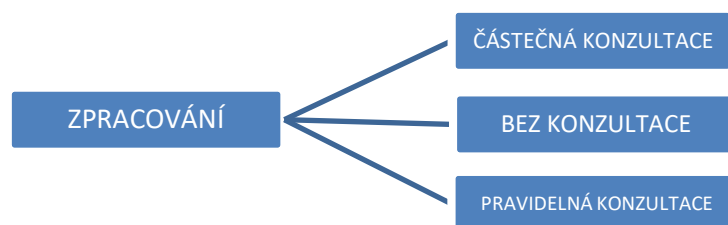


Schéma 6: Kód ZPRACOVÁNÍ

Tři z dotázaných učitelek (A2, A4, A7) **aplikovaly metodu LS ve své třídě zcela samy**. Jejich kolegyně s nimi nesdílely ani své zkušenosti s dětmi, **neprobíhal žádný rozhovor** a kolegyně se nezapojovaly ani do pozorování. „*Tak jsem vlastně říkala kolegyni na třídě a ta už jako ‚Dělej, co chceš, ale mě do toho nezapojuj‘ [...] z téhle strany žádná odezva*“ (A2). A7 se snažila kolegyni zapojit, nicméně tím, že její kolegyně byla první rok v praxi a velmi mladá, nechtěla příliš sdělovat své postřehy, a tak učitelka implementovala metodu do své třídy úplně sama. Učitelka A4 měla starší paní učitelku, která se aktivně nezapojovala, nicméně byla u všech čtení dopisů, a hlavně vycházela A4 vstříc. „*Ona byla pouze v roli toho pozorovatele a toho, kdo zajistil program pro ty děti, abych já mohla sledovat.*“

V ostatních případech mezi sebou učitelky nějakým způsobem komunikovaly. Pouze v jednom případě (A3) probíhal rozhovor nad pozorováním a osobností dítěte pravidelně a před napsáním dopisu. U ostatních učitelek probíhala **výměna názorů po napsání dopisu formou komentářů, buď ústně nebo přes email**. A5 se svou kolegyní zpočátku konzultovaly provedená pozorování a navazující činnosti. Dopisy postupně začala psát každá sama „*a jenom jsme si vždycky přeposlaly ten formulář a i ten dopis, abychom si to jenom přečetly*“. Podobnou zkušenost má také A6: „*Ta jedna, co to píše, ta to pošle té druhé*“

*a ta si to přečte, když k tomu nic nemá, tak to tak necháme, a když je něco třeba důležité, co ona zaregistrovala, tak to tam doplníme.“*

Rady a zkušenosti kolegyně využívala také A1, která se své kolegyně ptala, jestli se daná činnost vyskytuje u dítěte častěji. V některých případech kolegyni o radu neprosila, ale u „*některých dětí jsem si nebyla úplně jistá nebo jsem věděla, že je kolegyně zná víc, protože je zná už odmalinka nebo delší dobu.*“

Přestože A8 nekonzultuje se svojí kolegyní pravidelně daná pozorování, spatřuje velký význam v dialogu nad konkrétními situacemi a osobností dítěte. „*Jednak mi to pomohlo se podívat na některé stránky těch dětí i očima někoho jiného, což je hezké. Jednak mi to pomohlo se podívat i jinak na to dítě s jinýma očima, jednak to podporuje i nějakou týmovou spolupráci.*“

**Pravidelné konzultace** měla pouze A3, která pozorování diskutovala se svou kolegyní, ne vždycky formou osobního rozhovoru, ale převážně prostřednictvím mobilního telefonu. Uvědomuje si, jak důležitý je společný rozhovor, protože „*víc hlav víc ví*“. Podle ní je taková práce tvořivější a umožňuje učitelce ujasnit si některé myšlenky a vzpomenout si na další situace, ať už významnější či obyčejné. „*A pak si myslím, že je opravdu ten obrázek přesnější. A vlastně někdy i pochopit ty situace, ten pohled toho druhého pomáhá pochopit nebo rozklíčovat ty situace.*“ Popisuje, že právě dialog mezi učitelkami umožňuje změnu pohledu na dítě a ovlivnění i učitelky, která dané pozorování neprováděla. „*To, že píše jedna z nás ten dopis, je jen výsledek nějakého procesu a toho, že to dítě pozorujeme obě, že si sdělujeme, co je důležité, a to že spolu vlastně docházíme k tomu, co je podstatné, co je potřeba do toho dopisů dát a ocenit a jakou třeba tu návaznou činnost bychom mohly těm dětem nabídnout“ (A3).*

## Předávání dopisů

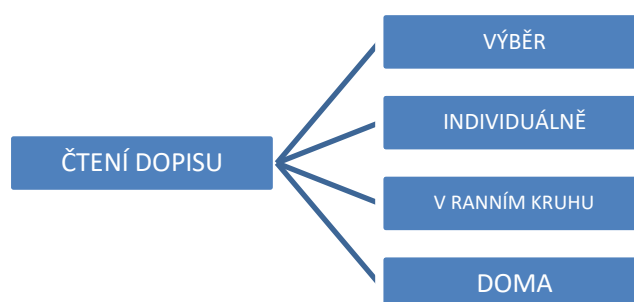


Schéma 7: Kód ČTENÍ DOPISU

Sedm z osmi paní učitelek při předávání dopisu dávalo dítěti na **výběr, zda chce dopis přečíst o samotě nebo v ranním kruhu**. „*My jsme děti informovaly o tom, že teď každý z nich dostane dopis, že si mohou vybrat, jestli jim ten dopis přečteme individuálně nebo při společné svačině, kdy to slyší i ostatní děti*“ (A8). Dětem bylo řečeno, že dopis dostanou domů a pokud budou chtít, můžou si ho znovu přečíst s rodiči.

A7 zprvu zkoušela číst dopis **individuálně**, protože chtěla, aby děti při čtení nic nevyrušovalo. „*...ale stejně ty děti chodily a ptaly se: A co tam máte? Co čtete? A někdy to nějakým způsobem narušovaly.*“ Po této zkušenosti a získání teoretických poznatků se rozhodla předávat dopis před odpočíváním. „*Před spaním jsme si udělali kruh [...] a kdo chtěl, tak mohl si to poslechnout, kdo nechtěl, tak si mohl jít hrát nebo se jít třeba připravovat do postele – to bylo na nich*“ (A7). Vysvětluje to tím, že vzhledem k tomu, že byly děti po obědě, byly výrazně klidnější a nebyl kolem takový ruch.

Podobnou, ale opačnou zkušenost má také A1, která zpočátku četla dopis před všemi dětmi v **ranním kruhu**. Děti se podle ní ale styděly a nebylo jim to úplně příjemné, navíc prý některým pasážím ani nerozuměly, protože byl dopis psán příliš složitě. „*Takže na základě této zkušenosti jsem potom to předávání dopisů dělala tak, že jenom v kroužku jsem řekla, že mám tady další dopis pro chlapečka, a jenom jsme si popsali, co je na těch fotografiích, on to třeba popsal, co tam dělal.*“ Dopis četla dítěti až ve chvíli, kdy si ho šli společně odnést do portfolia. Podle ní to byla lepší a přirozenější forma, než čtení přede všemi dětmi.

A4 četla dopis podle toho, co dítě zrovna preferovalo. Nabízela dětem přečtení dopisu v ranním kruhu, o samotě nebo na zahradě, kde se kolem nich občas shluklo několik dětí, které dopis zajímal.

Ve třídě u A3 nemají striktně danou dobu, kdy se dopis předává, snahou je najít nějaký čas, kdy jsou děti soustředěné. Za důležité také považuje číst **předškolním dětem** (se kterými pracuje) **dopis před celou skupinou**. „Ty děti navzájem poznávají to, co my oceňujeme, a i vůbec důležitost toho ocenění a hodnocení. A zvyšuje to celkově i motivaci všech, že každý chce mít ten dopis a každý je rád, když je před ostatními nějak oceněný.“ Byl to podle ní takový rituál, ve kterém děti kolikrát i hádaly, pro koho asi dopis bude a na dítěti bylo, koho zvolí, aby mu ho přečetl. Zdůrazňuje vlastnictví dopisu, které náleží dítěti. „Hlavně důležité je to, že ten dopis je vlastnictvím toho dítěte, a to dítě dostalo na výběr, jestli chce ten dopis přečíst a od koho ho chce přečíst v případě, že tam bylo více dospělých osob“ (A3).

Některé paní učitelky měly také zkušenost s tím, že **dítě nechtělo přečíst dopis ani v kruhu ani o samotě**. „A je úplně jedno, jestli nám by přišlo fajn, kdyby se to přečetlo před ostatními, což je fajn, ale jestli to to dítě tak necítí, tak my to musíme respektovat“ (A3). A4 se domnívá, že dítě tím chrání samo sebe, svoji identitu, což nevnímá jako negativní, ale naopak pozitivní. „...projevil pozitivní ohlas, ale zas si chránil své soukromí.“

Zajímavý způsob předávání zvolila A2, která za sebe zvolila **zástupce** „pošťáka Berušáka“. Nejprve vytvořila poštovní schránku, do které dopisy dávala. „Já jsem vždycky dopisy napsala, děti ví, že jsem to psala já a pošťákovi Berušákovi jsem to vždycky předala, a on to do školky doručil.“ Tuto formu si učitelka velmi pochvalovala. „Pošťák Berušák“ se dětem prý „zažral pod kůži“ a ony se na dopis vždy velmi těšily.

### Zakládání dopisů – portfolia

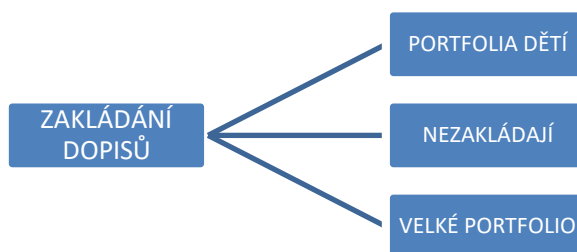


Schéma 8: Kód ZAKLÁDÁNÍ DOPISŮ

Pouze tři paní učitelky měly **zřízená portfolia, do kterých dopisy dávaly**. Učitelky, které portfolia nemají, zmínily, že by se rády v této oblasti posunuly. Ty, které portfolio měly, si

velmi chválily propojení s dopisy o učení dětí. „Právě když jsem narazila na ty dopisy a viděla jsem je, tak jsem si říkala ‚Jé, to by bylo přesně něco, co by se taky hodilo do toho portfolia‘“ (A1). Ve školce u A5 mají dopisy uložené v portfoliích, která jsou přístupná dětem. „Děti si ty portfolia vytahují, jak chtějí, to své a prohlížejí. A vlastně když se dostanou k tomu dopisu s kamarádama, tak o tom mluví. A protože jsou tam i ty fotky, tak spolu sdílí ‚já jsem dělal to a to‘“. Děti si prý nad portfolii povídají a sdílejí své zážitky.

Portfolia zaváděla právě kvůli metodě LS také A4, která má portfolia rozdělená na pět oblastí, z nichž jedna je věnována právě LS. Popisuje, že díky portfoliím má pocit, že to do sebe zapadlo a došlo například k propojení dopisu s dětským výtvořem vzniklým z navazující činnosti. „Ten dopis máš kam dát a vlastně jsou tam další jeho poklady, které ukazují tu jeho osobnost a tu jeho cestu vzdělávání.“

A2 si zvolila společné **velké portfolio**, do kterého dávala všechny dopisy: „Protože nemáme portfolia, tak jsem vytvořila dětem jedno velké portfolio, takové desky. Tam máme společnou fotku a tam zakládám všechny ty dopisy, které už přišly, aby si to děti mohly prolistovávat.“

Děti se prý k dopisům vrací a některé dokonce vyžadují předčítat postupně všechny dopisy. Zajímají se o to, co dělali jejich kamarádi a co bylo v jejich dopise.

Tři respondentky dávaly dětem dopis domů a nikde **nezakládaly kopii**. Všechny tři to vysvětlovaly tím, že ve třídě nemají zřízená portfolia, kam by dopis uložily. Také A3 přiznává slabinou jejich práce, protože na to již nemají s kolegyní sílu ani čas. Ačkoliv portfolia mají, jsou zřízena spíše formálně.

To, že si děti portfolia prohlížejí a zastavují se u svých dopisů o učení, komentují všechny učitelky, které mají s portfolii zkušenost. Nicméně všechny paní učitelky se shodují na tom, že **jeden dopis za rok je příliš málo**, aby si děti i učitelé mohli uvědomovat nějaký posun. „Mám pocit, že je to málo, že by to chtělo minimálně ty dva za ten rok, aby právě tam byl za ten rok vidět posun“ (A1). Hodnocení prováděné pouze jedním dopisem za rok shledávají jako nedostačující diagnostiku, kterou je potřeba doplnit jiným hodnotícím nástrojem.

### **Shrnutí:**

V oblasti psaní dopisu mají respondentky různé zkušenosti. Většina učitelek neprováděla pravidelnou konzultaci nad pozorováním dítěte. Ačkoli se o to zpočátku pokoušely, později



psaly dopisy individuálně a od kolegyně si je nechaly pouze zkontrolovat či doplnit. Pouze jedna učitelka realizovala pravidelný dialog s kolegyní. Na základě této zkušenosti pokládá dopis o učení dítěte za výsledek procesu společného pozorování a diskuse.

Většina učitelek při předávání nabízela přečtení dopisu v ranním kruhu nebo individuálně. Z rozhovorů vyplývá, že nelze vypožorovat věkové odlišnosti ve volbě dětí pro čtení dopisu. Preference dětí lze přičítat spíše zkušenosti s dopisem a jejich osobnostnímu nastavení.

Pouze tři respondentky měly zhotovená portfolia, do kterých dopisy zakládaly. Vyjadřují spokojenost nad propojením metody LS a portfolií, které tvoří tyto dva nástroje hodnocení více komplexními. Všechny učitelky se shodly, že prohlížení portfolií podněcuje rozhovor mezi všemi zúčastněnými a napomáhá dětem uvědomit si své učení.

Všechny respondentky se shodly, že pouze jeden dopis není dostatečnou deklarací dětského vývoje, a tudíž nedostačující pedagogickou diagnostikou. Rády by příští rok napsaly alespoň dva dopisy pro každé dítě.

#### 5.1.4 Kategorie č. 4: Změna u dětí

Tato kategorie sdružuje podkategorie seskupující kódy popisující reakci dětí na dopis a případnou změnu u dětí ovlivněnou implementací metody LS.

##### Reakce dětí

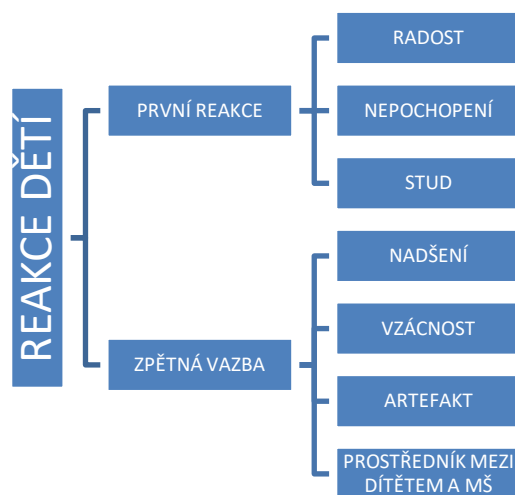


Schéma 9: Kód REAKCE DĚTÍ

**První reakce** dětí na dopis byly různé. Vesměs učitelky popisují radost dětí z dopisu. Učitelky, které pracují u mladších dětí, se setkaly povětšinou s **nepochopením**. Přičítají to jak nesrozumitelnosti dopisu, tak tomu, že takhle malé děti (dvouleté a tříleté) nikdy nedostaly dopis a neví, jak na něj reagovat.

A8: „**Byly nadšené**. Na některých dětech to bylo vidět hned, že úplně září.“ Nadšení dětí popisuje také A4, která dětem předávala dopis v obálkách, které ozdobila různými samolepkami. „První reakce vždycky byla, co tam mají za samolepku.“ Po otevření se děti soustředily především na fotografie, které je zaujaly jako první.

A6 se setkala většinou s tím, že když děti dostanou dopis, tak jen **mlčí a usmívají se** „...když se zeptáme ‚Líbí se ti dopis?‘, tak souhlasně kývnou.“ S podobnou reakcí se setkala také A2, která popisuje, že děti si zprvu dopis poslechly, ale nijak na to nereagovaly: „Pro ně to byl spíš takový šok, protože nezažily takový autentický zážitek, co to znamená dostat dopis.“ S tím, že se děti styděly, bojovala také A1, pro kterou bylo těžké, že od dětí neměla žádnou odezvu. „Ty první děti, když jsem jim to začala číst před všema, tak se tak jako styděly [...], vlastně bylo to pro ně něco nového anebo třeba to na ně bylo moc dlouhé.“ Raději poté svými slovy popsala, co v dopisu bylo, a měla tak s dětmi příležitost se o tom přirozeně bavit.

A3 konstatovala, že reakce dětí byly různé. Některé děti se **styděly, protože jim bylo nepříjemné, že je na ně upřená pozornost**. „A samozřejmě ta radost tam je, ale každé dítě ji projevuje jinak, bych asi řekla.“ Vyskytovaly se děti, které projevovaly otevřeně radost a s **nadšením komentovaly fotografie**. „To bylo třeba úžasné u jednoho chlapce, že podle těch fotografií to nejdříve převyprávěl a pak mi dal ten dopis přečíst“ (A3). Na základě svých zkušeností poukazuje na důležitost fotografií, které jsou dětem blízké a pomáhají jim situaci znovu prožít.

Na **významnou úlohu fotografií** naráží také A5, která zpočátku s kolegyní psala dopisy cílené mladším dětem, kde bylo jen pár fotografií, a pro ty děti to podle ní nebylo příliš lákavé. „...ty děti potřebují více obrázky a jenom komentáře k tomu, co se jim povedlo, za co je chválíme a oceňujeme, vlastně v čem byly dobré.“ Klíčové byly fotografie i pro A1, která popisuje, že „ty fotky je samozřejmě hrozně zaujaly“ a především poskytovaly

příležitost popovídat si o zaznamenané situaci. Zmiňuje také to, že **když děti narazily na dopis v portfoliu, na základě fotografií situaci znovu převyprávěly.**

Naopak fotografie k dopisům zřídka přidávala A8 a A6. A8 vysvětluje, že přidávala fotky pouze v případech, kdy dítěti záleželo na výstupu dané činnosti a chtěla tím podpořit, že se mu činnost opravdu povedla. „*Pokud rozebírám nějakou situaci sociální, kdy to dítě dokáže se s těmi ostatními domluvit, tak to je těžké zdokumentovat, takže nemá ta fotografie tak výpovědní hodnotu*“ (A8). V některých případech prý neměly situace zdokumentované, a tudíž fotky nepřidávaly.

První reakce dětí byly různé a pro učitelky ne vždy povzbudivé. Nicméně **zpětná vazba** od rodičů k tomu, jak se děti k dopisu vyjadřovaly, ukázala, že dopisy splnily svůj účel a děti z nich mají radost. Pro mnohé děti byl dopis **vzácností, kterou si pečlivě uschovaly a strážily ji.** Šest z osmi učitelek oslovilo rodiče, zda by jim mohli napsat zpětnou vazbu, mimo jiné jak dítě reagovalo na dopis. „*Většina rodičů mi tam napsala v uvozovkách, co přesně ty děti říkaly: „Já mám radost, já mám dopis!“ a „Dostala jsem dopis!“*“ (A2). A2 od rodičů zjistila, že mnoho dětí si dopis schovalo do nějakého svého kufříku či šuplíku. „*...dokonce jeden chlapec si ho i vyvěsil na nástěnku, aby na něj vždycky viděl.*“ Pro jednu vietnamskou holčičku byl dopis prý tak moc důležitý, že jej chodila každý den kontrolovat. „*Většina dětí chtěla ten dopis hned prezentovat, opravdu valná většina ho prezentovala. Četly ho všem členům rodiny a všem ho ukazovali*“ (A8). A4 vypráví, jak tento dopis **odstranil bariéru mezi jednou holčičkou a mateřskou školou.** „*...strašně jí to pomohlo v pozitivním pohledu na školku.*“ Maminka učitelce vyprávěla, jak se holčička pro dopis neustále vracela do pokoje, kde ho má uložený v pokladech.

A3 se snažila s dětmi o dopisu mluvit i bezprostředně po přečtení dopisu, nicméně zpětná vazba přišla převážně od rodičů nebo od **samotných dětí po delším časovém úseku.** Vzpomíná na situaci, kdy se jí holčička po dvou měsících zeptala: „*Vzpomínáš si, jak jsem se tehdy s jedním klukem rozdělila o ty dinosaury?*“ (A3). Právě tuto situaci popsala učitelka v dopise. Na základě této zkušenosti si uvědomila, jak důležitý byl tento dopis pro danou dívku. Jiný chlapec vyžadoval přečtení dopisů každý den ráno a večer přibližně celý týden. Setkala se také s tím, že ačkoli jeden chlapec nechtěl dopis před ostatními přečíst, tak „*pro*

*něj ten dopis měl nesmírnou cenu, celý den si ho nosil s sebou všude, kam šel, a všem ho ukazoval.“*

### Změna u dětí

Na základě zavedení metody LS do třídy, pozorovaly učitelky u některých dětí změny. Nejčastěji se vyskytovaly změny v sebepojetí dětí, ve vztahu k učitelkám a některé vnímaly změny v přístupu k učení. *„Myslím, že děti na ty svoje procesy učení reagují, že to vnímají, vnímají, že se učí, ale slovy to nedokážou vyjádřit úplně zcela, ohodnotit se tak jako my dospělí“* (A2). Změny se však objevovaly i v jiných oblastech – chování, přátelství.

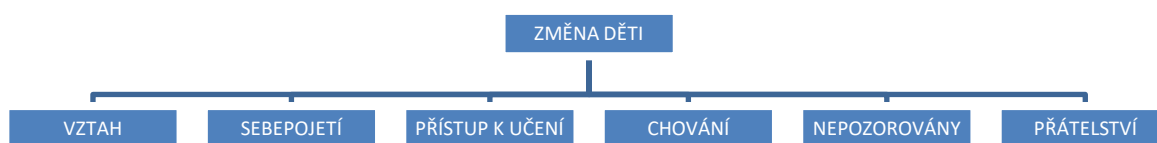


Schéma 10: Kód ZMĚNA U DĚTÍ

Některé učitelky usuzují, že dopisy byly díky koronaviru zavedeny ve **velmi krátkém časovém úseku na to, aby bylo možné nějaké změny pozorovat.** *„To zatím bohužel ne. Nevšimla jsem si těch změn“* (A5). A5 má ale naději, že vzhledem k tomu, že příští rok některé děti zůstávají, tak bude mít příležitost pozorovat možné změny v delším časovém horizontu. Podobně to vidí také A1, která má pocit, že je na to brzy: *„Těch dopisů jsme opravdu neudělaly moc, navíc teď byla ta dlouhá pauza, nevnímám, že bych viděla takhle tu změnu.“* Obě paní učitelky pracují s velmi malými dětmi, což může mít za následek, že děti si dopis plně neuvědomují, a tudíž se neodráží ani v jejich chování či přístupu k učení.

A8 vnímala změny ve **vztahu dítěte k osobě učitelky.** Jedna z dívek na základě dopisů cítila, že si jí ve školce váží a měla vůči učitelkám takový *„hřejivější vztah“.* *„Takže to přispělo k tomu, že to dítě slyšelo potvrzení toho, co si třeba myslelo nebo nemyslelo“* (A8). Podle A8 používání metody spěje k tomu, že dítě vidí ocenění od učitele, například za jeho vytrvalost, a tak se snaží danou činnost provádět co nejlépe a ve svém úsilí vytrvat.

A6 si všimla **zintenzivnění chování,** které bylo zmíněno v dopise. Zmiňuje příklad jedné dívky, jejíž dopis poukazoval na to *„že je schopná pozorovat v přírodě i malinké věci jako jsou malíci broučci a že se jich nebojí a dokáže je chránit před zašlápnutím.“* Po přečtení A6 vnímala, že jí dívka nosila ukázat ještě mnohem více brouků a více se o ně starala.

A2 si všimla největší změny v oblasti přátelství, která jde samozřejmě ruku v ruce s přibývajícím věkem dětí. „*Jak si děti začaly vytvářet ta přátelství, tak mají moc moc rády, když jsou na těch fotografiích ty ostatní děti. Vždycky říkají „Já jsem tady, a tady je Vojta a tady je ten a ten“* (A2). Vnímá, že dopisy mají pro děti **důležitý sociální podtext** a nejsou tak jen dokladem jejich učení, ale také jejich přátelství. Pozoruje však i změny právě v **přístupu k učení**, kdy si děti více uvědomují, co jim jde a co jim nejde. Pozoruje, že učení, které zmínila v situacích, děti dále promítaly do svých her. „*Začaly si pak hrát s jinými pomůckami a hlouběji, propracovaně a víc té fantazie tam do toho dávaly*“ (A2).

A7 vnímá především **ovlivnění sebedůvěry dětí**, což přičítá právě tomu, že si někdo všimá činnosti konkrétního dítěte, povzbuzuje ho a oceňuje danou činnost. „*Fakt bylo vidět, že jsou si v tom mnohem jistější a nebojí se jít o krok dál, překročit tu svoji nějakou hranici, kterou tam měly a zase se posunout*“ (A7). Uvědomuje si, že tyto tendence byly větší u starších dětí, zatímco u malých dětí výrazný vliv nepozorovala. Sebedůvěru posílil dopis také u konkrétního chlapce A4, který neuměl přijímat zpětnou vazbu. Učitelka popisuje, že při nějaké vypjatější situaci již nereagoval afektivním chováním, ale „*že se nad tím zamyslel a zkusil to jinak.*“

A3 pozoruje změny především v **sebepojetí dětí**, které byly zpočátku plačtivé či nesmělé a teď „*rozkvetly i přes ty dlouhodobé uzávěry.*“ A3 ale upozorňuje, že to není jenom o LS, ale že hodně záleží na přístupu učitelky. Metoda může dítě povzbudit, ale klíčová je atmosféra, která je ve třídě. Také si uvědomuje, že to „*není jednorázová záležitost, že dítě dostane jeden dopis a tím se všechno změní*“ (A3), ale že se jedná o výsledek dlouhodobého procesu, kterému mohou dopisy významně přispět.

### **Shrnutí:**

Ačkoliv se reakce na dopisy lišily dle věku a osobnostního zaměření dětí, zpětné vazby od rodičů a dětí ukázaly, že dopisy samy o sobě mají pro děti velkou citovou hodnotu. Dopis byl pro většinu dětí vzácností, určitým artefaktem, ke kterému se mohly vracet a sdílet ho s ostatními. Začlenění dostatečného množství fotografií, vhodná délka dopisu a následná dostupnost dopisu v portfoliích výrazně podpořily význam dopisu pro podporu učení dětí.

### 5.1.5 Kategorie č. 5: Komunikace s rodiči

Tato kategorie seskupuje kódy vztahující se ke komunikaci s rodiči. V této kategorii jsou zaznamenány výpovědi respondentek o informování rodičů o implementaci metody LS do třídy jejich dětí. Respondentky popisují, s jakou zpětnou vazbou od rodičů se setkaly, a zda a jakým způsobem metoda LS ovlivnila přístup rodičů k MŠ nebo konkrétní učitelce.

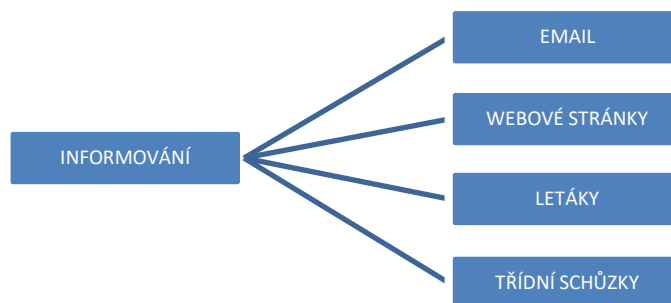


Schéma 11: Kód INFORMOVÁNÍ RODIČŮ

Všechny učitelky informovaly rodiče o zavedení metody LS do třídy, kam dochází jejich děti. Rodiče byly informovány různými způsoby – nejčastěji na třídních schůzkách, popřípadě pomocí informačního letáku. A1, A3, A5 a A7 informovaly rodiče pouze na **třídních schůzkách**, kde je seznámily s metodou LS, představily jim, jak bude vypadat konkrétní výstup (dopis) a požádaly je, aby si s dětmi vždy dopis doma znovu přečetli a mluvili o něm.

*„S rodiči jsem taky dělala třídní schůzku, kde jsem jim všechno vysvětlila, dostali ode mě i informace na papíře, aby si to mohli doma v klidu přečíst“* (A4). Tam, kde bylo třeba, učitelky vyžadovaly informované souhlasy, někde stačil pouze ústní souhlas. A2 vytvořila **informační letáky** pro rodiče i pro kolegyně, které byly volně k rozebrání, *„aby všichni věděli, o co jde“*. Paní ředitelka jí vyšla vstříc a informaci o zavedení metody LS do té konkrétní třídy vyvěsila také na **webové stránky MŠ**.

Dvě učitelky (A6, A8) informovaly rodiče pomocí **emailové zprávy**, především proto, že s metodou LS začínaly až v dubnu. S emailem pracovala také A7, která po proběhlých třídních schůzkách sepsala email, ve kterém znovu oslovila rodiče, *„že pokud by s tím někdo opravdu nesouhlasil, tak ať [ji] informuje.“* Žádná z učitelek se nesetkala s nesouhlasem některého rodiče.

## Zpětná vazba od rodičů

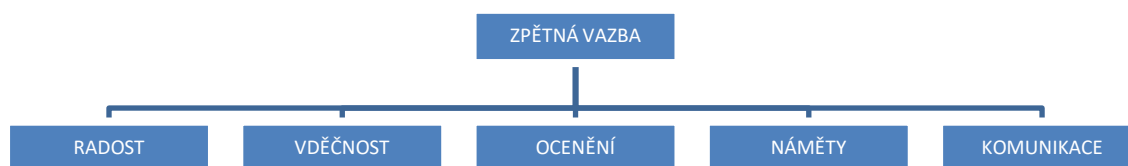


Schéma 12: Kód ZPĚTNÁ VAZBA RODIČE

Všechny učitelky kromě dvou vyžadovaly od rodičů zpětnou vazbu. Pět učitelek (A1, A2, A3, A5, A7) převzalo **dotazník od Mgr. Petry Ristic<sup>32</sup>**, ve kterém byly rodiče dotazováni na to, jak proběhlo přečtení dopisu doma, jak dítě dopis komentovalo a zda považují tento způsob hodnocení za přínosný pro dítě. A2 si dotazník trochu upravila, nicméně vycházela z původních otázek, pouze u poslední otázky specifikovala „*jestli popřípadě mají [rodiče] nějaké výhrady.*“ Možná, že právě na základě této otázky, se jako jediná setkala také s neúplně pozitivní zpětnou vazbou. Učitelky A1 a A5 zprvu od rodičů zpětnou vazbu nevyžadovaly a většinou se setkaly s tím, že „*...rodiče si to tak nějak vzali, děkujeme a šli no. Ta zpětná vazba tam tak nějak nebyla*“ (A5). Až po konzultaci se svojí školitelkou se rozhodly zavést dotazník a poté jim zpětná vazba od rodičů začala chodit. „*Vesmíš se jim to líbí, uvědomujou si tu práci, kterou nám to dává a jsou za to vděční, že se o děti takhle zajímáme*“ (A1). A1 si myslí, že prostřednictvím těchto dopisů si rodiče více uvědomují důležitost volné hry.

Učitelky A6 a A8 získávaly zpětnou vazbu od rodičů pomocí **komunikační aplikace „whats app“**, **popřípadě osobně**. „*Přišli druhý den a říkali, že se jim to moc líbilo, že jsou rádi, že to byl hřejivý dopis*“ (A8). A6 udává, že se samozřejmě neozvali všichni rodiče, ale že jich pár bylo. Většinou se jednalo o slova díků a ocenění.

A4 na třídních schůzkách rodiče požádala, aby jí po předání dopisů napsali **krátkou zpětnou vazbu**, jak na dopis dítě reagovalo. „*Bylo to na nich, jak to cítí a co by tam chtěli napsat.*“

---

<sup>32</sup> V příloze č. 2.

V rámci své diplomové práce<sup>33</sup> také vypracovala dotazník, který dávala rodičům na konci roku.

Povětšinou byly reakce rodičů velmi pozitivní, plné vděčnosti a ocenění. A6 popisuje, jak někteří rodiče psali, že je **dopis dojal a moc děkují**. Jiní psali, že je „*neuvěřitelné, jak dokážeme na tom dítěti vypíchnout právě to pozitivní, že dokážeme pojmenovat, nebo všimnout si toho pozitivního.*“ S vděčností se setkala také A4, kterou zpětné vazby od rodičů mile překvapily. Většina zpětných vazeb odrážela **vděčnost a radost** rodičů „*...většinou takový to ,To bylo tak krásný, my jsme si to tak užili!‘“* (A4). Mnozí rodiče, kteří se povětšinou od svých dětí dozvědí pouze „*jen dobrý*“, měli možnost prostřednictvím dopisu nahlédnout do toho, co jejich dítě v MŠ dělá. Obdobně se vyjádřila také A7, která zmiňuje výpovědi rodičů popisující dopis dítěte jako **můstek k dialogu** s dítětem o mateřské škole. „*... díky dopisu potom rozvíjeli tu konverzaci s tím dítětem, a to dítě se jim víc otevřelo a víc je informovalo o tom, co tam vlastně dělalo a s kým se kamarádilo a tak.*“ A3 popisuje reakci rodičů, kteří byli rádi, „*že [jejich dítě] někdo vnímá tak, jak ho vnímají oni, nebo že jsou rádi, že vidí, co v té školce zažívá.*“

S nepochopením metody se setkala pouze A2, která od rodičů dostávala i **konstruktivní zpětnou vazbu**, která jí umožnila vylepšit vlastní práci. Například jedna maminka jí upozornila, že dopis byl příliš dlouhý a složitý a její syn si moc neuvědomoval o čem je. „*A od té doby zkracuju a zkracuju a je to lepší, a přesně vím, jakým dětem si můžu dovolit dát delší věty a používat složitější slova, a jakým vyloženě jednoduchá slova.*“ Jiní rodiče prý očekávali, že dopis bude vycházet z dlouhodobějšího pozorování dítěte, a překvapilo je, že se jednalo pouze o jednu konkrétní situaci. Někdo si zas myslel, že děti dostanou dopisů více, ačkoli paní učitelka v informačním letáku zmiňovala, že dítě dostane jeden dopis za rok. Nicméně zpravidla se setkala s pozitivní zpětnou vazbou, „*že rodiče moc děkují a že si toho cení*“ (A2). Jedna maminka **velmi ocenila, že se nejednalo o hodnocení typu „Jsi šikovný, jsi šikovná“**, je to prostě jiná zpětná vazba, kterou dítě nedostane každý den“ (A2).

---

<sup>33</sup> BITNEROVÁ, Martina, 2021. *Implementace metody Learning Stories do předškolního vzdělávání v České republice*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PhDr. Barbora Loudová Stralczyňská, Ph.D.



V důsledku používá metody LS se u některých rodičů dokonce proměnil přístup vůči MŠ nebo konkrétní učitelce. A3 si uvědomuje, že prostřednictvím metody lze měnit pohled rodičů na dítě i na MŠ. Sama má zkušenost s tím, že rodiče jsou pak „daleko otevřenější a otevřenější i nás poslouchat, co jim chceme sdělit a berou nás jako odborníky.“ Obdobně se vyjádřila A7, která si myslí, že „ty vztahy mezi námi jsme podpořili tímhle tím, že i ty rodiče si všimli, že i já si všímám těch dětí.“ Díky dopisům se podle ní rozbíjí mýtus o školce, kde si děti pouze hrají a učitelky je hlídají. Rodiče mají možnost **nahlédnout do dění MŠ** a porozumět, jakým způsobem jsou děti rozvíjeny. Také A8 má pocit, že „každá taková drobná věc přispívá k tomu, že se ta školka víc otevírá těm rodičům“ a oni tak vidí jejich práci a více si jí uvědomují.

A2 rozhodně souhlasí s tím, že **metoda podporuje právě vztah a spolupráci rodičů a MŠ**. „Je to společný zájem, je tam to dítě a jeho dopis a ty rodiny to vlastně hrozně spojuje, je to prostě velký můstek.“ Po zavedení metody vnímá větší otevřenost rodičů, kteří se najednou nebojí sdílet to, co dítě doma dělá nebo jak se projevuje. I díky dopisu nalézají rodiče a učitelé společnou cestu, jak dítě co nejlépe rozvíjet.

A3 znovu upozorňuje, že to opět není pouze o metodě LS, nicméně právě tato metoda tomu může významně přispět. Podle ní má metoda vliv na „náš pohled na ty děti, a tím pádem i na to, jak se chováme.“ Uvědomuje si, že díky metodě se proměňuje pohled také samotných dětí a ve výsledku i rodičů. Představuje si to, jako „velmi provázaný trojúhelník, nebo čtyřúhelník [čtvrtým úhlem jsou myšleny ostatní děti ve třídě]“ (A3).

### **Shrnutí:**

Všechny učitelky informovaly rodiče o zavedení metody Learning Stories do třídy, kam dochází jejich dítě. Zpětná vazba rodičů byla odlišná, nicméně ve většině případů se jednalo o pozitivní zpětnou vazbu obsahující vděčnost a radost z dopisu. V návaznosti na zavedení metody LS se v některých případech změnil přístup rodičů k učitelkám, především došlo k podpoře vztahů a spolupráce s rodiči, kteří prostřednictvím dopisu nahlízejí do chodu MŠ. Respondentky se shodují, že zpětná vazba od rodičů je důležitým předpokladem pro úspěšnou implementaci metody LS a otevírá prostor pro diskusi.

## 5.2 Ovlivnění práce učitelů českých mateřských škol použitím metody Learning Stories

Tato podkapitola si klade za cíl zodpovědět na specifickou otázku „*Jakým způsobem ovlivnila metoda Learning Stories učitele v české mateřské škole v jejich práci?*“ V rámci rozhovoru byly respondentky dotazovány na to, zda je ovlivnilo využití metody LS aplikované v rámci procesu formativního hodnocení a v čem konkrétně. Na základě této otázky uvedly učitelky výčet několika oblastí, ve kterých vnímají změnu. Z odpovědí vyplývá, že všechny učitelky identifikovaly proměnu v pochopení vlastní role v procesu učení a hodnocení dítěte. Užití metody LS se také projevilo v oblasti plánování vzdělávacích aktivit, kdy učitelky při plánování mnohem častěji reagují na potřeby a zájmy dětí.



Schéma 13: Kód ZMĚNA UČITELKY

Změny se nejvíce promítly v oblasti poznávání dítěte, konkrétně v pozorování a vnímání.

A8 uvádí, že jí metoda LS „*pomohla zbystřit na určité situace a dívat se na to dítě více komplexněji.*“ Dokázala hledat silné stránky dětí i v momentech, kdy se zdálo, že jsou právě tyto vlastnosti jejich slabinou. A6 si uvědomila, že díky intenzivní pozornosti, kterou věnuje jednomu dítěti, si „*člověk všimne mnohem více věcí, které by neviděl.*“ Také jí to velmi pomohlo hledat pozitiva i na dětech, které jí třeba zpočátku nejsou úplně sympatické. **Na základě pozorování nacházela silné stránky dětí a proměnilo to její přístup k daným dětem.** Podobnou zkušenost má také A3, která vzpomíná na dívku, jejíž mazlivá povaha a vyžadování pozornosti nebylo učitelce příliš příjemné a těžko si k ní hledala cestu. Pozorování a psaní dopisu pro tuto dívku jí pomohlo uvědomit si „*spoustu, ne dobrých vlastností, ale v čem ona je opravdu dobrá. Že je velmi empatická, velmi nesobecká, dokáže si rozehrát pěknou hru sama, dokáže ustoupit kamarádům, dohodnout se.*“ Díky dopisu se

jí zcela změnil pohled na danou dívku a dokázala naplnit některé její potřeby, které zpočátku učitelce nebyly příjemné.

Také A4 si uvědomuje, že se prostřednictvím LS dokázala **zaměřit opravdu na jedno konkrétní dítě** a dozvědět se o něm spoustu zajímavých věcí. Výhodu také spatřuje v tom, že učitelka poskytuje podporu i dětem, které „*běžně třeba nevnímáš, protože si vlastně myslíš, že oni jsou v pohodě, protože oni ti všechno splní, všechno udělají*“ a u kterých často učitelka ani nezná jejich silné a slabé stránky. Obdobně to vidí také A7, které metoda pomohla „*všimát i těch míň výrazných*“ dětí. A4 vypráví příběh chlapce s afektivními stavy, které ona vnímala jako jeho neměnnou vlastnost. Díky LS pochopila, že správným přístupem to lze pozitivně ovlivnit.

A3 někdy pozorovala obtížnost navázání vztahu důvěry s některými dětmi. „*Tak to bylo třeba také důležité, všimát si, co je pro to dítě důležité, vyzdvihnout, v čem je dobré, a přes to ukázat, že si ho také ceníme.*“ Na základě metody **si uvědomila, že dětská hra je daleko důležitější** než řízené činnosti, prostřednictvím kterých má tendenci děti vzdělávat. Teď se naopak snaží ke hře připojit nebo ji rozvinout, protože „*[vidí], že to má velký význam, právě i v tom učení*“ (A3). A3 se domnívá, že lze děti prostřednictvím dopisu posouvat v jejich učení právě tím, že jim poskytujeme vhodnou zpětnou vazbu a ukazujeme jim, jak velmi důležité je to, co už umí. Díky tomu dětem „*dáváme chuť a sebedůvěru v tom, že něco [umí] a co [neumí], tak se [můžou] naučit.*“

A5 si prostřednictvím pozorování dokázala všimát detailů v dětské hře, které dříve považovala za samozřejmost. „*A teď díky té metodě se zamýšlím nad tím, co se učí.*“ Podobně to vnímá také A1, které metoda pomohla lépe pozorovat. Vnímá, že se **proměnila i její role v procesu hodnocení**, kdy je pro ni najednou klíčové „*podporovat [dítě] v tom, co ho baví a co ho zajímá, a to dál rozvíjet.*“ Svoji roli vnímá jinak také A7, které je rozhodně sympatičtější způsob hodnocení v LS, ve kterém „*tě to vtáhlo do toho hodnocení, vtáhlo tě to do toho procesu.*“ Díky tomu mohla dítě lépe poznat, i když třeba ne zrovna v tom, co už za dovednost umí a co ne. Také A2 metoda LS ovlivnila v oblasti pozorování, ze kterého „*teď nejvíc [čerpá] momentálně, protože pro [ni] je teď jednodušší spíš pozorovat a pak jednat, spíš než jednat v situaci, které [nerozumí].*“ Díky pozorování děti více vnímá a dokáže identifikovat, v čem jsou opravdu dobré, vidět, co jim jde a co jim nejde. Na

základě metody se snaží i malinký moment zaznamenat, protože „*ten moment může být pro to dítě strašně důležitý a kor, když si ho někdo všimne*“ (A2).

### **Plánování vzdělávacích činností**

Pět z osmi paní učitelek se snažilo vymýšlet **navazující činnosti k vypozerovaným situacím**. Někdy tyto činnosti psaly přímo do dopisu, ve většině případů však šlo o nabídku činností, kterou učitelka zařadila v průběhu týdne. A1 uvádí, že se snažila tyto navazující činnosti začlenit do vzdělávacích plánů. „*Ne všechny se podařilo tam vměstnat, minimálně to byl podnět k tomu tak aspoň nějakou podobnou činnost zařadit do těch plánů.*“ Za příklad uvedla dopis pro dívku, která modelovala ptáčka z keramické hlíny. Do dopisu napsala „*budu se těšit, až ptáčka nabarvíš barvami*“ (A1). V rámci navazujících činností zařadila míchání barev, glazování výrobku, prohlížení knížek o ptácích a výrobu modelíny. Myslí si, že téma týdne ovlivněno nebylo, nicméně činnosti upravila do daného tématu.

Učitelka A7 se snažila psát navazující činnosti přímo do dopisu, „*ale bylo to takové, jak říkám, návrh.*“ Uvádí příklad dívky, která milovala gymnastiku a v LS byla vypozerovaná situace, jak cvičí. V návaznosti na to uspořádala učitelka den gymnastiky, který vedla daná dívka a trénovala ostatní děti. Tyto činnosti spíše ovlivňovaly téma, které se snažila učitelka rozvíjet v souvislosti se zájmem dítěte.

A4 uvádí, že **při plánování vzdělávacích činností většinou vycházela právě z dopisů**. „*Když jsem vypozerovala nějaký ten dětský zájem nebo jeho silnou stránku, tak jsem ji pak zakomponovala třeba do dalších činností.*“ Vypráví příběh chlapce, který rád sbíral různé přírodniny, převážně květiny a ukazoval je kamarádům. Na základě této vypozerované informace učitelka přinesla encyklopedii, ve které si mohl květiny vyhledat. Také mu nabídl, že si z natrhaných květin můžou společně vyrobit herbář, který poté založili do portfolia chlapce.

Více vycházet při plánování vzdělávacích činností z dopisů dětí by chtěla také A3, která uvádí, že se pokoušela vymýšlet a nabízet dětem navazující činnosti, nicméně si myslí, že „*by [ji] to mohlo ovlivnit ještě mnohem víc.*“ Domnívá se, že ji metoda LS pomohla vycházet při plánování ze zájmů dětí. Více si prý uvědomuje, že není důležité „*to, že my ,potřebujeme‘ probrat jarní květiny*“ (A3), ale naopak je potřeba zvažovat spojitost tématu se zájmem dětí.

## Shrnutí:

Všechny respondentky uvedly, že je implementace metody ovlivnila ve způsobu nazírání na děti. Více si začaly uvědomovat silné a slabé stránky dětí a v hodnocení začaly vyzdvihovat ty silné. Zavedení metody LS se promítlo i do způsobu plánování. Při plánování vzdělávacích činností začaly respondentky daleko častěji vycházet ze zájmů dětí. Výzkumná data potvrzují, že metoda LS podporuje individualizaci ve vzdělávání.

### 5.3 Přínos implementace metody LS v české mateřské škole

Tato podkapitola si klade za cíl zodpovědět na specifickou otázku *Jaký spatřují učitelé přínos v implementaci metody Learning Stories do prostředí české mateřské školy?* V rámci rozhovoru byly respondentky dotazovány na to, v čem konkrétně spatřují přínos v implementaci metody LS a v jaké oblasti měla metoda největší přínos pro ně.



Schéma 14: Kód PŘÍNOS

Největší přínos spatřují v tom, že je **hodnocení určeno přímo pro dítě, které na jeho základě poznává své silné stránky a uvědomuje si své učení.** „Zainteresovanost dítěte do toho hodnocení, kdy to dítě samo se může podílet na tom hodnocení, na tom svém rozvoji, že si to fakt uvědomí“ (A7). Obdobně se vyjádřila A3, která spatřuje příležitost právě ve **změně pohledu na dítě a jeho spolupodílení se na učení.** Upozorňuje na to, že stále přetrvává učení na základě vnější motivace, kde učitel je tím, kdo dítě učí, hodnotí a ví, co je pro něj

dobré. Potenciál vnímá v tom, že jsou metodou LS učitelé vedeni k tomu, „*aby dávali důležitost té **vnitřní motivaci** těch dětí, co je opravdu zajímá a o čem se chtějí dozvědět a co právě řeší*“ (A3) a na základě toho je rozvíjeli.

A6 popisuje přínos metody převážně v tom, že si tím dítě „*buduje nějaké **sebevědomí, sebepojetí** v tom, v čem je dobré, můžeme to spolu pojmenovat a ono může růst v tomhle směru dál*.“ Podobně to vidí A8, která říká, že **prostřednictvím dopisu děti dostávají potvrzení svých silných stránek**. To se podle ní odráží v sebepojetí dětí, které si více uvědomují, „*že ho učitelé vnímají a přijímají*“, a nejen učitelé, ale také rodiče. Tím, že je dítě oceňováno před ostatními dětmi, se buduje jeho identita ve skupině a dítě je všemi zúčastněnými vnímáno v „*lepší světlo*“. Potenciál budovat prostřednictvím metody LS sebevědomí dětí vidí také A1, která se domnívá, že k tomu dochází tehdy, když je učitel zaměřený na to „*posilovat u dětí, co je baví, o co se zajímají, a podporovat je v tom*.“ Věřící, že díky tomuto přístupu se děti nebudou bát chybovat a učení se pro ně stane zábavou.

A4 vidí velký přínos v tom, že „*dítě se učí rozvíjet samo sebe a uvědomovat si své vlastní možnosti*.“ Velkou výhodou spatřuje ve zpětné vazbě, se kterou se děti prostřednictvím dopisu setkávají od nejtělejšího věku a ony ji tak mohou vnímat jako „*věc, na základě které se můžou zlepšovat*“ (A4). Metodu LS vnímá jako velmi inovativní přístup **vedení dítěte k sebehodnocení** a pozorování vlastní cesty. A6 oceňuje, že metoda nemá za úkol dítě zmapovat jako objekt, ale „*je to o tom to dítě opravdu podpořit*.“ A5 se líbí, že hodnocení vychází z pozorování volné hry dětí, na kterou se následně naváže dalšími činnostmi.

A8 vnímá, že metoda má osobní přínos také pro ni. Pomáhá jí **zaměřit se na dítě, vnímat jeho činnosti a projevy**, dokázat vidět jednu vlastnost z vícero stran a celkově „*vidět [dítě] v lepší světlo*.“ S tím má zkušenost také A4, které se líbí neformálnost této metody vycházející ne z povinných diagnostik (uvádí příklad školní zralosti), ale převážně ze zájmu dítěte. Přínos pro sebe jako pedagoga spatřuje A6 v tom, že „*si všimnu těch pozitivních věcí, na kterých můžeme spolu dále pracovat, a tím směrem se vydávat*.“ A7 se domnívá, že zavedení metody LS celkově přispívá k vnímání dětí a pozitivní atmosféře ve třídě.

Učitelky spatřují přínos také v oblasti **vztahů a spolupráce, jak s rodiči, tak s dítětem**. „*...rodiče se s tebou skrze ten dopis daleko lépe bavili o dítěti*“ (A4). A4 si myslí, že to ovlivnila neformálnost podaných informací o dítěti, které nebyly dány jako obvykle z role

hodnotitele kontrolora, ale prostřednictvím dopisu byly řečeny „*takovou hezkou formou a ty rodiče na základě toho chtěli více komunikovat, rozvádět to a ptát se.*“ Podobně to vidí také A7, která spatřuje rozvoj spolupráce především ze strany rodičů, kteří běžně příliš aktivní nejsou. A6 vnímá přínos pro rodiče, kteří prostřednictvím dopisu vidí děti jinýma očima a vede je to k tomu, „*aby s tím dítětem pracovaly pozitivně.*“

Když byly učitelky dotázány na největší přínos metody pro ně, každá jmenovala jinou oblast. Jejich odpovědi jsou zaznamenané v tabulce

<p><b>POZOROVÁNÍ</b></p> <p>A2: To co mě ta metoda naučila je pozorování, vlastně používat pozorování jako pedagogickou diagnostiku. A všechno takhle pozorovat ve spontánní hře je důležitý, protože ty děti si tam prožijou úplně všechno.</p>	<p><b>PLÁNOVÁNÍ</b></p> <p>A5: Za mě určitě to plánování, že vycházíme z potřeb těch dětí. A vůbec to zamýšlení, přemýšlení o tom, že ta práce se dá dělat i jinak. Díky tomu, že to vychází z jejich potřeb a zájmů, tak je to o to lepší, zajímavější, radostnější.</p>
<p><b>SOCIÁLNÍ OBLAST</b></p> <p>A1: Asi sociální. Už jenom to, když bychom si četli ten dopis společně, tak to že naslouchají tomu, co se ten kamarád učil, naslouchají čtení dopisu o tom kamarádovi. Pak taky to, když si to prohlížejí v těch portfoliích, tak to mohou nějakým způsobem komentovat i s kamarády. Pak taky i dost často jsou i ty vyzorované činnosti, když si to dítě hrálo s nějakým dalším kamarádem.</p>	<p><b>KOMUNIKACE</b></p> <p>A7: Ta komunikace, jak s těmi dětmi, tak s těmi rodiči.</p>
<p><b>VYCHÁZET Z DÍTĚTE</b></p> <p>A8: No asi jakoby v tom, že jsem si uvědomila, že je třeba víc se obracet k tomu dítěti, že všechny ty činnosti, které jsou pro nás, tak jsou dobrý, ale vždycky se dá přemýšlet nad tím jak to přímo směřovat na to individuální dítě.</p>	<p><b>VZTAH</b></p> <p>A4: Tak asi určitě v tom posunu mezi učitelem a dítětem, tak je asi největší posun. Jako sblíží tě to s těma dětma daleko víc, než když jedeš opravdu jenom ty činnosti a potom to hodnotíš bez toho dítěte.</p>
<p><b>VNÍMÁNÍ DĚTÍ</b></p> <p>A3: Změna pohledu, opravdu vnímání těch jednotlivých dětí a vůbec změna pohledu na to jejich učení. Vnímání těch dětí, jako opravdu, skutečně, že člověk je vnímá jako osobnosti. Ne že je vnímá jako skupinu, ale poznání těch dětí.</p>	<p><b>POZITIVNÍ PŘÍSTUP</b></p> <p>A6: Takověto uvědomění toho, že není potřeba to dítě rozanalyzovat na částečky a zjišťovat v čem má ještě prostor ke zlepšení, ale spíš opravdu zacílit tu pozornost na ty pozitiva na to, v čem je dobré a nechat to dítě v tom vyrůstat a ty věci kolem, oni s ním pak půjdou, protože když je tam ta motivace toho dítěte pozitivní a není tam nic co by ho drtilo, tak to dítě se rozvine tak jak má samo s tou podporou.</p>

Tabulka 2: Největší přínos metody Learning Stories pro respondenty

## **Shrnutí:**

Na základě výpovědí učitelek lze usuzovat, že metoda LS má v prostředí české mateřské školy velký potenciál. Všechny učitelky vnímají jako velký přínos metody formativní přístup k dítěti, který vyzdvihuje individualitu dítěte a objevuje a posiluje jeho silné a slabé stránky. Metoda je inovativní především v zapojení dítěte do procesu vlastního učení a hodnocení. Velkou příležitostí implementace metody do české mateřské školy je podpora spolupráce a komunikace rodičů s učitelkami mateřských škol.

V následujícím obrázku jsou shrnuty výroky respondentek, které se vztahují k metodě Learning Stories. Všechny tyto výroky deklarují unikátnost této metody, jejímiž hlavními postavami jsou právě děti jakožto vlastníci svého učení.

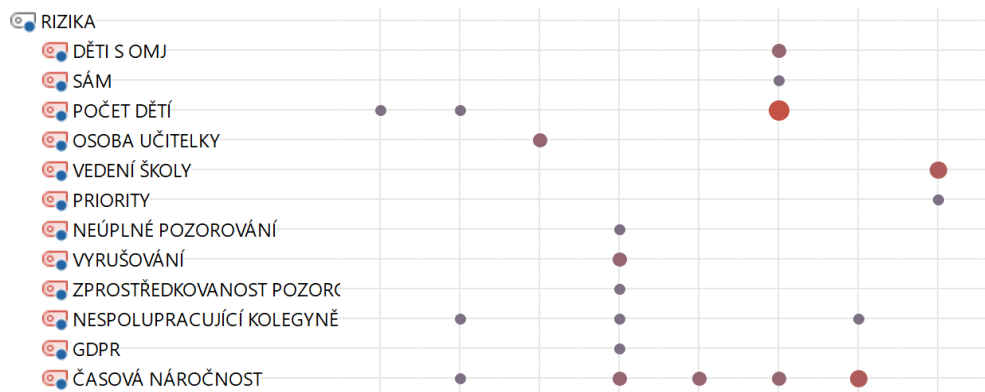


Obrázek 6: Výroky respondentek o metodě Learning Stories

## **5.4 Rizika implementace metody LS v české mateřské škole**

Tato podkapitola si klade za cíl zodpovědět na specifickou otázku *Jaká jsou rizika implementace metody Learning Stories do prostředí české mateřské školy?* V rámci rozhovoru byly respondentky dotazovány na to, jaká spatřují rizika v implementaci metody LS do prostředí české MŠ a co podle nich zdárné implementaci brání. Přestože učitelky v metodě spatřují obrovský potenciál, uvědomují si také rizika, která mohou bránit zdárné implementaci metody LS do prostředí české MŠ.





Obrázek 7: Výskyt kódů v kategorii Rizika implementace metody LS

Pět z osmi učitelek vnímá jako velké riziko **časovou náročnost**, kterou metoda LS bez pochyby vyžaduje. A1 si myslí, že právě časová náročnost může být překážkou ve snaze začít používat tuto metodu: „*I když je to na první pohled atraktivní možná pro většinu učitelek, tak si myslím, že jak je to časově náročné, tak na to možná narazí, že pak se to nebude dělat.*“ Na základě tohoto argumentu se domnívá, že metoda není vhodná pro každého. S tím souhlasí A3, která si myslí, že **kdyby se používání metody „dalo příkazem celé školce,**“ tak by se pravděpodobně objevily negativní reakce od učitelek, které v metodě nespátřují takový smysl, aby tomu chtěly obětovat tolik času. A1 by však naopak pomohlo, kdyby ve školce metodu dělaly všechny paní učitelky, „*že by bylo víc času na to sdílet se společně.*“

Také A6 spatřuje riziko v náročnosti na čas: „*Ty formulace a sběr těch dat a to převádění do těch dopisů mi fakt zabere docela čas.*“ Uvědomuje si, že metodu používá teprve krátce a předpokládá, že s tréninkem se to zlepší a psaní jí zabere už méně času. Časovou náročnost zmiňuje také A2, která nevidí pouze mnoho času stráveného nad dopisy, ale také upozorňuje, že „*kdyby se pak člověk ještě scházel s kolegyní, třeba každý pátek, a určitý čas tomu věnoval a rozebíral,*“ tak to zabere **spoustu času nad rámec pracovní doby**. S tím souhlasí A7, která říká: „*Prostě to zabírá hrozně času všechno.*“ A4 to shrnula následovně: „*Musíš být té metodě otevřená, protože ve výsledku tomu doma obětuješ ještě spoustu času.*“ A1 si myslí, že by možná mohlo pomoci, kdyby paní ředitelka tyto přesčasy platila. A3 si myslí, že je to o nastavení priorit, protože dělat všechno najednou prostě nejde. Důležité podle ní je, aby si

učitel ujasnil, co „*vidí jako opravdu zásadního a nenechal se pohltit všemi možnými nároky.*“

Další riziko typické pro podmínky české MŠ jsou **velké počty dětí na třídách**. A4 si myslí, že „*když tam máš 24 dětí a jsi tam sama, tak se to prostě nedá.*“ Podle ní nejde jen o počet dětí, kterým je potřeba napsat dopis, ale také o prostor na soustředěné pozorování, který při tak vysokém počtu dětí nelze úplně snadno vytvořit. S počtem dětí bojovala i A7, která to považuje za velké riziko, které výrazně ovlivňuje výsledek zdárné implementace. Ačkoli A6 a A8 pracují v menším kolektivu dětí a počet dětí pro ně není limitující při práci s metodou, umí si představit, že při 28 dětech je těžké napsat jeden nebo dva dopisy každému dítěti. Nicméně A8 si myslí, že i přesto „*by mě to nemělo odradit od toho abych to tam zavedla.*“

Zkušenost mají učitelky i s **nespoluprací ze strany kolegyně** a rozhodně to vnímají jako překážku pro úplnou implementaci metody. A2: „*Když je nespolupracující kolegyně, to je velký problém, hodně špatně se s tím pracuje.*“ Na spolupráci kolegyně upozorňuje také A6, která se domnívá, že pokud metodě nejsou otevřené obě paní učitelky, může to do metody vnést nesoulad a „*nefungovalo by potom tak dobře.*“ S tím souhlasí také A4, která si myslí, že **pro úspěšný proces metody je klíčová další osoba ve třídě** vytvářející dětem program. Pokud se má učitelka na pozorování soustředit, tak za „*[ní] nemůžou chodit další děti a něco po [ní] chtít*“ (A4). S tím souhlasí také A7, která si neumí představit být na třídě sama.

A3 si uvědomuje možné riziko ve **vedení školy**, které například „*požaduje po učitelích, aby se striktně drželi předem daného programu.*“ Upozorňuje, že pokud je školní vzdělávací program (ŠVP) vytvořen zcela konkrétně s předem striktně danými tématy, „*tak to opravdu potom jde proti konceptu těch LS.*“ Podle A3 je takto postavený ŠVP v rozporu s RVP PV, protože nedává učitelům prostor pro plánování vycházející ze zájmu dětí. Myslí si, že právě to je „*významná překážka v tom, aby to ten učitel, tu metodu, mohl smysluplně zavádět*“ a nesklouzl k formalismu, například při vzdělávací nabídce navazující na dopis.

A7 spatřuje riziko v psaní dopisech pro **děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ)**. Domnívá se, že děti ani rodič dopisu nerozumí a „*nebude to pro ně mít úplně význam.*“ Uvědomuje si možnost spolupráce s tlumočnickem, nicméně se domnívá, že je to další časově náročná záležitost.

A2 spatřuje mnoho dalších rizik, především v průběhu procesu pozorování. Uvědomuje si, že **pozorování prostřednictvím nahrávání zkrsluje situaci**, „že to dělám vlastně zprostředkovaně, až vlastně trošičku oddáleně.“ Může se stát, že právě v důležitý moment není z nahrávky slyšet, co dítě říkalo, a ztratí se tak kontext situace. To je podle ní ovlivněno především vyrušováním ze strany ostatních dětí, personálu MŠ nebo rodičů. Při pozorování dítěte podle ní může „mít horší přehled o těch ostatních dětech“ (A2). Další riziko vidí v **narušení kontinuity roku**, konkrétně „začínat v půlce roku.“ Hodnocení tak vychází pouze z půlročního pozorování dětí. Zadržuje je podle ní náročné psát tolik dopisů za tak krátký časový úsek. „Myslím, že většina rodičů může mít v dnešní době problém s GDPR, s focením.“ Domnívá se, že právě **GDPR** mohou být zábranou ve vizualizaci dětského učení.

A5 se nejvíce obává toho, „**aby nás to neodradilo**.“ Přála by si, aby ji a kolegyni psaní dopisů nezahltilo a metodu LS dělaly protože, že v tom vidí smysl a „ne proto že to musíme.“ Věří, že ve chvíli, kdy budou dostávat pozitivní zpětnou vazbu od rodičů a dětí, budou ve svém úsilí spatřovat větší smysl. Obdobně to vidí také A1, která si myslí, že „je tam důležitá ta vnitřní motivace, jako chtít.“ A4 navrhuje, že by bylo možná dobré, „kdybychom ji (metodu) na české poměry mohli trošičku zjednodušit.“ Uvědomuje si, že podmínky v Německu a v České republice jsou přeci jen výrazně odlišné, a proto je potřeba i s metodou pracovat trochu jinak.

Tuto kategorii bych ráda ukončila citací učitelky A3, která říká: „I když je to práce navíc, to si člověk nemůže zastírat že ne, tak prostě ten efekt toho, co to přináší, to ospravedlňuje, že to opravdu ten smysl má, že se nám to tento rok potvrdilo v mnohém. I zpětná vazba od dětí, že má smysl do toho dát ten čas a tu práci, a třeba naopak někde jinde ubrat.“

### **Shrnutí:**

Všechny učitelky identifikovaly jako největší riziko při implementaci časovou náročnost, která znemožňuje využití všech potencialit, které metoda nabízí. Dalším jmenovaným rizikem typickým pro českou mateřskou školu jsou vysoké počty dětí ve třídách, které znesnadňují individualizaci ve vzdělávání. Učitelky shledávají jako důležitý faktor zpětnou vazbu ze strany rodičů a především dětí, která prohlubuje vnitřní motivaci učitelek a pomáhá jim překonat obtíže.

## **6 Analýza dopisů o učení vzhledem ke kritériím formativního hodnocení**

V rámci této výzkumné otázky jsem vycházela z výzkumu Helen Knauf (2018), která si stanovila šest kategorií, které vznikly na základě relevantnosti pro vzdělávací práci s dětmi od 0 do 3 let. Tyto kategorie byly přeloženy a použity při analýze vybraných dopisů o učení předložených respondentkami. Analýza 45 dopisů a její vyhodnocení byla východiskem k zodpovězení výzkumné otázky *Splňují příběhy o učení předávané v české mateřské škole kritéria formativního hodnocení?*

Struktura a obsah dopisů byly zkoumány nezávisle na procesu, ve kterém vznikly. Analyzovány byly tedy pouze dopisy, nikoli celé formuláře. Analýza si klade za cíl prozkoumat, jak jsou koncipovány dopisy o učení dětí v české mateřské škole a zda splňují kritéria formativního hodnocení.

### **6.1 Charakteristika kategorií**

#### **Zaměření na dispozice k učení:**

Hattie a Timperley (2007) uvádí, že nejefektivnější zpětná vazba je vázána na cíle učení a zaměřená na proces učení (v LS konkrétně na dispozice k učení). Prostřednictvím takovéto zpětné vazby se vytváří půda pro zlepšení učebních strategií dětí a uvědomění vlastního učení. V raném dětství je obzvláště důležité, abychom zviditelňovali učení dětí a vedli je k rozvoji dispozic k učení prostřednictvím hodnotících materiálů, např. příběhů o učení, ke kterým se budou moci vracet (Carr, Claxton, 2002).

#### **Orientace na silné stránky:**

Na rozdíl od normativně koncipovaných hodnotících nástrojů je základním cílem příběhů o učení orientace na silné stránky, v čem je dítě zvláště dobré nebo co sleduje s velkým zájmem, odhodláním a houževnatostí (Knauf, 2018). Jak uvádí Kopřiva (2015), kvalitní zpětná vazba je pozitivním popisem a informací o učení dítěte a jedním z nejmocnějších nástrojů k budování sebepojetí člověka. Oceňující formulace se nevztahují k hodnocení osobnosti dítěte, ale především k pojmenovávání silných stránek a kompetencí (Hattie, Timperley, 2007).

### **Rozpoznání učení:**

Formativní hodnocení vychází z dlouhodobějšího pozorování běžných situacích. Obzvláště méně viditelné učení má pro děti velký význam a jeho zviditelnění vede k jeho uvědomění dětmi i dospělými. Právě proto je důležité věnovat pozornost i každodenním a zdánlivě obyčejným situacím (Carr, 2001). Jak uvádí Carr a Lee (2019, s. 157), „*některý z těchto obyčejných okamžiků se může stát neobyčejným.*“ Příběh o učení bude pravděpodobně popisovat kontext učení, kde probíhalo, kdo další byl zapojen, jakou hrálo dítě roli atd. (Carr, Lee, 2019).

### **Subjektivita pozorování a interpretace:**

Učební příběhy jsou koncipovány jako subjektivní, kvalitativní postup, který neprovádí žádné standardizované měření. Jedná se tedy o subjektivní popisy učení, do kterých se promítají informace o postojích a perspektivách učitelů (Knauf, 2018). Jsou psány v ich-formě, aby učitel projevil, že se jedná o jeho pohled. Když si učitel není jist, jaké dispozice k učení se v pozorování objevily, volí raději formulace typu „*myslím si, že jste objevovali...*“ či doplní dopis otázkami směřujícími na dítě. Právě subjektivita otevírá bránu ke společnému dialogu s dětmi a rodiči (Carr, Lee, 2019).

### **Navázání vztahu:**

Pro fungující formativní hodnocení je klíčový pozitivní a důvěrný vztah mezi učitelem a dítětem. Tento vztah je východiskem pro přijetí zpětné vazby dítětem (William, Leahyová, 2016). Pro předškolní věk je typický blízký vztah učitele a dítěte, který je považován za základní kámen vzdělávacích procesů dětí (Knauf, 2018). Proto je důležité v dopisech o učení tento vztah demonstrovat např. oslovením dítěte nebo vymezením vlastního pohledu a pocitu. Prostřednictvím přímé řeči v dopise si dítě uvědomuje, že ho učitel vidí a zajímá se o něj.

### **Srozumitelnost pro dítě:**

Carr a Lee (2019) upozorňují, že je důležité přemýšlet o tom, komu je dopis adresován, zda jej píšeme pouze dítěti nebo také jeho rodině. Srozumitelnost je zásadní hledisko při psaní dopisu. V okamžiku, kdy si nejsme jistí, zda je dopis pro dítě srozumitelný, měli bychom si položit otázku, zda jsou děti na základě dopisu schopny konkrétně říci, co se jim opravdu

povedlo. Pokud si má dítě situaci vybavit, je důležité, aby se jednalo o nedávnou událost (Frey, Fisher, 2011). Důležitým faktorem je zde specifický jazykový design textu, který by měl zohledňovat věk a úroveň vývoje dítěte (Knauf, 2018). Výrazným činitelem podporujícím srozumitelnost jsou také fotografie. Carr a Lee (2019) vyzývají k tomu, aby učitelé fotili během dne, protože některé z fotografií se mohou stát základem pro LS.

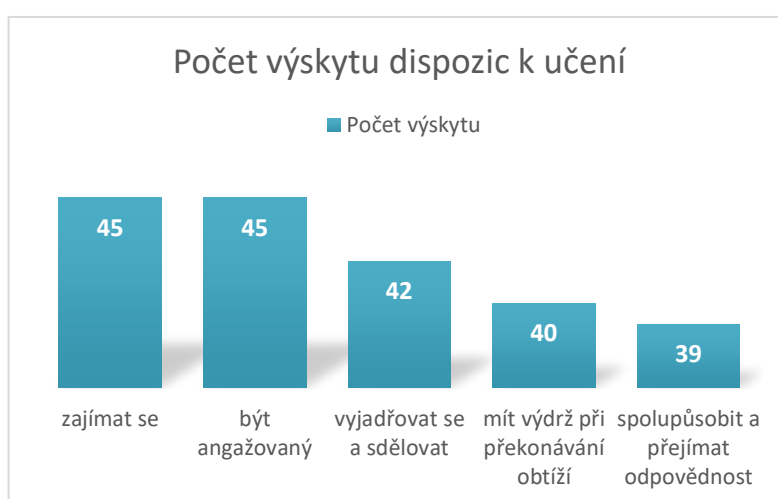
KATEGORIE	INDIKÁTOR
<b>Zaměření na dispozice k učení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ zajímat se</li> <li>⇒ být angažovaný</li> <li>⇒ mít výdrž při překonávání obtíží</li> <li>⇒ vyjadřovat se a sdělovat</li> <li>⇒ spolupůsobit v učícím se společenství (skupinové učení) a přebírat odpovědnost</li> <li>⇒ kombinace</li> </ul>
<b>Orientace na silné stránky</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ oceňující formulace (pozitivní přídavná jména)</li> <li>⇒ pojmenování silných stránek (popis kompetence)</li> </ul>
<b>Rozpoznání učení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ popis každodenní situace (míněno v kontrastu s výjimečnými situacemi např. výlet, slavnost, oslava)</li> </ul>
<b>Subjektivita pozorování a interpretace</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ používání ich-formy (vyprávění v 1. osobě jednotného čísla)</li> <li>⇒ otázky kladené dítěti</li> <li>⇒ části, určené pouze pro analýzu učebních dispozic (formulované ve 3. osobě) ve formuláři</li> </ul>
<b>Navázání vztahu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ osobní oslovení</li> <li>⇒ přímá řeč v textu</li> <li>⇒ vymezení vlastního pohledu a pocitu</li> </ul>
<b>Srozumitelnost pro dítě</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Aktuálnost situace (výběr situace, kterou si dítě může znova vybavit)</li> <li>⇒ Užívání jména dítěte</li> <li>⇒ Běžná slovní zásoba dětí</li> <li>⇒ Krátké věty</li> <li>⇒ Užívání hovorové formy jazyka, vyhýbání se jmenným vazbám</li> <li>⇒ Alespoň jedna fotografie / kresba / symbol</li> </ul>

Tabulka 3: Kategorie s indikátory pro vyhodnocení dopisů o učení (Knauf, 2018, s. 5)

## 6.2 Vyhodnocení dopisů o učení

### Zaměření na dispozice k učení

Všechny příběhy o učení se zaměřovaly na více dispozic k učení. Ve všech dopisech se vyskytovaly dispozice k učení vztahující se k projevení zájmu a angažovanosti dítěte. Pouze ve třech případech nebylo zaznamenáno vyjadřování (verbální či neverbální) dítěte. Dispozice „mít výdrž při překonávání obtíží“ se nevyskytovala pouze v pěti dopisech. Spolupůsobení a přebírání odpovědnosti neobsahovalo jen šest příběhů o učení.



Graf 1: Počet výskytu dispozic o učení v dopisech

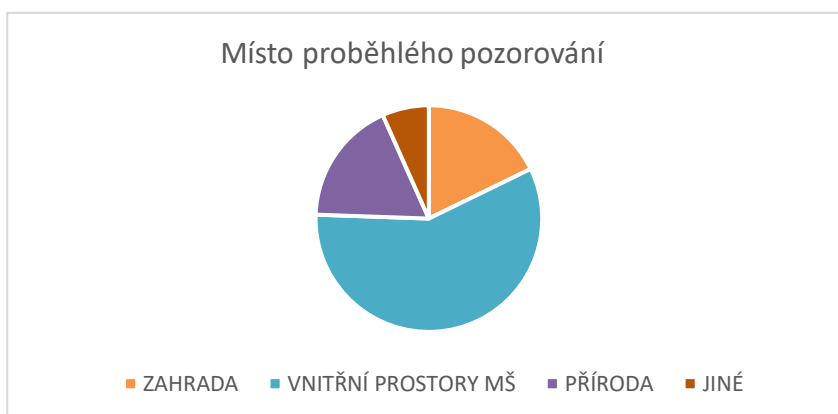
Množství nalezených dispozic k učení v dopisech je pravděpodobně dáno tím, že učitelky psaly dlouhé dopisy, ve kterých bylo často zmíněno vícero situací.

### Orientace na silné stránky

Ve všech příbězích o učení jsou děti vyobrazené jako schopné učící se osobnosti. Většina učitelů formuluje oceňující zpětnou vazbu formativním způsobem, zaměřeným na pojmenování silných stránek a kompetencí. V šesti dopisech jsou děti označovány jako „jsi šikovný, jsi šikovná.“ V některých dopisech se místo oceňujícího opisu objevovaly „nálepky“, např. „jsi chodící štěstíčko,“ které mohou v dětech vzbudit falešný obraz o sobě samých. V malém počtu případů se vyskytovalo málo, až skoro žádná ocenění dětí. V těchto konkrétních dopisech převažoval popis situace nad vlastním zhodnocením učitelky.

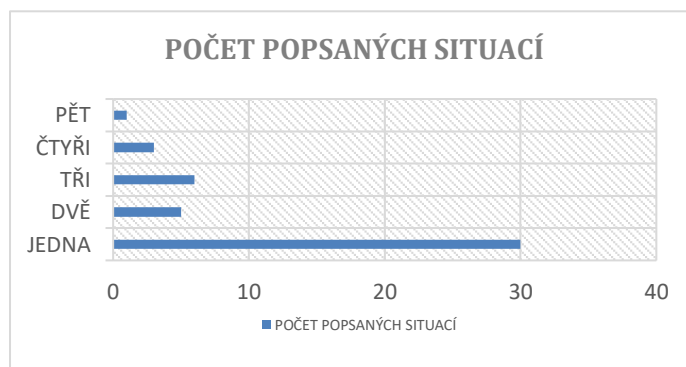
## Rozpoznání učení

Všechny příběhy kromě tří se zaměřovaly na každodenní situace, ve kterých se děti běžně ocitají. Ve zmíněných třech případech se jednalo o lekce bruslení a netradiční návštěva dětského hřiště. Z ostatních dopisů se více jak polovina pozorování odehrála ve vnitřních prostorech mateřské školy, kde si děti většinou hrály s běžně dostupným materiálem. Osm dopisů bylo vytvořeno na základě pozorování dětí v přírodě a dalších osm na zahradě mateřské školy.



Graf 2: Místo proběhlého pozorování

Počet popsaných situací v dopise se lišil. Většinou (ve 30 případech) se dopis vztahoval pouze k jedné situaci. V pěti případech byly popisovány dvě situace a v šesti dopisech se učitelky zaměřily na popis tří situací. Vyskytovaly se také dopisy s popisem čtyř (3 dopisy) a pěti (1 dopis) pozorovaných situací. Tyto dopisy většinou vycházely z pozorování dítěte v průběhu celého týdne a popis jednotlivých situací byl stručný, bez přímých citací dětí.



Graf 3: Počet popsaných situací vyskytujících se v dopisech



## Subjektivita pozorování a interpretace

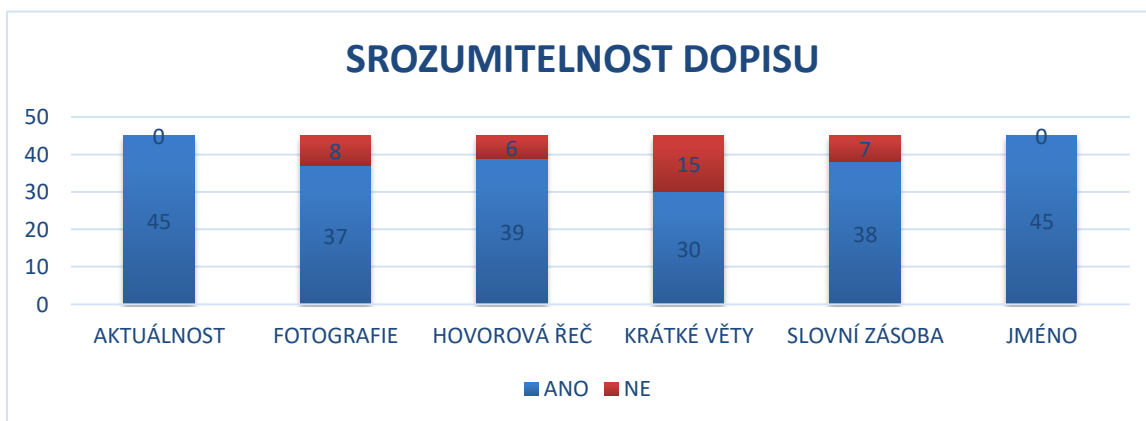
Všechny dopisy byly psány v ich-formě z pohledu učitelky a splňují tak zásadu subjektivity. Vyskytovaly se také dopisy, které obsahovaly jen málo formulací ze strany učitele, spíše převažoval popis situace, který byl na začátku uveden „*pozorovala jsem tě*“ nebo zakončen „*jsem ráda, že jsi s námi ve třídě.*“ Pouze v 11 dopisech se vyskytovaly otázky na dítě, většinou se jednalo o jednu doplňující otázku. V dopisech jedné z učitelek se vyskytovaly až čtyři otázky, byly však zpravidla formulované ve stylu otázek řečnických. Všechny dopisy (kromě 10 vztahující se ke dvou učitelkám) byly doplněny o vyplněné formuláře analýzy situace a vyskytovaného učení.

## Navázání vztahu

Všechny dopisy byly uvozeny oslovením dítěte a ve všech případech se jednalo o formulaci „*Milá/Milý...*“. Pouze v osmi případech chyběla přímá řeč v textu. V některých dopisech se vyskytovala pouze jedna zaznamenaná přímá řeč dítěte, převažovalo však zachycení vícero výpovědí. Ve všech dopisech se vyskytovalo vymezení vlastního pohledu a pocitu, pouze v některých dopisech tomu bylo velmi zřídka a spíše převažoval popis situace.

## Srozumitelnost pro dítě

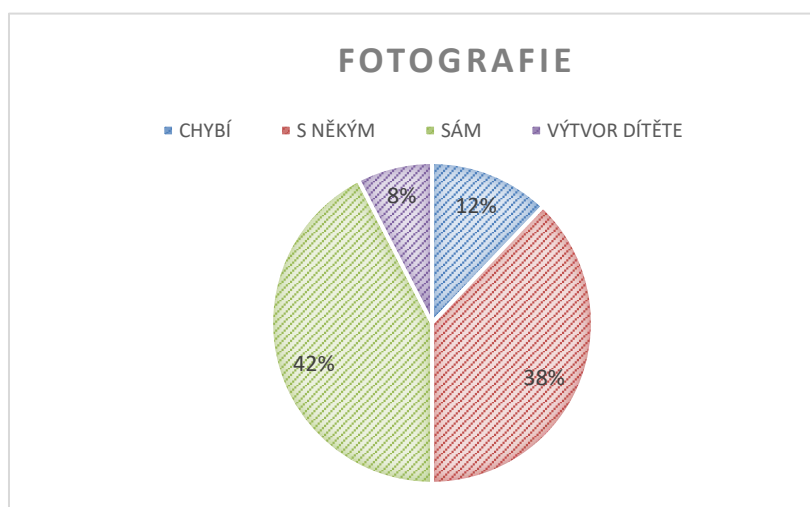
V této oblasti se vyskytovalo nejvíce odlišností. Všechny dopisy se vztahovaly k nedávné činnosti, kterou si mohou děti dobře vybavit. Ve všech dopisech se také vyskytovalo jméno dítěte, popřípadě jména jiných dětí ze třídy. Pět dopisů obsahovalo nadpis napovídající, o čem dopis asi bude.



Graf 4: Srozumitelnost dopisu

Ve třetině dopisů byla použita příliš dlouhá souvětí. Chyběla též hovorová řeč, naopak se objevovala nesrozumitelná slovní zásoba („jednotlivé vrstvy se odlupují a překrývají“, „nepovolíš ve svém úsilí, řešit spory s dětmi“, „pohašterit“, „špičkovat“ aj.), která znesnadňuje porozumění dopisu dětem. Dvacet dopisů bylo příliš dlouhých k věku dětí, kterým byly psány.

Většina dopisů obsahovala jednu a více fotografií. Dohromady se ve 45 dopisech vyskytlo 142 fotografií, průměrně tedy tři fotografie na dopis. V osmi případech se nevyskytovaly žádné fotografie. Jak lze vyčíst z následujícího grafu, větší část fotografií zachycovala dítě při činnosti zcela samotné. Podobně velká část zobrazuje dítě v interakci s jiným dítětem či dospělou osobou. Pouze malá část fotografií odkazovala k výtvaru dítěte.



Graf 5: Vyobrazení objektů na fotografiích

## **7 Shrnutí výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám**

Cílem práce bylo dokumentovat a analyzovat, jakým způsobem je metoda Learning Stories, aplikovaná v rámci procesu formativního hodnocení, implementována do prostředí české mateřské školy. Pro účely výzkumu byly stanoveny dvě hlavní výzkumné otázky a tři specifické, které budou zodpovězeny v této kapitole.

### **HVO 1: Jakým způsobem je metoda Learning Stories implementována v prostředí české mateřské školy?**

Metodu LS aplikovala polovina respondentek výzkumu přibližně rok, jedna učitelka dva roky a tři učitelky několik měsíců. Žádná z nich se nesetkala s negativní reakcí ze strany ředitelky MŠ nebo rodičů při požadavku na začlenění metody do jejich tříd. Většina učitelek si zpočátku nebyla jistá, jak uzpůsobit dopisy věkové kategorii dětí. Dále se také potýkaly s opravdu velkou časovou náročností při psaní prvních dopisů, a především s nedostatečným přístupem k teoretickým podkladům. Tři učitelky používaly tuto metodu na třídě zcela samy, což konstatovaly jako limitující. Pozorování dětí vycházelo především ze zajímavosti situace a učitelky si k jeho zaznamenávání dopomáhaly audiovizuální technikou. Respondentky zpravidla neuskutečňovaly kolegiální rozhovor nad pozorovanou situací výchozí pro sepsání dopisu. Tento rozhovor probíhal až po sepsání dopisů formou poznámek.

Způsob předání dopisu probíhal na základě výběru dítěte. Jednalo se o možnosti přečíst dopis v ranním kruhu nebo o samotě. Pouze jedna respondentka četla dětem dopis před odpočíváním. Dopisy si děti ve všech případech odnášely domů, do svých portfolií si je zakládaly pouze ve třech případech, kde byla portfolia v MŠ zřízena. Všechny respondentky předaly za celý rok pouze jeden dopis každému dítěti, což nepovažují za dostatečné pro pedagogickou diagnostiku nebo ovlivnění přístupu dítěte k vlastnímu učení.

Reakce dětí na dopisy se lišily dle věku a osobnostního zaměření dětí. Zpětné vazby od rodičů však vždy potvrdily, že dopisy jsou pro děti velmi cenné. Pro valnou část dětí byl vzácností, určitým artefaktem, ke kterému se mohly vracet a sdílet ho s ostatními. Důležitou součástí dopisu jsou fotografie, které ve velkém množství přidávaly všechny učitelky kromě dvou. Rodiče byly o metodě LS informováni zpravidla na třídních schůzkách. Některé

učitelky vyžadovaly zpětnou vazbu formou předem vytvořených dotazníků nebo libovolné psané zpětné vazby. Rodiče se vyjadřovali velmi pozitivně k danému způsobu psaného hodnocení, které jim přineslo oceňující pohled jiné osoby na jejich dítě. V některých případech došlo k zintenzivnění vztahu mezi rodiči a učitelem.

### **SVO 1: Jakým způsobem ovlivnila metoda Learning Stories učitele v české mateřské škole v jejich práci?**

Na základě výsledků lze říci, že metoda LS má potenciál proměnit přístup učitelů k dítěti a celkově v jejich práci. Všechny respondentky uvedly, že je implementace metody ovlivnila ve způsobu pohlížení na jednotlivé děti a pomohla jim uvědomovat si silné a slabé stránky dětí. Na základě použití metody LS začaly učitelky v dopisech vyzdvihovat silné stránky dětí a povzbuzovat je k překonávání obtíží. Zavedení metody LS se promítlo i do způsobu plánování. Učitelky začaly při plánování vzdělávacích činností více vycházet ze zájmů a potřeb dětí a připravovat podnětné prostředí, které by dětem umožnilo dále rozvíjet svůj zájem. Na základě výzkumných dat je možno tvrdit, že metoda LS podporuje individuální přístup učitelek k dítěti.

### **SVO 2: Jaký spatřují učitelé přínos v implementaci metody Learning Stories do prostředí české mateřské školy?**

Z výsledků vyplývá, že učitelky spatřují v metodě LS efektivní nástroj hodnocení dětí, který napomáhá dětem uvědomit si své vlastní učení. Všechny učitelky vnímají velký přínos právě v unikátnosti metody, která nehodnotí dítě na základě nějaké normy, ale vyzdvihuje individualitu dítěte a objevuje a posiluje jeho silné a slabé stránky. Metoda je inovativní především v zapojení dítěte do procesu vlastního učení a hodnocení. Velký přínos spatřují učitelé také v podpoře spolupráce s rodiči, kteří na základě dopisu o učení dětí více komunikují a chtějí sdílet své postoje.

### **SVO 3: Jaká jsou rizika implementace metody Learning Stories do prostředí české mateřské školy?**

Největším rizikem v implementaci metody LS se ukázala časová náročnost, která odrazuje mnohé učitelky od začlenění metody. Problém by podle některých mohl nastat, pokud by byla metoda centrálně zavedena do všech mateřských škol. Přístup učitelek, které by

v metodě nespatřovaly takový smysl by se mohl odrážet v pouhém formální aplikaci metody a vytrácel by se tak smysl a cíl samotné metody. Mezi další jmenovaná rizika typická pro českou mateřskou školu patří vysoký počet dětí na třídách, který znesnadňuje osobitý přístup ke každému dítěti. Dále pak školní vzdělávací programy, které v mnoha mateřských školách stanovují témata podle chronologie roku a znemožňují tak učitelům vycházet při plánování vzdělávacích činností z aktuálních zájmů a potřeb dětí. Učitelky shledávají jako důležitý faktor zpětnou vazbu ze strany rodičů a především dětí, která prohlubuje vnitřní motivaci učitelek a pomáhá jim překonat obtíže spojené se zaváděním metody.

## **HVO 2: Splňují příběhy o učení předávané v české mateřské škole kritéria formativního hodnocení?**

Na základě provedené analýzy lze říci, že dopisy o učení dětí zpravidla naplňují kritéria formativního hodnocení. Ve všech dopisech jsou popsány situace, ve kterých dítě rozvíjí své dispozice k učení, zhruba ve čtvrtině se však vyskytuje zpětná vazba vztahující se k hodnocení osobnosti dítěte, která příliš nesouvisí s jeho učebním výkonem. Dopisy jsou orientované na každodenní situace, ve kterých se dítě ocitá, a zviditelňují tak implicitní učení, prostřednictvím něhož se dítě nejvíce učí.

Dopisy jsou v polovině případů psány neadekvátně věku, ať už svou délkou, slovní zásobou nebo knižní příznačností, která se v nich objevuje. Některé dopisy svým stylem psaní odpovídají spíše dopisu psanému rodiči než konkrétnímu dítěti. Ve většině dopisů převažuje popis situací, který je neúměrně dlouhý vzhledem k vlastnímu pohledu učitele. Některé dopisy zcela absentují fotografie, které jsou pro děti prostředkem k uvědomění a znovu vybavení svého učení.

Z výzkumu vyplývá, že učitelky si nejsou zcela jisté, jak mají dopisy vypadat, aby naplňovaly kritéria formativního hodnocení. Odráží se zde odlišnost zkušeností a teoretických poznatků, které učitelky mají. V některých případech je vidět posun v čase, kdy jsou dopisy postupně zkracovány a psány srozumitelněji pro dítě. Jedná se zpravidla o dopisy učitelek, u kterých probíhá pravidelná konzultace se školitelem. Obecně lze říci, že u učitelek, které dostávají konstruktivní zpětnou vazbu, ať už od rodičů nebo odborníků se kvalita psaní dopisu výrazně zlepšuje.

## 8 Diskuse

Diplomová práce představuje metodu Learning Stories jako metodu formativního hodnocení, která vychází ze zájmů a potřeb dítěte a směřuje zpátky k dítěti. Ačkoli lze dohledat velké množství článků zabývajících se touto problematikou, její teoretické ukotvení je popsáno pouze v omezeném počtu publikací. Tyto knihy jsou psány v jiných jazycích, a především se vztahují k prostředí, ve kterém je metoda aplikována (Německo, Nový Zéland). V České republice byl vydán pouze jeden článek<sup>34</sup> seznamující s teoretickými východisky metody Learning Stories a její adaptací na německé prostředí. Z výsledků výzkumu vyplývá, že právě absence teoretických podkladů v českém jazyce představovala pro některé učitelky významnou překážku při začleňování metody do jejich tříd. Tato práce by tak mohla přispět k překlenutí nedostatku odborné literatury v českém jazyce zpracováním teoretických poznatků o metodě LS a hloubkovým vymezením pojmu formativního hodnocení, jehož je metoda LS součástí.

V České republice je metoda téměř neznámá a je užívána velice krátkou dobu (jak vyplývá z odpovědí učitelek, které metodu aplikují přibližně rok). Až tento rok se objevila diplomová práce<sup>35</sup> dokumentující implementaci metody do prostředí české mateřské školy, která popisuje zkušenosti konkrétní učitelky s implementací metody do její třídy. Podobné výzkumy zaměřené na implementaci metody LS do konkrétních předškolních zařízení byly realizovány také v jiných zemích (viz podkapitola 3.5), žádný z nich ale neodráží realitu českých mateřských škol, v čemž je práce Bitnerové unikátní.

Výzkumná část diplomové práce navazuje na výzkumy realizované v předškolních zařízeních a klade si za cíl zdokumentovat a analyzovat implementaci metody Learning Stories u učitelek českých mateřských škol, které s metodou pracují. Jedná se o velmi malý výzkumný vzorek (pouze osmi respondentek) a z důvodu omezených podmínek nejsou použité výzkumné metody kompletní (chybí pozorování učitelek v jejich přirozeném

---

<sup>34</sup> Metoda Learning Stories jako efektivní nástroj k pozorování, dokumentaci a podpoře individuální vzdělávací cesty dítěte v předškolním věku (Uhlířová, Loudová Stralczynská, 2015), dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=97126&view=17185>.

<sup>35</sup> BITNEROVÁ, Martina, 2021. *Implementace metody Learning Stories do předškolního vzdělávání v České republice*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PhDr. Barbora Loudová Stralczynská, Ph.D.

prostředí). Přesto by tato práce mohla být přínosem především proto, že nabízí detailní odraz praktického použití metody LS všech zainteresovaných učitelek.

Výzkumné šetření mezi učitelkami přineslo mnoho zajímavých poznatků, které ukazují na to, že metoda LS má své místo v českých mateřských školách a může být efektivním nástrojem k pozorování, dokumentaci a podpoře individuální vzdělávací cesty dítěte v předškolním věku. Na základě těchto zjištění je možné konstatovat, že je důležité rozšířit povědomí o metodě LS, např. prostřednictvím konferencí, školení pro učitele mateřských škol či propagačních materiálů. Jedním z vlastních nápadů, který čeká na svou realizaci, je vytvoření letáků pro učitele i rodiče, které by v krátkosti popisovaly principy metody, postup tvorby a její výstupy v podobě dopisu o učení. Tyto letáky by mohly odkazovat na informační webové stránky, popřípadě teoretické podklady (literární zdroje).

Analýza dopisů, která odráží skutečnost, jakým způsobem učitelky metodu LS naplňují ve své praxi, vycházela z výzkumu Knauf (2018). Knauf si kladla za cíl prozkoumat, zda jsou příběhy o učení vhodné pro děti do tří let. Tento výzkum ukázal, že se objevují odlišnosti mezi snahou učitelek a realitou implementace. Podobné závěry vznikly na základě provedené analýzy 45 dopisů v tomto výzkumu, který poukazoval na nejistotu učitelek při psaní dopisů, která se odrážela především v komplikovanosti a nesrozumitelnosti psaného textu.

Nejistota při implementaci vyplynula také z rozhovorů s učitelkami, které se i po roce používání metody LS stále potýkají s nejasností, jak psát dopisy adekvátně věku dětí, jak provádět zúčastněné pozorování a pomocí dopisů prohlubovat vnitřní motivaci dětí k učení. Tato nejistota spojená s nedostatečnou zpětnou vazbou od rodičů a dětí vzbudila u některých učitelek obavy o udržení jejich vnitřního přesvědčení o smyslu metody. Na základě těchto výsledků, které ukazují na nejednotnost a nejistotu v užívání metody LS v prostředí české mateřské školy, by bylo vhodné realizovat u aplikujících učitelů mentoring metody LS odborníky. Dále navrhuji vypracovat metodická doporučení, která učitelům usnadní porozumění smyslu metody a nabídnout praktické kroky při implementaci do jejich tříd.

Ve výpovědích respondentek panovala shoda ohledně použití kombinace metody Learning Stories a sumativního hodnocení. Pravděpodobně to vyplývá ze silně zakořeněné potřeby hodnotit dítě vzhledem k určitým normám. Pojetí předškolního vzdělávání bylo do 80. let

20. století směřováno k přípravě dětí na školu a k určitým scholarizačním tendencím se české předškolní vzdělávání navrací navzdory reformě školství v roce 1989 (např. zavedením povinného předškolního vzdělávání, důrazem na rozvoj gramotností apod.). Jak vyplývá z výzkumu, učitelky si nedokážou představit, že by bylo sumativní hodnocení zcela nahrazeno hodnocením formativním, např. prostřednictvím metody Learning Stories. Vzhledem ke kritice (Blaiklock, 2008; Zhang, 2017; Verbeek, 2020) metody LS jako jediného nástroje hodnocení na Novém Zélandu a v některých předškolních zařízeních v Německu by bylo zajímavé věnovat se dále výzkumu, který by analyzoval předškolní vzdělávání právě v zemích, kde je metoda LS aplikována jako jediný nástroj hodnocení vzdělávání dětí.



## **Závěr**

Tato diplomová práce řeší problematiku hodnocení v české mateřské škole, konkrétně implementaci metody Learning Stories do prostředí české mateřské školy. V teoretické části bylo vymezeno hodnocení v předškolním vzdělávání a jeho forma v České republice. Práce dále představila dva základní typy hodnocení, formativní a sumativní, a jejich vzájemný vztah. Blíže byly představeny metody formativního hodnocení, které jsou v metodě Learning Stories coby metodě formativního hodnocení obsaženy. Hlavní důraz práce byl zaměřen na představení konceptu metody Learning Stories jako hodnotícího nástroje vhodného pro zaznamenávání pokroku učení dětí, na kterém se dítě spolupodílí a které je určeno především jemu samotnému. Dále byl představen jejich mezinárodní kontext a odrazový rámec možného použití v České republice.

Práce stanovila výzkumné otázky vztahující se ke způsobu implementace metody Learning Stories do prostředí české mateřské školy, jejího přínosu a rizik. Výzkumná otázka se zaměřovala také na to, zda splňují příběhy o učení předávané v české mateřské škole kritéria formativního hodnocení.

Praktická část ukázala, že metoda Learning Stories je do prostředí českých mateřských škol implementována odlišným způsobem. Učitelky volí různé způsoby při výběru pozorování dětí, zaznamenávání pozorované situace a při komunikaci s rodiči. I přes krátkou dobu používání této metody došlo k proměně přístupu učitelek k dětem a při plánování vzdělávacích činností. Z výsledků vyplývá, že úspěšné implementaci metody do tříd mohou bránit některá rizika, která jsou typická pro českou mateřskou školu. Navzdory obtížím, které musely učitelky zpočátku překonat, se na základě výzkumu ukazuje metoda Learning Stories jako efektivní hodnotící nástroj k pozorování, dokumentaci a podpoře individuálního rozvoje dítěte v předškolním věku. Analýza dopisů odhalila problém nejednotnosti při psaní dopisů, který se odráží v komplikovanosti a nesrozumitelnosti dopisů pro dítě.

Výsledky práce ukázaly, že díky svému přístupu naplňuje metoda Learning Stories požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a výborně se hodí do prostředí české mateřské školy. Z výzkumu také vyplývá, že absence funkčního mentoringu metody LS má vliv nejen na implementaci a její výstup ve formě dopisů, ale také na vnitřní motivaci samotných učitelek.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ANDRADE, Heidi L. a Gregory J. CIZEK, 2010. *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge. ISBN 9780415993203.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2015. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0846-4.

BIRENBAUM, Menucha, Christopher DELUCA, Lorna EARL, et al., 2015. International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education* [online]. 13(1), 117-140 [cit. 2021-7-6]. ISSN 1478-2103. Dostupné z: doi:10.1177/1478210314566733

BITNEROVÁ, Martina, 2021. *Implementace metody Learning Stories do předškolního vzdělávání v České republice*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PhDr. Barbora Loudová Stralczynská, Ph.D.

BLAIKLOCK, Ken, 2018. Te Whāriki: The New Zealand Early Childhood Curriculum. FLEER, Marilyn a Bert VAN OERS, ed. *International Handbook of Early Childhood Education* [online]. Dordrecht: Springer Netherlands, 2018, s. 1075-1093 [cit. 2021-7-6]. Springer International Handbooks of Education. ISBN 978-94-024-0925-3. Dostupné z: doi:10.1007/978-94-024-0927-7\_55

BLAIKLOCK, Ken E., 2008. *A Critique of the Use of Learning Stories to Assess the Learning Dispositions of Young Children*. *New Zealand research in early childhood education*. 11(2008), 77-87.

BROOKHART, Susan M. a James H. MCMILLAN, ed., 2019. *Classroom Assessment and Educational Measurement* [online]. New York: Routledge [cit. 2021-7-6]. ISBN 9780429507533. Dostupné z: doi:10.4324/9780429507533

CARR, Margaret, 2001. *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London: Paul Chapman Publishing. ISBN 9780761967934.

CARR, Margaret A. a Wendy LEE, 2012. *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. London: SAGE. ISBN 978-0857020932.

CARR, Margaret a Guy CLAXTON, 2002. Tracking the Development of Learning Dispositions. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* [online]. 9(1), 9-37 [cit. 2021-7-6]. ISSN 0969-594X. Dostupné z: doi:10.1080/09695940220119148

CARR, Margaret a Wendy LEE, 2019. *Learning Stories in Practice*. London: Sage Publications. ISBN 9781526423757.

CLARK, Ian, 2010. Formative Assessment: 'There is Nothing so Practical as a Good Theory'. *Australian Journal of Education* [online]. 54(3), 341-352 [cit. 2021-7-6]. ISSN 0004-9441. Dostupné z: doi:10.1177/000494411005400308

CLAXTON, Guy a Margaret CARR, 2004. A framework for teaching learning: the dynamics of disposition. *Early Years: An International Research Journal* [online]. 24(1), 87-97 [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: doi:10.1080/09575140320001790898

DANIELS, Karen, 2013. Supporting the development of positive dispositions and learner identities: an action research study into the impact and potential of developing photographic learning stories in the Early Years. *Education 3-13* [online]. 41(3), 300-315 [cit. 2021-7-6]. ISSN 0300-4279. Dostupné z: doi:10.1080/03004279.2011.582846

DJI, 2007. *Abschlussbericht des Projekts: Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich* [online]. München: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=320>

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2019. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe* [online]. 2019 edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union [cit. 2021-7-6]. ISBN 978-92-9492-974-7. Dostupné z: doi:10.2797/894279

EVROPSKÁ KOMISE/EACEA/EURYDICE, 2019. *Shrnutí Eurydice: Klíčové údaje o vzdělávání a péči v raném dětství v Evropě* [online]. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie [cit. 2021-7-6]. ISBN 978-92-9484-331-9. Dostupné z: doi:10.2797/79186

FINDLEY, Warren G., 1971. Book Reviews: Benjamin S. Bloom, J. Thomas Hastings and George F. Madaus. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*.

New York. *Educational and Psychological Measurement* [online]. 31(4), 1033-1036 [cit. 2021-7-6]. ISSN 0013-1644. Dostupné z: doi:10.1177/001316447103100437

FISHER, Douglas a Nancy FREY, 2007. *Checking for Understanding: Formative Assessment Techniques for Your Classroom*. Alexandria (Virginia): Association for Supervision & Curriculum Development. ISBN 978-1-4166-0569-0.

FISHER, Julie, 2013. *Starting from the child: Teaching and learning in the foundation stage* [online]. 4th. England: Open University Press [cit. 2021-7-6]. ISBN 978-0-33-524652-6.

FLEER, Marilyn a Bert VAN OERS, ed., 2018. *International Handbook of Early Childhood Education* [online]. Dordrecht: Springer Netherlands [cit. 2021-7-6]. Springer International Handbooks of Education. ISBN 978-94-024-0925-3. Dostupné z: doi:10.1007/978-94-024-0927-7

FREY, Nancy a Douglas FISHER, 2011. *The Formative Assessment Action Plan: Practical Steps to More Successful Teaching and Learning*. Alexandria (Virginia): Association for Supervision & Curriculum Development. ISBN 978-1-4166-1169-1.

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-4.

GREENSTEIN, Laura, 2010. *What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment*. Alexandria (Virginia): Association for Supervision & Curriculum Development. ISBN 978-1-4166-0996-4.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara, 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-388-8.

HARGRAVES, Vicki, 2019. How to use learning stories in ECE assessment. In: *The Education Hub* [online]. [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: <https://theeducationhub.org.nz/how-to-use-learning-stories-in-ece-assessment-2/>

HATHERLY, Ann, 2006. The Stories We Share: Using Narrative Assessment to Build Communities of Literacy Participants in early Childhood Centres. *Australasian Journal of*

*Early Childhood* [online]. 31(1), 27-34 [cit. 2021-7-6]. ISSN 1836-9391. Dostupné z: doi:10.1177/183693910603100105

HATTIE, John a Helen TIMPERLEY, 2007. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* [online]. 77(1), 81-112 [cit. 2021-7-6]. ISSN 0034-6543. Dostupné z: doi:10.3102/003465430298487

HAVLOVÁ, Jana, HAVLÍNOVÁ, Miluše a Eliška VENCÁLKOVÁ, ed., 2008. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-487-8.

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

HENDRICK, Carl a Robin MACPHERSON, 2019. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Euromedia Group. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-7617-335-4.

HOPE SOUTHCOTT, Laura, 2015. Learning Stories: Connecting Parents, Celebrating Success, and Valuing Children's Theories. *Voices of Practitioners* [online]. 2015(10), 33 - 50 [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: doi:10.1.1.731.325

CHAPPUIS, Jan, 2015. *Seven Strategies of Assessment for Learning* [online]. 2nd. Pearson [cit. 2021-7-6]. ISBN 9780133366440. Dostupné z: <https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Chappuis-Seven-Strategies-of-Assessment-for-Learning-2nd-Edition/PGM45427.html>

CHVÁL, Martin, Ivana PROCHÁZKOVÁ a Jana STRAKOVÁ, 2015. *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy* [online]. Plzeň: Česká školní inspekce [cit. 2021-7-6]. ISBN 978-80-905632-9-2. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/Hodnoceni-vysledku-vzdelavani-didaktickymi-testy>

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.

- KARLSDÓTTIR, Kristín a Bryndis GARÐARSDÓTTIR, 2010. Exploring children's learning stories as an assessment method for research and practice. *Early Years* [online]. 30(3), 255-266 [cit. 2021-7-6]. ISSN 0957-5146. Dostupné z: doi:10.1080/09575146.2010.506431
- KNAUF, Helen, 2019. *Bildungsdokumentation in Kindertageseinrichtungen* [online]. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden [cit. 2021-7-6]. ISBN 978-3-658-24100-1. Dostupné z: doi:10.1007/978-3-658-24101-8
- KNAUF, Helen, 2018. Lerngeschichten für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. *Frühe Bildung* [online]. 7(1), 3-11 [cit. 2021-7-6]. ISSN 2191-9186. Dostupné z: doi:10.1026/2191-9186/a000354
- KNECHT, Petr, 2014. *Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů v učebnicích a ve výuce zeměpisu*. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-7651-8.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOPŘIVA, Pavel, 2015. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOŠÍKOVÁ, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG, 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha, Česká republika: Portál. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, 2008. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV. ISBN 978-80-254-2417-9.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2011. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-169-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2014. *Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole?* [online]. [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: [http://www.vys-educz/assets/File.ashx?id\\_org=600139&id\\_dokumenty=5696](http://www.vys-educz/assets/File.ashx?id_org=600139&id_dokumenty=5696)

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a Jiří HAVEL, ed., 2012. *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání - aktuální otázky, perspektivy a výzvy: výzkum - teorie - praxe - profesní příprava = Evaluation and Self-evaluation of Pupils in Primary Education - Current Issues, Perspectives and Challenges : research - theory - practice - training : sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5876-7.

KROPÁČKOVÁ, Jana, Martin Čapek ADAMEC a Zora SYSLOVÁ, 2019. *Metodika předškolního vzdělávání zaměřená na didaktické aspekty práce s dětmi: Jak usnadnit přechod dětí z předškolního do primárního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-923-0.

LAU, Alice Man Sze. 2015. 'Formative good, summative bad?' – A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of Further and Higher Education* [online]. 40(4), 509-525 [cit. 2021-7-10]. ISSN 0309-877X. Dostupné z: doi:10.1080/0309877X.2014.984600

LAUFKOVÁ, Veronika, 2016. *Formativní hodnocení*. Praha. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze.

LAUFKOVÁ, Veronika a Miluše VONDRÁKOVÁ, 2019. *Implementace formativního hodnocení: Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků škol v oblasti zavádění formativního hodnocení se zaměřením na MŠ a SPgŠ* [online]. Olomouc: Centrum celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: [http://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/02/implementace\\_FH-2.pdf](http://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/02/implementace_FH-2.pdf)

LEE, Wendy a Margater CARR, 2002. *Documentation of Learning Stories: A Powerful Assessment Tool for Early Childhood*. *Pen Green* [online]. United Kingdom: Corby [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: <http://newzealand.anniewhite.cikeys.com/wp->

content/uploads/2016/04/Documentation-of-Learning-Stories-Wendy-Lee-Margaret-Carr.pdf

LEU, Hans Rudolf, Katja FLAMIG, Yvonne FRANKENSTEIN, Sandra KOCH, Irene PACK, Kornelia SCHNEINDER a Martina SCHWEIGER, 2012. *Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Auflage. Weimar Berlin: verlag das netz. ISBN 978-3-937785- 67-7.

MARZANO, J. Robert a S. John KENDALL, 2007. *The New Taxonomy of Educational Objectives* [online]. 2nd. California: Corwin Press [cit. 2021-7-6]. ISBN 978-1-4129-3629-3. Dostupné z: <https://www.ifeet.org/files/The-New-taxonomy-of-Educational-Objectives.pdf>

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed., 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

MINISTRY OF EDUCATION - STATE OF ISRAEL, 2010. *Preschool Educational Practise: Guidelines for Preschool Teachers* [online]. Gaaf Advertising, Ministry of Education [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/school/48990155.pdf>

MOSS, Connie M. a Susan M. BROOKHART, 2009. *Advancing Formative Assessment in Every Classroom: A Guide for Instructional Leaders*. Alexandria (Virginia): Association for Supervision & Curriculum Development. ISBN 9781416609117.

MŠMT, 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: [http://stary.rvp.cz/soubor/RVP\\_PV-2004.pdf](http://stary.rvp.cz/soubor/RVP_PV-2004.pdf)

MŠMT, 2016. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2021-7-8]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38919/>

NYLAND, Berenice a Shatha ALFAYEZ, 2012. Learning Stories – crossing borders: introducing qualitative early childhood observation techniques to early childhood practitioners in Saudi Arabia. *International Journal of Early Years Education* [online].



20(4), 392-404 [cit. 2021-7-6]. ISSN 0966-9760. Dostupné z: doi:10.1080/09669760.2012.743097

OECD, 2019. *Providing Quality Early Childhood Education and Care* [online]. Paris: OECD Publishing [cit. 2021-7-6]. TALIS. ISBN 9789264800908. Dostupné z: doi:10.1787/301005d1-en

OECD, 2017. *Starting Strong 2017* [online]. The Organisation for Economic Co-operation and Development [cit. 2021-7-6]. Starting Strong. ISBN 9789264276109. Dostupné z: doi:10.1787/9789264276116-en

OECD, 2005. *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms* [online]. OECD Publishing [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/cei/35661078.pdf>

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

POPHAM, W. James, 2011. *Transformative Assessment in Action: An Inside Look at Applying the Process*. Alexandria (Virginia): Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD). ISBN 978-1-4166-1124-0.

POPHAM, W. James, 2008. *Transformative Assessment*. Alexandria (Virginia): Association for Supervision & Curriculum Development. ISBN 978-1-4166-0667-3.

POPHAM, W. James, 2017. *Classroom Assessment: What Teachers Need To Know*. 8th. Los Angeles: Pearson Education. ISBN 978-0-13-405386-8.

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

RADA EU, 2019. Doporučení rady ze dne 22. května 2019 o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče. *Úřední věstník Evropské unie* [online]. 02(189) [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)

SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ, 2012. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-884-8.

SHEPARD, Lorrie A., 2019. Classroom Assessment to Support Teaching and Learning. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* [online]. 683(1), 183-200 [cit. 2021-7-6]. ISSN 0002-7162. Dostupné z: doi:10.1177/0002716219843818

SHEPARD, Lorrie A., 2000. The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher* [online]. 29(7), 4-14 [cit. 2021-7-10]. ISSN 0013-189X. Dostupné z: doi:10.3102/0013189X029007004

SCHULZ, Ingrid Elisabeth a Sandra FRISCH, 2018. *Bildungs- und Lerngeschichten als Konzept, Kinder zu entdecken* [online]. Berlin: University of Applied Science [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Frisch\\_Schulz\\_2018-Bildungs-undLerngeschichten.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Frisch_Schulz_2018-Bildungs-undLerngeschichten.pdf)

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

SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol., 2007. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. V Praze: VÚP. ISBN 978-80-87000-10-6.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina a Martina KUPCOVÁ, 2008. *Autoevaluace mateřské školy: metodická příručka k vlastnímu hodnocení*. Praha: VÚP, Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Metodika RVP - Rámcový vzdělávací program. ISBN 978-80-87000-22-9.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ, 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6.

SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA, 2014. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7478-354-8.

SYSLOVÁ, Zora, Radmila BURKOVIČOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ, Kateřina ŠILHÁNOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ, 2019. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7598-276-6.

SYSLOVÁ, Zora a Jana KRATOCHVÍLOVÁ, 2018. *Metodika pro učitele: Praktická příručka k diagnostickému nástroji PREDICT*. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-358-2.

ŠMELOVÁ, Eva, Michaela PRÁŠILOVÁ a kol., 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠVARCOVÁ, Slabinová Iva, 2005. *Základy pedagogiky*. Praha: Vydavatelství VŠCHT. ISBN 80-7080-573-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

TARAS, Maddalena, 2009. Summative assessment: the missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education* [online]. 33(1), 57-69 [cit. 2021-7-6]. ISSN 0309-877X. Dostupné z: doi:10.1080/03098770802638671

THE COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS (CCSSO), 2018. *Revising the Definition of Formative Assessment* [online]. Washington: CCSSO [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: <https://ccsso.org/sites/default/files/2018-06/Revising%20the%20Definition%20of%20Formative%20Assessment.pdf>

UHLÍŘOVÁ, Jana a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, 2015. Metoda Learning Stories jako efektivní nástroj podpory vzdělávací cesty předškolního dítěte. *Předškolná výchova*. Bratislava: Předškolná výchova, 69(4), 20-27. ISSN 0032-7220.

VÁVRA, Jaroslav, 2015. *Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání* [online]. 1 - 11 [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: <https://adoc.pub/revidovana-bloomova-taxonomie-v-eskem-vzdlavani-a-revision-o.html>

VÚP, 2011. *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu: Metodická příručka* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2021-7-6]. ISBN 978-80-87000-72-4. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Klicove\\_kompetence.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Klicove_kompetence.pdf)

WARD, Sharon, 2019. *Teachers' Perspectives of Learning Stories and their Implementation in Dubai* [online]. Manawatu, New Zealand [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: <https://mro-n.s.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/15655/WardMEdThesis.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Master of Education. Massey University.

WILIAM, Dylan, 2000. *Integrating Summative and Formative Functions of Assessment* [online]. London [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1507176/1/Wiliam2000IntergratingAEA-E\\_2000\\_keynoteaddress.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1507176/1/Wiliam2000IntergratingAEA-E_2000_keynoteaddress.pdf). School of Education - King's College London.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHYOVÁ, 2016. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Druhé revidované vydání. Praha: EDUkační LABORatoř. ISBN 978-80-906082-7-6.

WORTHAM, Sue, 2014. *Assessment in Early Childhood Education: Pearson New International Edition* [online]. 6th. United Kingdom: Pearson Education Limited [cit. 2021-7-6]. ISBN 978-1-292-04107-0. Dostupné z: <https://www.pearson.com/uk/educators/higher-education-educators/program/Wortham-Assessment-in-Early-Childhood-Education-Pearson-New-International-Edition-6th-Edition/PGM1077210.html>

ZATLOUKAL, Tomáš, 2020. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020: Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-43-4.

ZELINKOVÁ, Olga, 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-X.

ZHANG, Qilong, 2017. Do learning stories tell the whole story of children's learning? A phenomenographic enquiry. *Early Years* [online]. 37(3), 255-267 [cit. 2021-7-6]. ISSN 0957-5146. Dostupné z: doi:10.1080/09575146.2016.1151403

## **Seznam příloh**

**Příloha 1** – Otázky na polostrukturovaný rozhovor

**Příloha 2** – Dotazník pro rodiče

**Příloha 3** – Rozhovor s učitelkou (přesná transkripce)

**Příloha 4** – Příklad okódovaného dopisu

**Příloha 5** – Dopis učitelky A1

**Příloha 6** – Dopis učitelky A2

**Příloha 7** – Dopis učitelky A3

**Příloha 8** – Dopis učitelky A4

**Příloha 9** – Dopis učitelky A5

**Příloha 10** – Dopis učitelky A6

**Příloha 11** – Dopis učitelky A7

**Příloha 12** – Dopis učitelky A8

**Příloha 13** – Matice kódů dopisy

**Příloha 14** – Matice kódů rozhovory

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Hlavní záměry hodnotícího nástroje PREDICT .....	24
Obrázek 2: Klíčové komponenty formativního hodnocení .....	30
Obrázek 3: Pět metod formativního hodnocení ve výuce.....	36
Obrázek 4: Formulace cílů .....	38
Obrázek 5: Model ledovce .....	53
Obrázek 6: Výroky respondentek o metodě Learning Stories.....	95
Obrázek 7: Výskyt kódů v kategorii Rizika implementace metody LS .....	96

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Údaje o respondentkách .....	63
Tabulka 2: Největší přínos metody Learning Stories pro respondentky .....	94
Tabulka 3: Kategorie s indikátory pro vyhodnocení dopisů o učení .....	101

## Seznam grafů

Graf 1: Počet výskytu dispozic o učení v dopisech.....	102
Graf 2: Místo proběhlého pozorování .....	103
Graf 3: Počet popsanych situací vyskytujících se v dopisech .....	103
Graf 4: Srozumitelnost dopisu.....	104
Graf 5: Vyobrazení objektů na fotografiích .....	105

## Seznam schémat

Schéma 1: Kód NÁSTROJE HODNOCENÍ.....	66
Schéma 2: Kód SEZNÁMENÍ .....	68
Schéma 3: Kód VÝBĚR DĚTÍ.....	69
Schéma 4: Kód POZOROVÁNÍ.....	71
Schéma 5: Kód OBTÍŽE .....	72
Schéma 6: Kód ZPRACOVÁNÍ.....	75
Schéma 7: Kód ČTENÍ DOPISU .....	77
Schéma 8: Kód ZAKLÁDÁNÍ DOPISŮ.....	78
Schéma 9: Kód REAKCE DĚTÍ .....	80
Schéma 10: Kód ZMĚNA U DĚTÍ .....	83
Schéma 11: Kód INFORMOVÁNÍ RODIČŮ.....	85
Schéma 12: Kód ZPĚTNÁ VAZBA RODIČE.....	86
Schéma 13: Kód ZMĚNA UČITELKY .....	89
Schéma 14: Kód PŘÍNOS .....	92