

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj formativního hodnocení v prostředí mateřské školy: akční výzkum

Developing formative assessment in a kindergarten: action research

Bc. Adéla Řehořková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika předškolního věku

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Odevzdáním této diplomové práce na téma Rozvoj formativního hodnocení v prostředí mateřské školy: akční výzkum 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 Jablonci nad Nisou, 1. 12. 2023

.....
podpis

Ráda bych poděkovala PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., vedoucí diplomové práce, za odbornou pomoc, ochotu, cenné rady a podnětné připomínky. Velmi jí děkuji za čas, který mi věnovala, za přínosné konzultace a laskavé vedení mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala mé kolegyni za ochotu se mnou spolupracovat a za její přístup při výzkumu diplomové práce a také rodičům a dětem, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě také děkuji mojí rodině a příteli za jejich oporu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku formativního hodnocení v prostředí mateřské školy. Cílem diplomové práce je systematizovat uplatňování technik a nástrojů formativního hodnocení v předškolním vzdělávání a zaměřit se na větší spolupráci s rodiči. Teoretická část vymezuje vývoj dětské identity, význam sebepojetí v předškolním věku a jeho zakotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Dále je věnována motivaci, hodnocení, možným technikám formativního hodnocení pro předškolní vzdělávání a popisuje důležitost formativního hodnocení ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Poslední kapitola je zaměřena na spolupráci s rodiči a její přínos pro výchovu a vzdělávání dětí. Empirická část je designována jako akční výzkum. Ten spočívá v diagnostice současného stavu v oblasti formativního hodnocení ve vybrané mateřské škole. Následuje řešení dané situace: založení nového portfolia jako nástroje formativního hodnocení, který funguje jako ucelený promyšlený systém, na jehož tvorbě se podílejí také rodiče dětí; zavedení technik k sebehodnocení dětí; systematizace přístupu k dětem v oblasti hodnocení.

Jako metody sběru dat byly voleny: zúčastněné pozorování (dětí), rozhovory s dětmi a kolegyní z mateřské školy, dotazníku, který bude určený pro rodiče dětí. Šetření zjišťuje, jaký přínos má formativní hodnocení k rozvoji sebehodnocení u dětí předškolního věku a analyzuje, zda se kvalita hodnotících procesů ve vybrané mateřské škole zlepšila. V rámci dotazníkového šetření byl zjištěn pohled rodičů na práci s portfoliem a jeho přínos pro rozvoj jejich dětí. V závěru diplomové práce jsou shrnuty výsledky akčního výzkumu. Ty popisují podporu dětí, která je potřeba při zavedení sebehodnocení, a vhodné techniky formativního hodnocení v závislosti na věku dítěte (technika semaforu, hodnocení emocí). Práce přináší pohled rodičů na spolupráci skrze portfolio, kteří v něm vidí přínos v mnoha ohledech, např. v komunikaci, získávání informací a zpětné vazby. Portfolio rodiče vnímají jako vzdělávací systém a přináší jim radost, když vidí zlepšení jejich dětí v očekávaných výstupech.

KLÍČOVÁ SLOVA

předškolní věk, sebehodnocení, formativní hodnocení, portfolio

ABSTRACT

This thesis addresses the issue of formative assessment in the kindergarten environment, aiming to systematize the application of formative assessment techniques and tools in preschool education and enhance cooperation with parents. The theoretical part delineates the development of children's identity, the significance of self-concept in preschool, and its alignment with the Framework Curriculum for Preschool Education. It also explores motivation, assessment, potential formative assessment techniques for preschool education, and underscores the importance of formative assessment in the Strategy for Education Policy of the Czech Republic 2030+. The final chapter delves into cooperation with parents and its contribution to children's education. The empirical part is structured as action research, involving the diagnosis of the current state of formative assessment in a selected kindergarten. Solutions to the situation include establishing a new portfolio as a formative assessment tool, functioning as a coherent system with active parental participation, introducing techniques for children's self-assessment, and systematizing the approach to children's assessment.

Data collection methods encompass participant observation of children, interviews with children and kindergarten colleagues, and a questionnaire administered to parents. The investigation assesses the contribution of formative assessment to the development of self-esteem in preschool children and analyzes whether the quality of assessment processes in the selected kindergarten has improved. A questionnaire survey gauges parents' perspectives on portfolio work and its impact on their children's development. The thesis concludes with a summary of the results of the action research, outlining the support children require when introducing self-assessment and appropriate formative assessment techniques based on the child's age (semaphore technique, emotion assessment). Additionally, it presents parents' perspectives on collaboration through the portfolio, recognizing it as beneficial in numerous ways, e.g. in communication, information and feedback. Parents see the portfolio as a learning system and it brings them joy when they see their children improve in the expected outcomes.

KEYWORDS

preschool age, self-assessment, formative assessment, portfolio

Obsah

Úvod a cíl práce.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Vývoj dětské identity v předškolním věku.....	10
1.1 Vymezení základních pojmů.....	10
1.1.1 Sebepojetí	10
1.1.2 Sebehodnocení.....	11
1.2 Vývoj a význam sebepojetí dítěte v předškolním věku	12
1.2.1 Podpora sebepojetí v předškolním vzdělávání	13
1.2.2 Nezralost sebepojetí předškolního dítěte	14
1.3 Sebepojetí v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání	15
2 Motivace	16
2.1 Slovní hodnocení.....	19
2.1.1 Zpětná vazba v hodnocení	19
2.2 Tresty a odměny.....	21
2.2.1 Trest.....	21
2.2.2 Pochvala jako odměna.....	21
2.2.3 Pochvala vs. povzbuzování.....	22
3 Hodnocení.....	23
3.1 Obecná charakteristika hodnocení	23
3.2 Hodnocení v předškolním vzdělávání.....	24
3.2.1 Hodnocení v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.....	25
3.3 Nástroje hodnocení v předškolním vzdělávání	26
3.4 Individualizace ve vzdělávání.....	27
3.4.1 Vyhodnocování individuálních pokroků dětí	28

4	Formativní hodnocení.....	29
4.1	Vývoj konceptu formativního hodnocení	30
4.2	Formativní hodnocení v předškolním věku	31
4.2.1	Sebehodnocení ve formativním hodnocení	33
4.2.2	Formativní hodnocení v dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+	34
5	Implementace postupů formativního hodnocení	35
5.1	Portfolio	35
5.1.1	Funkce portfolia.....	37
5.2	Nonverbální hodnocení.....	38
5.3	Verbální hodnocení.....	38
5.4	Hodnocení prostřednictvím grafických symbolů.....	39
5.5	Metoda semaforu.....	40
5.6	Edukační hry s kontrolou.....	40
6	Spolupráce s rodiči	41
6.1	Individualizace ve spolupráci a komunikaci s rodiči.....	43
6.2	Komunikace mezi mateřskou školou a rodiči	44
	Shrnutí teoretické části	46
	EMPIRICKÁ ČÁST	48
7	Východiska výzkumného šetření.....	48
7.1	Výzkumný problém.....	48
7.2	Stanovení cílů.....	49
7.3	Stanovení výzkumných otázek.....	49
8	Metodologie výzkumu.....	50
8.1	Výzkumné metody.....	50

8.1.1	Pozorování.....	50
8.1.2	Rozhovor	50
8.1.3	Dotazník pro rodiče dětí	51
8.2	Charakteristika výzkumného vzorku	51
8.3	Realizace výzkumu	52
8.4	Fáze výzkumu	52
9	Průběh a vyhodnocení výzkumného šetření	54
9.1	Implementace postupů formativního hodnocení.....	54
9.1.1	Technika semaforu	54
9.1.2	Hodnocení emocí – Jak se dnes cítím.....	57
9.2	Portfolio	60
9.2.1	Založení portfolia	60
9.2.2	Ziskávání klíčů s dovednostmi	61
9.2.3	Hodnocení vzdělávacích cílů.....	62
9.2.4	Vyhodnocení dotazníkového šetření pro rodiče	76
9.3	Rozhovor s kolegyní	80
10	Shrnutí výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám.....	83
11	Diskuse	87
12	Závěr.....	89
	Seznam použité literatury	91
	Seznam použitých internetových zdrojů.....	93
	Seznam příloh.....	95

Úvod a cíl práce

V současné mateřské škole se formativní hodnocení stává stále důležitějším nástrojem pro podporu sebehodnocení dětí, celkového rozvoje a učení. S ohledem na individualitu každého dítěte a jeho specifické potřeby se formativní hodnocení zaměřuje na procesy, které umožňují pedagogům poskytnout okamžitou zpětnou vazbu a podporu, motivuje děti, aby dosahovaly většího pokroku a učí je sebehodnocení. „*Sebehodnocení je jedním z mnoha předpokladů pro to, aby vzdělávání vedlo k všestrannému rozvoji každého jednotlivce.*“ (Starý, Chvál, Laufková, 2022, e-book)

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku formativního hodnocení v prostředí mateřské školy. Cílem diplomové práce je systematizovat uplatňování technik a nástrojů formativního hodnocení v předškolním vzdělávání a zaměřit se na větší spolupráci s rodiči. Téma jsem si zvolila proto, protože jsme doposud s formativním hodnocení pracovali v mateřské škole pouze nahodile, a myslím si, že by mělo patřit k nejtypičtějším nástrojům výchovy. Hlavním nástrojem pro jeho zavedení bylo portfolio, které mi přišlo nedostatečně využité a byly to pouze desky, do kterých se zakládají práce dětí, které nikomu nic dál neříkají. Proto jsem chtěla vytvořit ucelený promyšlený systém, který bude poskytovat informace dítěti, učiteli i rodiči, při čemž se dítě bude podílet na svém hodnocení a rodiče na jeho tvorbě. Dále jsem zavedla další techniky formativního hodnocení, které budou součástí běžného dne.

Teoretická část vymezuje vývoj dětské identity, význam sebepojetí v předškolním věku a jeho zakotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Dále se teoretická část věnuje motivaci a zpětné vazbě, která je klíčová pro formativní hodnocení. Poté se zaměřuje na hodnocení v předškolním vzdělávání, vysvětluje formativní hodnocení, jeho metody a nástroje využitelné v mateřské škole. Popisuje také jeho důležitost ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Poslední kapitola je zaměřena na spolupráci s rodiči, na individualizaci a její přínos pro výchovu a vzdělávání dětí.

Empirická část je designována jako akční výzkum. Pro tento výzkum byla vybrána mateřská škola, ve které pracuji 7 let. Nejdříve byla provedena diagnostika současného stavu v oblasti formativního hodnocení ve vybrané mateřské škole. Poté následovalo řešení dané situace a navržení technik formativního hodnocení: založení nového portfolio; zavedení technik k sebehodnocení dětí; systematizace přístupu k dětem v oblasti hodnocení.

Jako metody sběru dat byly voleny: zúčastněné pozorování (dětí), rozhovory s dětmi a kolegyní z mateřské školy, dotazníku, který bude určený pro rodiče dětí. V mateřské škole bylo sledováno, jaký přínos má formativní hodnocení k rozvoji sebehodnocení u dětí předškolního věku a analyzuje, zda se kvalita hodnotících procesů ve vybrané mateřské škole zlepšila. Dotazníkové šetření se zaměřilo na pohled rodičů a na hodnocení portfolia ve spolupráci s mateřskou školou, jeho přínos pro rodiče a jejich děti.

V závěru diplomové práce shrnuji výsledky akčního výzkumu. Práce poukazuje na metodická doporučení a podporu dětí, která je potřeba při zavedení sebehodnocení a popisuje vhodné techniky formativního hodnocení v závislosti na věku dítěte. Přináší také pohled kolegyně na třídu, která se na akčním výzkumu podílela. Práce ukazuje na přínos zavedení formativního hodnocení již v předškolním věku. Dítě se seznamuje se sebehodnocením jako dovedností, které může být tou správnou podporou v jeho vzdělávací cestě učení tak, aby si bylo vědomo svých kompetencí. Tím, že si osvojí tuto dovednost již v předškolním věku, můžeme podpořit jeho celoživotní postoj k učení a vstup do primárního stupně vzdělávání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj dětské identity v předškolním věku

1.1 Vymezení základních pojmů

Uvědomování a prožívání sebe sama, své jedinečnosti a odlišnosti od ostatních, stejně jako kognitivní schéma světa, slouží potřebě orientace, jistoty a bezpečí. Pokud se člověk dostatečně vyzná v sobě samém a ve světě, cítí se bezpečně. Výsledkem zobecnění zkušenosti se sebou samým je pojetí sebe sama, tj. vlastní identity. Tato zkušenost se vytváří na základě emočních prožitků, tj. na základě sebeprožívání, smyslových vjemů, ale i uvažování o sobě, a pod vlivem reakcí a postojů jiných lidí. (Sedláčková, 2009)

1.1.1 Sebepojetí

„Představa jedince o svém já. Vyvíjí se ve vztahu k okolnímu světu, je jím ovlivňována, je před ním bráněna. Má řadu dimenzí, např.: zobrazení já (já jsem především ...), hodnocení já (mám být ...), směřování (chtěl bych být ...), vyjádření moci (mohu učinit ...), vyjádření role (mám dělat ...). Vyvíjí se ve styku s rodiči, sourozenci, vrstevníky, kamarády, učiteli, spolupracovníky. Umožňuje člověku orientovat se ve světě, stabilizovat svou činnost. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 209)

„Specifickým rysem osobnosti je vědomí vlastního já.“ (Vágnerová, 2004, s. 264) Sebepojetí na první pohled znamená obrat k našemu já obratem do nitra a intimity zaměřením se sebou samým. Naše já je také vpředeno do mezilidských vztahů. K sobě samým procítáme až životem mezi lidmi tím, že jsme vystaveni jejich nárokům, že se s nimi ztotožňujeme, srovnáváme, že se vůči nim vymezujeme, že se jimi necháme inspirovat. Sebepojetí se skládá z určitých komponent, které spolu úzce souvisí a propojují se navzájem. Tyto komponenty tvoří sebecit, sebepoznání a sebehodnocení. (Helus, 2007)

K našemu zkoumání já přispěl moderní psycholog George Kelly. Jeho výchozím předpokladem je, že jsou lidé vrozeně zvědaví a přejí si porozumět vlastní existenci a světu. Lidé zkoumají, experimentují, vytvářejí hypotézy o skutečnosti, předvídají budoucnost a vytvářejí strategie. Abychom takto porozuměli světu, užívá Kelly výrazu osobní konstrukty. Tyto konstrukty jsou v podstatě prostředky, jimiž se snažíme chápat a definovat

existenci. Tyto naše konstrukty dále ovlivňují způsoby, jimiž si pak vykládáme nové události. (Fontana, 1997)

„Sebepojetí je hypotetickým konstruktem a vymezujeme je především jako relativně stálý a ucelený, současně však měnící se vztah lidského jedince k sobě samému i k subjektivně důležitým skutečnostem jeho života.“ (Vymětal, 1996, s. 43) Sebepojetí obsahuje zejména to, jak si sebe představujeme, co si o sobě myslíme, jak se vnímáme a prožíváme, což nakonec přejde v hodnocení sebe. Součástí sebepojetí jsou i postoje, názory, hodnocení meziosobních vztahů a náš hodnotový systém. Je také motivační silou, která nás vede k jednání. (Vymětal, 1996)

1.1.2 Sebehodnocení

„Obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené či nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné, nízké. Vykazuje značnou stabilitu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 209)

Hartl, Hartlová definují sebehodnocení jako *„Vědomé prožívání vlastní sociální pozice, většinou poplatné vztahům v nukleární rodině, někdy podmíněno organicky, např. sebepřeceňování u oligofrenií či primitivních osobností.“* (Hartl, Hartlová, 2000, s. 523)

Smékal ve své knize popisuje sebehodnocení, že *„je jádrem jáství, pokud jim cítíme a prožíváme stav, že posuzujeme a oceňujeme své vlastní já. Sebehodnocení má dva póly: spokojenost a nespokojenost se sebou. Prožíváme je také jako větší nebo menší sebedůvěru, větší nebo menší sebevědomí.“* (Smékal, 2002, s. 353)

K všestrannému rozvoji dítěte je sebehodnocení jeden z důležitých předpokladů. Sebehodnocení vede u dětí k vytváření reálného sebeobrazu, posiluje se sebeúcta a sebevědomí. To, jak děti prožívají svůj život, hluboce ovlivňuje jejich sebepojetí a sebeobraz. Sebeobraz dítěte závisí na popisování ostatních v okolí a je naučený. Pokud mluvíme o školním sebepojetí, to zahrnuje obecné sebepojetí dítěte ve školních předmětech, zatímco do ne-školního sebepojetí patří vztahy s vrstevníky, vztahy s rodiči, ale také vnímání vlastního vzhledu a fyzické zdatnosti. (Starý, Chvál, Laufková, 2022)

Helus (2007) ve své knize popisuje sebepojetí tak, že se týká názorů a soudů o sobě samotném na pozadí určitého ideálu, na základě porovnávání se s druhými, nebo vzhledem k normě. Vztah osobnosti k sobě samotné není jenom konstatující a citově angažovaný, ale může přímo vybízet ke změně sebe sama a k práci na sobě, může ústít v závěry a rozhodnutí. Východiskem bývá hodnotící konstatování nesouladu mezi tzv. reálným já, a mezi tím jaký bych chtěl být tzv. ideálním já. Jedinec, aby se přiblížil svému ideálu, vynakládá úsilí, aby se změnil, zlepšil a překonává sám sebe. V tomto směru dosahuje úspěchů (zpravidla za nezbytné pomoci okolí – rodičů, učitelů), se rodí jeho sebeúcta a sebejistota. Mluvíme o úsilí, které je významným zdrojem sebeřízení osobnosti k jejímu rozvoji a bývá i významnou vnitřní podmínkou učení. (Helus, 2007)

Podobně také Sedláčková ve své knize uvádí, že základem sebehodnocení je znalost vlastních kompetencí, zkušenost s úspěchem či neúspěchem, s hodnocením a názory dalších lidí. Uplatňuje se zde rozumové a emoční hodnocení. Sebehodnocení se vztahuje k různým projevům a společenské normy se mohou stát kritériem jejich hodnocení. Pokud se člověk chová podle normy a jak je očekáváno, je takový projev oceňován. Toto ocenění slouží jako příznivá zpětná vazba a podporuje pozitivní sebehodnocení. (Sedláčková, 2009)

1.2 Vývoj a význam sebepojetí dítěte v předškolním věku

Již v batolecím období jsou utvořeny základy sebepojetí a ve dvou letech již mnohé děti uvádějí základní charakteristiky – znají své pohlaví a vědí, že jsou děti a ne dospělí. Předškolní dítě je již schopno popsat své vlastní fyzické rysy, své vlastnictví i co má a nemá rádo. (Langmeier, Krejčířová, 2006) V předškolním věku dítě nejen používá první osoby, ale zajímá je i vlastní hodnocení a postupně si připisuje více různých vlastností. (Čačka, 1994)

Vágnerová ve své knize uvádí, že předškolní věk je významným obdobím pro rozvoj dětského sebepojetí. Důležitá je možnost pronikat do širší společnosti a nějakým způsobem se zde uplatnit. Zkušenost s osamostatňováním a prosazováním vlastní osoby může být různorodá a zahrnuje zážitky jak pozitivní, tak negativní. Rozvoj sebepojetí je vázán na způsobu interpretace získaných zkušeností, na aktuálním způsobu uvažování, ale je spojen i s emočním hodnocením vlastních projevů, tedy s citovým prožíváním. (Vágnerová, 2005)

Děti se již od nejútlejšího věku setkávají s tím, že na jejich chování někdo reaguje. Tím, že jejich kladné vlastnosti a úspěchy potvrzují rodiče, učitelé a další významné osoby, rozvíjí se jejich sebepojetí. Tvoří se tím, jak jedinec hodnotí obraz sebe samého. Každodenně mu ho jako v zrcadle ukazují svým jednáním lidé z nejbližšího okolí. (Fischer, 1997 in Košťálová, Miková, Stang, 2008)

Důležitá je v předškolním věku aktivita a iniciativa, která se uplatňuje v rámci pronikání do širší společnosti a ovlivňuje rozvoj dětského sebepojetí. Předškolní děti jsou zvědavé, rády se účastní nových činností a učí se novým dovednostem. Jejich iniciativa odráží potřebu něco zvládnout a potvrdit tak svoje kvality. (Erikson 1963; Berger a Ross, 1998 in Vágnerová, 2005)

Na vlastní aktivitu a iniciativu poukazuje ve své knize také Fisher. Pokud se dítě nevnímá jako aktivního účastníka procesu učení, bude hledat zdroj sebeúcty jinde, např. v nějaké bezcílné sociální činnosti, která jim pocit vlastní ceny dodá. Sebeúcta vyplývá ze vztahů s lidmi, kteří jsou v životě dítěte významní. (Fisher, 2011)

1.2.1 Podpora sebepojetí v předškolním vzdělávání

V mateřské škole dítě přichází do kolektivu přibližně stejně starých dětí a každý má své zájmy a potřeby, které se snaží uplatnit. Postupně komunikují s novými dospělými a se svými vrstevníky a zapojují se do činností. Je důležité, aby se dítě naučilo vnímat ostatní děti i dospělé osoby v mateřské škole jako vstřícné a přátelsky naladěné, aby z jejich strany zažilo pocit respektování a přijetí. To dětem pomáhá při budování vlastní identity a sebeúcty. V mateřské škole si dítě uvědomuje své místo ve skupině a spolupracuje s ostatními dětmi i s učitelkou. Učí se projevit souhlas či nesouhlas, samostatně plnit některé úkoly a ovlivňovat situace, které se v mateřské škole vyskytnou. Předškolní dítě touží po samostatnosti, chce ovlivňovat a spolupodílet se na životě skupiny. Pokud je v této aktivitě podporováno, směřuje k vytvoření autonomní osobnosti disponující zdravým sebevědomím a sebeúctou. (Svobodová, a kol., 2015)

Zásady, které podporují rozvoj sebepojetí v mateřské škole jsou:

- Učitelka přistupuje k dítěti s úctou a respektem. Odhaduje pocity dětí a snaží se na ně empaticky reagovat, emoce dětí nezlehčuje. Sama učitelka o svých emocích mluví.
- Učitelka vytváří pozitivní prostředí přijetí a vstřícnosti, věnuje se vztahům mezi dětmi. Záměrně buduje a podporuje dětská přátelství. Nabízí dětem rituály, které vedou ke vzniku přátelských vztahů a pozitivní atmosféry ve třídě.
- Učitelka podává dětem zpětnou vazbu k jejich chování, ale nekritizuje je. Nepodezírá je ze špatných úmyslů.
- Vytváří kladné vzory chování, tím že upozorňuje na pozitivní důsledky chování dětí. Vyhybá se situacím, které vedou k nálepkování a negativnímu přijetí dítěte.
- Učitelka se zajímá o názory dětí, nezasahuje do her. Dává dětem možnost výběru v činnostech.
- Respektuje individuální potřeby dětí, umožňuje dětem, aby se podílely na přípravě společných aktivit. (Svobodová, a kol., 2015, s. 11–12)

1.2.2 Nezralost sebepojetí předškolního dítěte

Dítě předškolního věku o sobě uvažuje způsobem odpovídajícím jeho vývojové úrovni. V jeho uvažování se odráží egocentrismus, který mu pomáhá potvrdit vlastní významnost. Dále je to fenomenismus, který se projevuje důrazem na nápadné či subjektivně významné znaky. V jeho uvažování se také objevuje magičnost, při které snadno zkreslí skutečnost a dítěti tak umožňuje zachovat si přijatelný obraz sebe sama. (Vágnerová, 2005)

Vágnerová ve své knize uvádí znaky, které můžeme zahrnout do nezralosti sebepojetí:

- Děti se nedovedou hodnotit realisticky a mají tendenci se přeceňovat, nebo nadhodnocovat své kompetence. Věří, že se jim všechno povede, a pokud by tomu nakonec bylo jinak, jsou přesvědčeni, bez ohledu na realitu, že budou úspěšní příště. Tento mechanismus nereálného optimismu slouží jako zdroj osobní jistoty a rovnováhy.
- Nekritičnost a přehnaný důraz na sebe, z kterého vyplývá i běžný sklon dětí k vychloubání. Předškolní dítě se dovede vytahovat vším možným (svými věcmi,

kompetencemi, i s člověkem, s nímž se ztotožňuje), jen aby si udržel přijatelnou sebeúctu.

- Představy o budoucím uplatnění, které může být nerealistické. Většinou to jsou představy o tom, čím dítě bude až bude velké. (Vágnerová, 2005)

1.3 Sebepojetí v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

„Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají.“ (RVP PV, 2021, s. 10)

Vzdělávací obsah RVP PV je rozdělen na pět vzdělávacích oblastí. Jednotlivé oblasti se vzájemně prolínají a je v nich zachováno integrované pojetí, které respektuje přirozenou celistvost osobnosti dítěte. Tyto oblasti jsou nazvány:

1. Dítě a jeho tělo – biologická
2. Dítě a jeho psychika – psychologická
3. Dítě a ten druhý – interpersonální
4. Dítě a společnost – sociálně-kulturní
5. Dítě a svět – environmentální (RVP PV, 2021, s. 14)

Sebepojetí, citům a vůli se samostatně věnuje oblast Dítě a jeho psychika. V této oblasti se u dítěte snažíme podporovat poznávání sebe sama a rozvíjíme pozitivní city ve vztahu k sobě, k tomu patří uvědomování si vlastní identity, získávání sebevědomí a sebedůvěry a celkové osobní spokojenosti. U dítěte se zaměřujeme na citovou samostatnost a rozvíjíme jeho schopnost sebeovládání. Rozvíjíme jeho schopnosti a dovednosti umožňující vyjádřit své získané dojmy, prožitky a pocity. (RVP PV, 2021)

Vzdělávací nabídka, kterou uplatňujeme v mateřské škole, pro rozvoj těchto dílčích vzdělávacích cílů, může být např. spontánní hra, činnosti zaměřené na samotné vystupování

a vyjadřování, hry pro rozvoj vůle a sebeovládání, cvičení organizačních dovedností, dramatické činnosti, tvůrčí aktivity, hry na téma rodiny aj. (RVP PV, 2021)

Očekávané výstupy, které by dítě postupně mělo zvládat, můžeme pozorovat např. v těchto situacích – dítě se dokáže na určitou dobu odloučit od rodičů, zaujímá vlastní názory a dokáže je vyjádřit, rozhoduje o svých činnostech, vyvíjí volní úsilí a dokáže se soustředit na činnost, zorganizuje hru, vyjadřuje své prožitky aj. (RVP PV, 2021)

2 Motivace

„Souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 127)

Obecnou formulaci motivace uvádí ve své knize Čáp s Marešem: *„Motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání a chování osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat.“* (Čáp, Mareš, 2007, s. 92)

Fontana ve své knize popisuje dva druhy motivace. Jednou z nich je **intrinsická motivace**, která se opírá o to, že zvířata i lidé mají přirozený pud zvědavosti, který zřejmě není zacílen na nějaký hmotný výsledek, nýbrž už od raného věku podněcuje dítě k objevování a ke spontánnímu zkoumání. Některé věci člověka zaujmou a jiné nikoliv, pokud bychom si to chtěli vysvětlit, asi je to tím, že ty první jsou nějak přímo důležité pro jeho život. Tyto věci člověka buď baví, nebo mu umožňují lépe zvládat úkoly, vycházet s lidmi, s nimiž se setkává, nebo ho odvádějí od nepříjemných myšlenek. Jak člověk vyrůstá, mohou mu také pomáhat k tomu, aby pochopil sám sebe. Proto by se učitel měl snažit děti zaujmout tím, co je jim blízké, známé a měl by přihlédnout k jejich zájmům. Druhou motivací, kterou Fontana popisuje je **extrinská motivace**. Tato motivace zahrnuje třeba sdělení rodičům a pochvalu. Úspěšnost v této oblasti pomáhá budovat prestiž dětí ve vlastních očích, ale i v očích učitelů, rodičů a ostatních dětí. Rozvíjí se takzvaná výkonnová motivace. Děti zjišťují, že když jsou úspěšní, přináší jim to odměnu a probouzí to v nich cílevědomost. (Fontana, 1997)

Cílem každého učitele by mělo být děti aktivizovat a motivovat. *„Aktivizací rozumíme vzbuzení, usměrňování aktivity žáků a studentů ve výchovně vzdělávací práci.“* (Zelina, 2002,

s. 7 in Mešková, 2012). Motivace je soubor pohnutek, které dítě aktivizují k nějakému chování. Tento psychologický proces dává lidskému chování směr a žene nás k uspokojení nenaplněných potřeb. Vede k dosažení organizačních a osobních cílů. Motivaci rozlišujeme **vnitřní** – co sami chceme a o co máme zájem, **vnější** – vyvolaná podněty a pobídkami. Nižší trvanlivost má zpravidla vnější motivace, protože pokud přestane podnět působit, motivace se utlumuje a vytrácí. Důležité je si uvědomit, že pokud chceme dítě motivovat, musí mít motivaci sám učitel. (Mešková, 2012)

Motivace je považována za jeden z nejdůležitějších mediátorů zpětné vazby. O **vnitřní motivaci** můžeme také říci, že si jednání dítě samo o sobě užívá nebo mu připadá zajímavé. Dle nejnovějších výzkumů Ryana a Deciho můžeme rozdělit **vnější motivaci** na čtyři typy – integrovaná regulace (cíle činnosti se shodují s cíli dítěte), identifikace (dítě vědomě přijme cíle činnosti za své), introjekce (dítě motivuje touha po uznání druhých), externí regulace (odměna cukru a biče, tj. odměn a trestů). (Starý, Chvál, Laufková, 2022)

Podle A. H. Maslowa je nejvyšší motivací lidské činnosti uspokojování lidských potřeb. Maslowovým zjištěním bylo, že pořadí různých motivů není náhodné, ale je určeno skutečností, že některé jsou biologicky naléhavější a zároveň silnější, tedy mají vnitřní prioritu. Lidské motivy jsou hierarchicky uspořádané a jejich místo je definováno mírou naléhavosti. (Maslow, 2014) Lidské potřeby lze uspořádat podle hierarchie do tvaru pyramidy, která se skládá z pěti úrovní. Potřeby se navzájem ovlivňují a závisí na sobě, protože pokud není potřeba nižší úrovně zcela nebo zčásti uspokojená, potřeba vyšší úrovně nemá motivační účinek. (Mešková, 2012)

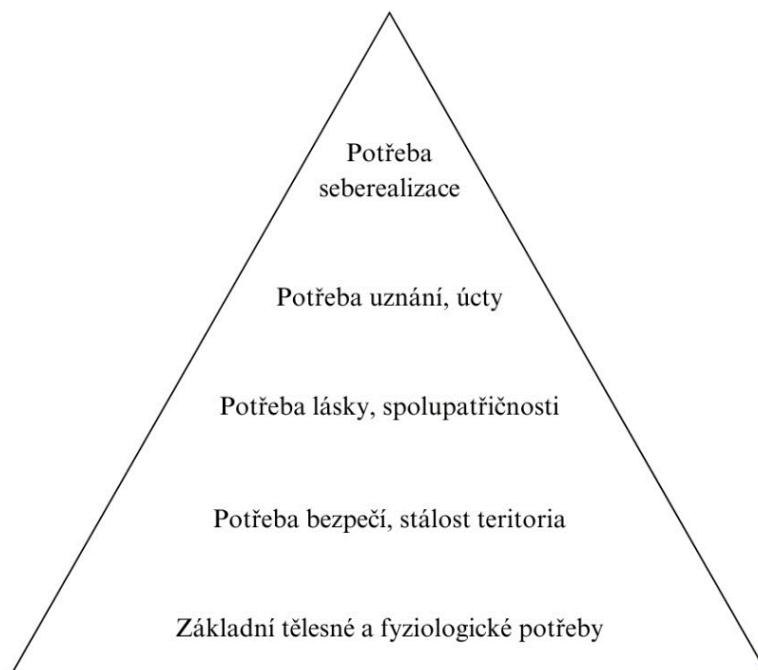


Schéma č. 1: Maslowova hierarchie potřeb [zdroj: zpracováno autorkou podle Mešková, 2012, s. 98]

Základní potřeby jsou velmi rozmanité – od hladu a žízně až k typickým potřebám lásky a sebeúcty, ale všechny mají společnou vlastnost. Jsou to potřeby něčeho a jejich motivační dynamiku aktivuje deficit. Motivace, které jsou nedostatkové, mají společné, že ovlivňují naše vnímání skutečnosti. Člověk, který má všechny základní nedostatkové potřeby spolehlivě uspokojeny, vidí svět a vše kolem něj zřetelněji. Také se bude chovat k sobě samotnému, k ostatním lidem i k celému světu vstřícněji, dokáže rozdávat lásku a bude celkově radostnější. (Maslow, 2014)

Z teorie potřeb pro práci učitele vyplývá, že pokud dítěti znemožníme, aby uspokojil svoji původní potřebu, rozvíjejí se další reakce a jiné návyky, které se učiteli jeví jako neopodstatněné, nepřiměřené a často působí rušivě. Proto je důležité, aby se učitel pokusil vytvořit podmínky pro uspokojení základních a nižších sociálních potřeb žáka, do nichž patří atmosféra bezpečí a důvěra. Pokud se to učiteli podaří, může vést žáky i k vzájemnému uznání a úctě. Při vytváření těchto podmínek pro seberealizaci dítěte je třeba orientovat se na pozitivní cíle. (Mešková, 2012)

2.1 Slovní hodnocení

Kolář a Šikulová popisují slovní hodnocení jako kvalitativní posuzování výkonu nebo chování dítěte, které je vyjádřeno slovní formou. Slovní hodnocení obsahuje nejen informace o tom, čeho dítě dosáhlo, ale zahrnuje také postoj dítěte, jeho úsilí a snahu, v tomto smyslu má hodnocení vyšší informační hodnotu a dítě lépe motivuje. (Kolář, Šikulová, 2005)

Slovní hodnocení dětí je nezbytná součást výchovně-vzdělávacího procesu. Uskutečňuje se průběžně nebo může být souhrnné. (Mešková, 2012) Slovní hodnocení v podobě individuální a užitečné informace o aktuálním stavu porozumění a zapamatování je pro dítě velmi důležité. Pro dítě je to zpětná vazba, která mu říká, kde je a jak dál pokračovat, aby se dostal tam, kam směřuje. To předpokládá, že dítě má zájem učit se novým věcem a je k tomu vnitřně motivován. Konkrétní postupy hodnocení a to, jak o nich pojednáme dále, mohou dítěte snahu, vytrvalost a úsilí při učení podporovat a podněcovat, nebo naopak oslabovat a podkopávat. Podpora dítěte v učení je hlavním smyslem hodnocení. Hodnocení je každá věta, která komentuje výkon dítěte, někdy to může být jen úsměv, oční kontakt nebo drobné gesto. (Starý, Chvál, Laufková, 2022)

Hodnocení je to, co nás často napadá jako první v reakci na chování či jednání druhých lidí. Učitel si často všimne chyby, ale to neznamená, že by na ni měl okamžitě dítě upozornit. Měl by se zamyslet nad tím, k čemu jeho reakce povede a jaký bude mít důsledek. Učitel by se s reakcí neměl ukvapit a s jakýmkoli hodnocením bychom měli zacházet jako s ostrým nožem, který může dobře posloužit, ale také může zranit. Někdy si prostě nemůžeme s hodnocením pomoci, v některých situacích je ale lepší záměrně nehodnotit. Hlavně bychom neměli nikoho soudit nebo snad odsuzovat. (Starý, Chvál, Laufková, 2022)

2.1.1 Zpětná vazba v hodnocení

Zpětná vazba je přítomna téměř každý den, v jakékoliv situaci. Může to být přikývnutí, úsměv, pokynutí ruky, položení otázky, jednoduchý signál nebo slovní komentář. Zpětná vazba informuje o postojích učitele a jeho vztahu k dětem nebo o výkonu dítěte. Na zpětnou vazbu nahlížíme jako na způsob pedagogické komunikace, který informuje dítě o stavu jeho poznání, možnostech zlepšení a pokroku, a formuje učební i osobnostní vývoj. (Starý, Chvál, Laufková, 2022)

Zejména pro formativní hodnocení je zcela zásadní způsob komunikace. Můžeme používat sebelepší techniky, metody či nástroje hodnocení, ale pokud nevyužíváme respektující komunikaci, nedáváme dítěti najevo, že si ho ceníme a nepřijímáme ho pozitivně, nevybudujeme fungující spojení. Měli bychom pamatovat na to, že dítě se může učit jen tehdy, je-li vztah mezi ním a učitelem dobrý. (Starý, Chvál, Laufková, 2022)

Gordon (2015), Kopřiva a kol. (2008) představují dvanáct komunikačních bloků, které mohou být překážkou. Komunikaci mohou zpomalit, narušit či zastavit. Všechny vyjadřují odmítavý postoj a nabízejí dítěti nevhodné řešení:

1. **Nařizování, příkazování, rozkazování** – dítěti dáváme najevo, že jeho pocity a potřeby nejsou důležité. „*Tys to ještě neudělal/a?*“
2. **Varování, vyhrožování** – tato komunikace se podobá prvnímu příkladu, ve výroku přidáváme, co se stane, když dítě neuposlechne. „*Než napočítám do pěti, ať jste z šatny venku. Jinak vás tam zamknu.*“
3. **Moralizování, kázání** – dítěti dáváme najevo svou vnější autoritu. „*Měl/a by sis uvědomit, že ...*“
4. **Rady, nabízení řešení, předkládání návrhů** – dáváme tím dítěti najevo to, že mu nedůvěřujeme, že nejsou schopni vyřešit problém samy. „*Já vím, co je pro tebe nejlepší.*“
5. **Kázání, poučování, předkládání fakt** – na místě jsou v bezproblémové situaci, v ostatních případech mohou u dětí vyvolat pocit poníženosti a podrážedenosti. „*Já jsem ti říkala, že skončíš někde na učňáku a o vysoké škole si můžeš nechat zdát!*“
6. **Odsuzování, kritizování, nesouhlas, vyčítání** – u dětí mohou vyvolat pocit, že jsou hloupé a nestojí za nic. „*Tohle jsi udělal/a zase špatně.*“
7. **Hanlivé označování nálepkami, vysmívání, stereotypizace** – ty mají podobný dopad jako v předchozím bodě. „*Jsi nešika.*“
8. **Analyzování, diagnostikování, interpretace, věštění** – zvláště, pokud učitel nemá pravdu, dítě může mít vztek, protože byl nespravedlivě obviněn. „*Děláš to jen proto, aby si tě ostatní všímali.*“
9. **Chvála, souhlas, pozitivní hodnocení** – „*Ty jsi přece chytrý kluk. Jsem si jistá, že si s tím nějak poradíš.*“

10. **Uklidňování, litování, utěšování, chlácholení** – to může vyznít jako nepochopení problému dítěte. „*Nebreč, vždyť se nestalo nic tak hrozného.*“
11. **Otázky, zjišťování, výslech, křížový výslech** – „*Proč jsi nepřišel dřív?*“
12. **Stáhnutí se, odvádění pozornosti, sarkasmus** – „*Ted' není ten správný čas...*“, „*Běda, jestli...*“ Tyto výroky mohou u dítěte vyvolat nepřátelství, strach a pocit, že učitel málo respektuje jeho potřeby a přání. (Gordon, 2015, Kopřiva a kol., 2008 in Starý, Chvál, Laufková, 2022)

2.2 Tresty a odměny

Pokud dítě nemá vnitřní motivaci, učitel používá motivaci vnější. Hodnocení aktivity, práce a chování dítěte učitelem má motivační účinek. Trest a pochvala jsou tradiční pobídky, které se používají jako cesta vnější motivace. (Mešková, 2012) Hodnocení, které je založené pouze na trestu a odměně, nemůže budovat a posilovat dobré vztahy, zdravou pracovní atmosféru a kvalitní třídní a školní klima. (Starý, Chvál, Laufková, 2022) Proto je důležité si uvědomit, že tresty a odměny fungují nejméně a mají nejnižší efekt pro další učení.

2.2.1 Trest

Trestem chceme dítěti zabránit negativnímu chování a považuje se za negativní formu motivace. Dítě vedeme ke změně chování tlakem. Trest jako negativní motivace je vždy lepší než žádná motivace. Děti mohou snášet učitelovu lhostejnost hůře než oprávněný a spravedlivý trest. Tresty samozřejmě přináší rizika a důsledky. Časem se může ztratit motivační účinek a dítě si pod lavinou trestů, bez jediného stimulu pozitivní motivace postupně v sobě vybuduje vůči trestům imunitu. Pokud často trestané dítě zůstane bez kontroly, může se vrátit ke svému nežádoucímu chování a získává povrchní přístup k činnosti nebo se stává pasivním. (Mešková, 2012)

2.2.2 Pochvala jako odměna

Pochvalou podporujeme žádoucí chování dítěte a je pozitivní formou motivace. Dítě tak vedeme k upevnění nebo rozvinutí vhodných forem chování. Při pochvalě se uplatňuje princip „něco získat“ a je druhem odměny, která je zaměřená na osobnost. Je typem vnější motivace a nehodnotí práci ani výsledek činnosti dítěte. (Mešková, 2012) I pochvala jako motivace může mít svá rizika a důsledky. Dítě může začít bez odměny (pochvaly) stagnovat

a začne být pasivní, v aktivitě mu brání návyk na odměnu. Pozor bychom si měli dát také na to, když je pochvala nerovnocenná a chválí se až moc. (Nováčková, Nevolová, 2020)

Pochvala má své alternativy, které je dobré používat, protože stejně jako u trestu se může vytvořit návyk dítěte i na pochvalu. Jednou z nich je pozitivní zpětná vazba. Ta může být pozitivní nebo negativní. Negativní zpětnou vazbu si můžeme splést s kritikou, zatímco kritika je zaměřena na osobu dítěte, negativní zpětná vazba se zaměřuje na nějakou jeho práci. Místo pochvaly použijeme pozitivní zpětnou vazbu a vyjádříme se komentářem k chování dítěte nebo jeho činnosti. Vyjádření nesmí být všeobecné, ale konkrétní. Ke zpětné vazbě můžeme vést i samotné děti. Další alternativou je ocenění nebo povzbuzení. Ocenění by mělo být šité na míru, protože v opačném případě může působit jako klišé. Povzbuzení je účinné, pokud nejdříve připustíme náročnost daného úkolu. (Nováčková, Nevolová, 2020)

Účinná pochvala by měla být upřímná, bez otázek a výčitek. Při pochvalě je dobré poukázat na to, co konkrétně oceňujeme, a ideálně okamžitě, bez časového odstupu. Cameronová a Pierce na základě 96 výzkumných studií dokazují, že děti, které byly častěji pozitivně oceňovány rodiči nebo učiteli, prokázaly větší vnitřní motivaci k dosažení úspěchů. Vhodnou pochvalou může být např. pozornost a projev upřímného zájmu. (in Starý, Chvál, Laufková, 2022)

2.2.3 Pochvala vs. povzbuzování

Zatímco pochvaly se týkají osobnostních vlastností dětí a snižují jejich vnitřní motivaci k učení, povzbuzování cílí zejména na naši víru v děti, že svou pílí mohou dosáhnout úspěchu. Učitel oceňuje jejich snahu, vytrvalost a pokrok, tímto způsobem podporuje žádoucí vnitřní motivaci dítěte. (Starý, Chvál, Laufková, 2022)

To, že je třeba dítě povzbuzovat, oceňovat jeho úsilí a snahu, věřit mu, že dokáže daný úkol splnit, uvádí americká psychologka Carol Dwecková ve své monografii přeložené do českého jazyka *Nastavení mysli*, která zde shrnuje poznatky ze svých výzkumů. U dítěte bychom měli podporovat silné přesvědčení, že dokáže uspět, pokud vyvine dostatečně velké úsilí, např.: „*Každému z nás trvá učení různě dlouho. Budeš-li se takhle i nadále snažit, zvládneš to.*“ Tím také podporujeme růstové nastavení mysli. Neříkáme dítěti, že něco

neumí, ale že zatím nemá dovednost osvojenou, čímž dáváme najevo naši důvěru v něj. (Dwecková, 2017, in Starý, Chvál, Laufková, 2022)

3 Hodnocení

3.1 Obecná charakteristika hodnocení

„Hodnocení je podle J. Mareše (1991) složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost atd.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 10)

Téměř permanentně člověk něco hodnotí, a to velice často, aniž si to uvědomuje – permanentně totiž pronáší hodnotící soudy: *„To je pěkné, to se mi líbí!“*; *„Tohle je nesmysl!“*. Měli bychom si uvědomit, že hodnocení je v naprosté většině značně subjektivní, protože člověk hodnotí většinou podle svého zájmu či na základě kritéria, kterým může být např. užitek jeho samého, prospěch, přesvědčení nebo jeho individuální zkušenosti. Můžeme říct, že hodnocení je zcela organickou součástí jakékoliv lidské činnosti společně s procesem rozhodování. (Kolář, Šikulová, 2005)

Hodnocení má důležitou motivační hodnotu. Probouzí a podporuje vnitřní účast dítěte na vykonávané činnosti. Význam kladného hodnocení je v tom, že vyvolává citové reakce, které podněcují k intenzivnější činnosti a vzbuzují pocit sebedůvěry. Kladné hodnocení také posiluje zájem o plnění úkolů a motivuje jejich síly. Časté negativní hodnocení uvolňuje někdy těžko kontrolovatelné vedlejší projevy jako např. pocity méněcennosti, vzdor a může uvádět dítě do neklidu a úzkosti. Proto by měl být zvážen vztah hodnocení kladného a negativního a jejich funkce. (Skalková, 2007)

Slavík ve své knize popisuje funkce hodnocení:

- **Motivační funkce hodnocení** – souvisí zejména s citovou stránkou hodnocení a zasahuje do osobní sféry. Týká se prožitků a citů člověka, který hodnotí nebo je hodnocen, a proto s ní v pedagogické praxi musíme zacházet opatrně. Ptáme se např. osobní otázkou: *„Proč se ti to (ne)líbí?“*

- **Poznávací funkce hodnocení** – souvisí s rozumovou stránkou hodnocení a týká se objektu hodnocení. Ptáme se na ni analytickými otázkami jako např. „*Co se ti na tom (ne)líbí a s čím to souvisí?*“
- **Konativní funkce hodnocení** – souvisí hlavně s lidskou vůlí k činu. Ptáme se na ni otázkou po aktivitě a odpověď závisí na tom, co chci, co mohu, co musím nebo co smím udělat, abych něco zlepšil, napravil nebo udržel na dosavadní úrovni. (Slavík, 1999)
- **Rozvíjející funkce hodnocení** – Kratochvílová ve své knize přidává ještě funkci rozvíjející, kdy hodnocení působí celkově na rozvoj osobnosti dítěte a jeho prostřednictvím se utváří dítěte sebepojetí, sebeobraz a hodnocení sebe sama. (Kratochvílová, 2011)

3.2 Hodnocení v předškolním vzdělávání

„Dnešní mateřská škola vychází z nového pojetí výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku. Odklání se od transmisivního přístupu, tzn. od předání poznatků, ve kterém bylo dítě pouhým objektem výchovy. Současné pojetí vnímá dítě jako subjekt vzdělávacího procesu. Důraz je kladený na rozvoj jeho samostatnosti a spolurozhodování o vzdělávací realitě.“
(Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012, s. 11.)

Nové pojetí výchovy a vzdělávání dětí souvisí také s hodnocením, které již není považováno za pouhý prostředek pro posouzení výsledků vzdělávání. Hodnocení bylo dříve spíše zaměřené na to, že jsme hledali chyby a porovnávali výkony jednotlivých dětí mezi sebou. Nyní je cílem hodnocení působit na rozvoj celé osobnosti a motivovat děti k lepším výkonům. Hodnocení by mělo být součástí diagnostické činnosti učitele, v níž zjišťuje komplexní informace o dítěti a formuluje takové závěry, které využije k dalšímu plánování vývoje dítěte a k jeho stimulaci. (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012)

Jakým způsobem bude učitel hodnocení realizovat, na tom bude záviset kvalita výchovně-vzdělávacího procesu a ovlivní i rozvoj osobnosti dítěte, ale i celkové klima třídy a mateřské školy. Proto by každý učitel měl vědět, jaké typy hodnocení používá, a které by byly pro současné předškolní vzdělávání nejvhodnější. Na hodnocení výsledků vzdělávání se můžeme podívat z hlediska tří úrovní:

- hodnocení výsledků vzdělávání na konci předškolního období jako součást autoevaluace (vlastního hodnocení) školy;
- hodnocení pokroků dětí jako součást individualizace vzdělávání a plánování rozvoje dítěte;
- hodnocení dětí jako zpětná vazba neboli „zrcadlo“ pro rozvíjející se sebepojetí dítěte. (Kropáčková, Syslová, Adamec, 2019, s. 41)

Dítě by si od útlého věku mělo osvojovat základy klíčových kompetencí, a získávat tak předpoklady pro celoživotní vzdělávání. Cílem autoevaluace této oblasti je zjišťovat, jak se děti rozvíjí a posunují ve vzdělávání, a zajišťovat, aby jejich vývoj byl vzhledem k možnostem dítěte optimální. (Smolíková in Syslová, 2012)

Cílené a pravidelné sledování dítěte může včas zachytit případné nedostatky či problémy, na které se učitelka zaměří a bude je řešit, nebo zajistí ve spolupráci s rodiči odbornou pomoc. Mluvíme tedy o průběžném hodnocení, které nesouvisí pouze s informacemi, které pomáhají učitelce k dalšímu plánování, ale týká se také informací, které učitelka sděluje dítěti. Tyto informace mu přinášejí to, jak ho vidí druzí a také ovlivňují, jak se bude dítě vidět samo. Je důležité, aby učitelka dítě přijímala pozitivně a dávala mu najevo, že si ho cení, dítě se pak tak bude přijímat samo. (Helus in Syslová, 2012)

3.2.1 Hodnocení v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Učitel kontinuálně a systematicky hodnotí výsledky dětí za využití metod a nástrojů pedagogické diagnostiky. Pedagogickou diagnostikou učitelé získávají důležité informace o pokrocích dítěte. Hodnocení vzdělávacích výsledků dítěte se v předškolním vzdělávání nezaměřuje na výkony ve vztahu k dané normě, ani na srovnávání jednotlivých dětí. V mateřské škole se zaměřujeme na individualizaci, která vyžaduje sledovat rozvoj a osobní vzdělávací pokroky u každého dítěte a ty dokumentovat. V každé mateřské škole, popř. každá třída a jednotlivý učitel si může vytvořit svůj systém hodnocení, sledování a způsob záznamů pokroků dítěte. Systém, který si učitel vytvoří, musí být účelný, smysluplný a přehledný. Záznamy o dítěti a jeho pokrocích jsou důvěrné a přístupné pouze učitelům mateřské školy, ČŠI nebo rodičům. Tyto záznamy dále slouží např. při tvorbě PLPP, IVP nebo pro komunikaci s rodiči. Učitel je také využívá ke každodenní práci, ve které projektuje

vlastní pedagogickou činnost zaměřenou na rozvoj klíčových kompetencí dítěte. (RVP PV, 2021)

Výsledkem a snahou celého vzdělávání v mateřské škole je „*aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí, a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání.*“ (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012, s. 14) RVP PV definuje pět klíčových kompetencí a čtyřicet čtyři kompetencí, které popisují úroveň dítěte odcházejícího do základního vzdělávání. V rámci vlastního hodnocení, by učitelé mateřských škol měli vyhodnotit, na jaké úrovni je mají děti, které odcházejí do základní školy. Jde o klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. S hodnocením neboli s tím, jak jsou rozvinuté kompetence jednotlivých dětí, bychom neměli čekat, než dosáhnou šesti let a budou se připravovat na přechod do základní školy. Rozvoj a individuální pokroky každého dítěte má učitelka proto sledovat průběžně. (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012)

3.3 Nástroje hodnocení v předškolním vzdělávání

Často se učitelé v mateřské škole setkávají s dotazem rodičů, co by dítě v předškolním věku mělo umět, a naopak pedagog zajímá co, kdy a jak u dítěte rozvíjet. Tyto dotazy jsou vedeny zájmem o dítě, o jeho vývoj a o vytvoření co nejlepších podmínek pro jeho rozvoj. (Bednářová, Šmardová, 2022) Mateřská škola si může vybrat z několika nástrojů, které může využít k hodnocení dětí a k dalšímu plánování vzdělávání.

K zaznamenávání a hodnocení výsledků vzdělávání mají mateřské školy možnost, vytvořit si vlastní nástroj nebo využít nabídku nástrojů, které již jsou vytvořené. Obě tyto možnosti mají své výhody i nevýhody. Převzetí nástroje je pohodlnější, na jeho tvorbě pracoval odborný tým, obvykle bývá ověřený v praxi a obsahuje návod k použití, který vychází z praktických informací získaných v procesu ověřování. Nevýhodou je, že obsah nemusí být přesně pochopen, a proto může vést k formálním výsledkům. Pokud si škola vytvoří vlastní nástroj, velkým přínosem je proces tvorby, při kterém učitelé diskutují o volbě a významu jednotlivých kritérií a ukazatelů, zamýšlejí se nad využitím škály, zvažují formu záznamů apod. Svému nástroji potom velmi dobře rozumí a stává se nedílnou součástí jejich práce. (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012)

Při výběru je důležité, aby každá mateřská škola zvážila, zda vybraný nástroj splňuje základní představy a požadavky, které vychází z RVP PV. Při použití nástrojů, je potřeba si uvědomit, že většina nevznikla jako materiál, jehož formu a obsah je třeba striktně dodržovat. Školám tedy mají sloužit zejména jako inspirace a pomoc, při hledání té správné cesty, jak pokroky dětí sledovat a vyhodnocovat. (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012)

Současnými nástroji k hodnocení jsou např.: Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (Smolíková, a kol.); Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, Šmardová); Oregonská metoda; SUky MŠ; Rok v MŠ; Školní zralost (Bednářová, Šmardová); Orientační test školní zralosti (tzv. Kern-Jiráskův); PREDICT. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018)

Jako součást vybraného nástroje k hodnocení dětí v mateřské škole, může sloužit jako velmi efektivní prostředek portfolio dítěte. Portfolio má při diagnostické činnosti velký význam. Portfoliu je věnována více kapitola číslo 5.

3.4 Individualizace ve vzdělávání

„Individualizace ve vzdělávání znamená přizpůsobení vyučování individuálním zvláštnostem žáků.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 228)

Základ v individualizovaném výchovně-vzdělávacím působení na dítě má osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání. Základem tohoto modelu je rozvíjet osobnost každého dítěte, tak aby vycházelo z vrozených dispozic a potřeb dítěte. V tomto přístupu je kladen důraz na kultivaci dětského soužití ve skupině, které je přínosné pro utváření kvalitních sociálních dovedností. (Koťátková, 2014)

RVP PV popisuje *„že vzdělávání je důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb speciálních.“* (RVP PV, 2021, s. 7) Z toho vyplývá, že v mateřské škole se zaměřujeme na to, aby byla každému dítěti poskytnuta pomoc a podpora v míře, kterou potřebuje, a která mu bude nejvíce vyhovovat. K tomu, aby učitel mohl takovou podporu poskytnout, musí dítě dobře znát, proto je nutné, aby vzdělávací působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky. Učitel si také všímá potřeb a zájmů dítěte, pozoruje jeho aktuální stav vývoje a zajímá se o jeho konkrétní životní situaci. To vše je potřeba brát v potaz, aby bylo možné zajistit průběh pedagogických aktivit

tak, aby bylo každé dítě stimulováno a byla podporována jeho poznávací motivace. Každé dítě má tak možnost rozvíjet se v základních dovednostech vzhledem k jeho možnostem a docílí úspěchu, který je jeho okolím oceněn, dítě se tak bude samo cítit úspěšné. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Součástí práce učitelky v mateřské škole by mělo být poznávání individuálních potřeb dětí. Když si vezmeme věkově smíšenou třídu, tak má několik pozitiv, jako je třeba rozvoj sociálních dovedností dětí, ale příprava činností a vedení těchto tříd je daleko náročnější. Pokud máme takovou třídu, je nutné promýšlet činnosti tak, aby se uplatnily všechny děti, či volit práci v menší skupině dětí, které jsou ve stejné věkové úrovni. Díky tomu, že učitel zná individuální potřeby dětí ve třídě, napomáhají mu v plánování a v hodnocení výchovně-vzdělávacích potřeb. (Mertin, Gillernová, 2015)

Pokud se na individualizaci ve vzdělávání podíváme blíže z pohledu praxe, nabízí nám několik odpovědí, co si pod ní můžeme představit. Snažíme se zohledňovat specifika každého dítěte ve vzdělávání, přihlížíme k jeho momentálnímu naladění a celkově respektujeme jeho osobnost. Bereme v úvahu jeho dovednosti, schopnosti, potřeby a zájmy a rozvíjíme talent dítěte. Při individualizaci ve vzdělávání bychom měli mít dostatek času na monitoring a diagnostiku dětí. K individualizaci patří i spolupráce s rodiči na rozvoji jejich dítěte a vytváření individuálních plánů. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

3.4.1 Vyhodnocování individuálních pokroků dětí

S individualizací vzdělávání je úzce spjato zjišťování informací o dítěti, respektive s diagnostikou. Lze říci, že pedagogická diagnostika je vlastně druh poznávání, který je v nějakých fázích. Zjištěné informace, si můžeme rozdělit do čtyř oblastí:

1. Individuální charakteristiky – sem patří temperament dítěte a jeho silné stránky a schopnosti.
2. Zrání – informace o dítěti, podle kterých víme, na jaké vývojové úrovni se dítě zrovna nachází.
3. Učení – jak se u dítěte rozvíjejí požadované kompetence, tedy jaké dělá vzdělávací pokroky.

4. Okolní vlivy – sem zařazujeme např. reagování dítěte na učitelku či na ostatní děti, jaké má kamarády nebo s jakými zkušenostmi dítě přichází z rodiny. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Při individualizované diagnostice je dítě srovnáváno se sebou samým a pozorujeme, jak se jeho dovednosti vyvíjí v čase. Nesrovnáváme děti mezi sebou ani s výkonem, který pro určitý věk definuje vývojová psychologie. K základním kompetencím učitele patří, aby znal vývojové zvláštnosti předškolního věku, které využívá k orientačnímu identifikování vývojové úrovně dětí. Diagnostická činnost by měla být systematická, odborná a citlivá, následně slouží učiteli nejen k individualizaci vzdělávání, ale také k ověřování efektivity a kvality jeho práce. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

4 Formativní hodnocení

Pojem formativní hodnocení jsme převzali z angličtiny, jeho základ je ale pravděpodobně latinský od slova *formo* – utvářet, dávat tvar. V češtině mluvíme o běžném slovu *formovat*, které používáme především v oblasti výchovy a vzdělávání, když mluvíme v souvislosti s osobností dítěte. Pokud mluvíme o přídavném slovu *formativní*, které je blízké slovu *formace* a můžeme říci, že jde o dlouhodobý proces utváření pevných hodnotových postojů člověka. (Starý, Laufková, 2016)

„Za formativní hodnocení lze ve zkratce označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka.“ (Starý, Laufková, 2016, s. 12)

Formativní hodnocení je hodnocení verbální a můžeme u něj využívat také obrazy, symboly nebo grafy. Zaměřuje se na pozitivní výsledky dětí, které jsou základem pro další rozvoj. (Starý, Laufková, 2016) Slovní hodnocení má velký potenciál, formativní hodnocení je ale pojem daleko bohatší než slovní hodnocení. (Starý, 2005)

Hodnocení výsledků lze členit podle účelu na **formativní a sumativní**. Smysl v **sumativním hodnocení** je, že chce získat nějaký přehled o výkonech dětí, či o pracovních výsledcích. Na rozdíl od **formativního hodnocení**, které je interaktivní a smyslem je, abychom porozuměli potřebám dětí a přizpůsobili se jim. (Starý, 2005) Slavík, ve své knize formativní hodnocení popisuje tak, že ho lze chápat nejen jako funkci, ale dokonce jako

metodu pedagogické práce. (Slavík, 1999) Laufková říká, že formativní hodnocení přispívá k celkové kvalitě vzdělávání a ke zlepšení výkonu dětí. Je potřeba, aby techniky formativního hodnocení byly využívány pravidelně, tím se budou zlepšovat jak výkony, tak i kvalita a rychlost učení u dětí. (Laufková, 2020)

4.1 Vývoj konceptu formativního hodnocení

Sumativní a formativní přístupy jako první rozlišil Scriven (1967), který také vyzval učitele, aby získávali informace v oblastech, které je potřeba u dětí zlepšit. O tři roky později Bloom, Hastings a Madaus (1971) na myšlenku navázali a použili koncepci formativního hodnocení ve své práci o teorii mastery learning. (Looney, 2011 in Starý, Laufková, 2016) Tato teorie vycházela z Vygotského zóny nejbližšího vývoje. Teorie vychází z toho, že soubor nějakých poznatků si mohou osvojit všechny děti, a to za předpokladu, že jsou jim nabídnuty a zajištěny ty správné podmínky. (Starý, Laufková, 2016)

Formativní hodnocení bylo od osmdesátých let považováno za součást hodnocení vzdělávacích programů a od devadesátých let došlo k nárůstu velkého zájmu o něj. Autoři dvou významných textů, které v té době vyšly, vysvětlili termín formativního hodnocení. Texty od P. Blacka a D. Wiliama – „Assessment and classroom learning“ (1998a) a „Inside the Black Box“ (1998b) v nichž autoři došli k závěru, že formativní hodnocení zlepšuje výkony zejména slabších dětí a právě jejich podpora vede k odstranění mezer. Na tyto dva významné články navázala mezinárodní komunita výzkumníků, vzdělavatelů i tvůrců vzdělávacích politik. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) iniciovala projekt *What works: Formative Assessment*, který probíhal v letech 2002–2004. Mezinárodní výzkumy jako PISA a TIMSS dokazují, že děti, které jsou hodnoceny formativně, dosahují v průměru lepších výsledků než ty, které jsou hodnoceny sumativně. Ve své praxi využívají formativní hodnocení kromě Spojeného království ještě Austrálie, Kanada, Dánsko, Finsko, Irsko, Itálie, Nový Zéland, Švýcarsko a Turecko. (Starý, Laufková, 2016) Projekt *What works: Formative Assessment* přinesl vymezení šesti klíčových komponentů formativního hodnocení, což je jeden z velmi významných výstupů.

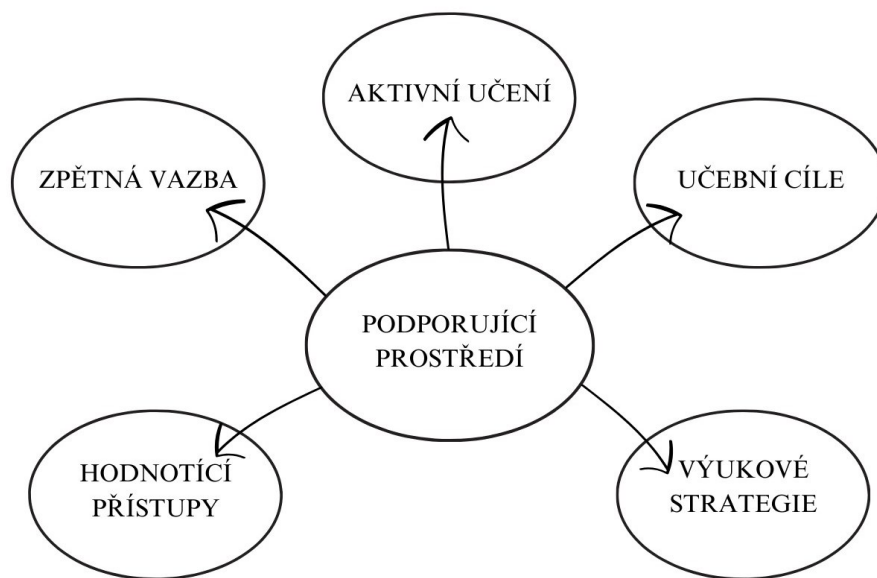


Schéma č. 2: Klíčové komponenty pro formativní hodnocení [zdroj: zpracováno autorkou podle Starý, 2005]

4.2 Formativní hodnocení v předškolním věku

Formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Můžeme tedy říci, že hodnocení je výjimečně silný intelektuální nástroj, který vypovídá o hodnotě či kvalitě určitého výkonu. Ve vzdělávacím systému závažnost zvyšujeme tím, že hodnocení zde nemá jen obvyklou zpětnovazební funkci, ale má být také předmětem učení dětí. To znamená, že děti vedeme k tomu, aby se samy uměly hodnotit. Děti by neměly být pouze pasivními objekty hodnocení. (Straková, Slavík, 2013) Formativní hodnocení dítěti pomáhá hledat ještě lepší cesty k cíli a probíhá jako rozhovor nad průběhem činnosti. Je prostředkem k sebepoznání a k vlastnímu zlepšení a má pozitivní vliv i na motivační sféru hodnoceného dítěte, dokonce bez ohledu na výsledek posouzení. Mělo by patřit k nejtýpčtějším nástrojům výchovy. (Slavík, 1999)

Formativní hodnocení dítěti pomáhá dosáhnout stanoveného cíle a zajišťuje mu průběžnou reflexi jeho učení. Učiteli umožňuje sledovat rozvoj dítěte a poskytuje zpětnou vazbu o probíhajícím procesu učení. Také silně podporuje funkci motivační a rozvíjející. (Kratochvílová, 2011)

Sborník *Náměty pro zavádění formativního hodnocení v mateřské škole* popisuje desatero formativního hodnocení. Desatero uvádí deset zásadních oblastí, které přímo souvisí

s problematikou formativního hodnocení a umožňuje tak učitelům uvědomit si důležité aspekty, které souvisí se zaváděním formativního hodnocení v mateřské škole. Zásadními oblastmi jsou:

1. **Používám respektující komunikaci** – zajímám se o to, jak se dítě cítí a beru ohled na jeho potřeby. Snažím se popisovat konkrétní činnosti, používám popisný jazyk.
2. **Uplatňuji pedagogický styl postavený na pozitivní zpětné vazbě** – dítěti dávám průběžně zpětnou vazbu a zaměřuji se na jeho pozitiva, tím posiluji jeho vnitřní motivaci.
3. **Vedu děti k dovednosti sebehodnocení** – poskytuji dítěti záměrné hodnocení s použitím popisného jazyka, odkláním se od bezděčného („to je hezké“). Nabízím dítěti různé formy hodnocení a sebehodnocení – ústní, neverbální, grafické.
4. **Používám aktivizující vzdělávací metody** – používám princip vzdělávací nabídky s aktivní účastí dětí, kde jsou důležité přímé zážitky a dítě má možnost uplatňovat vlastní nápady s podporou kritického myšlení a kreativity.
5. **Seznamuji se s teorií formativního hodnocení** – zajímám se o odbornou literaturu a sdílím své zkušenosti s ostatními učiteli, zkouším nové techniky.
6. **Spolupracuji s rodiči** – informuji rodiče o pohledu na hodnocení dětí a jak to u nás ve třídě funguje. Poskytuji rodičům dětí informace o pokroku a úspěchu jejich dítěte.
7. **Zavádím portfolio dítěte** – při zakládání portfolia se děti podílí na jeho podobě a tvorbě s podporou rodiny. Využívám ho pro rozvoj dítěte, ke sledování pokroku dítěte, pro sebehodnocení dítěte a ke spolupráci s rodiči.
8. **Stanovuji přiměřené vzdělávací cíle** – při plánování se opírám o RVP PV a ŠVP, stanovuji si přiměřené vzdělávací cíle a průběžně vyhodnocuji, co se dítě konkrétně naučilo a kam se posunulo.
9. **Vytvářím pozitivní a bezpečné klima** – vytvářím pravidla třídy společně s dětmi. Pochopená pravidla dodržují všichni včetně mě a kolegyně, se kterou také uplatňujeme stejné postupy a společně plánujeme činnosti ve třídě.
10. **Provádím pedagogickou diagnostiku** – průběžně děti cíleně pozoruji a vedu záznamy o dětech, jejichž výsledky využívám k dalšímu rozvoji, respektuji individualitu dítěte. (Náměty pro zavádění formativního hodnocení v mateřské škole, 2021)

4.2.1 Sebehodnocení ve formativním hodnocení

„Sebehodnocení většiny dětí předškolního věku je poměrně vysoké, ale dosud nestabilní, hodně závislé na aktuální sociální situaci a pozitivně koreluje především s jistotou ve vztazích s rodiči.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 96)

Již velmi malé děti se sebehodnocení mohou začít učit. Jejich možnosti provádět metakognitivní činnosti odpovídají přirozeně jejich vývojové fázi. Předškolní dítě je spokojené s tím, že dosáhlo nějakého cíle nebo splnilo zadaný úkol. Od toho se dál odvíjí jeho sebevědomí, i když zatím není schopno posoudit kvalitu svého výkonu z různých úhlů pohledu. (Košťálová, Miková, Stang, 2008)

V každé lidské činnosti je přítomno hodnocení a je tedy i přirozenou součástí učební činnosti dětí a řízení této učební činnosti učitelem. Pro dítě má hodnocení velký význam a je důležité, aby se každý naučil hodnotit. To však není možné pouze tak, že ho budeme hodnotit, a že on si tím osvojí naše hodnotící kritéria. Dítěti musíme dát příležitost a vytvořit ve výchovně-vzdělávacím procesu podmínky pro to, aby se sám mohl zapojit do hodnotících aktivit. Tyto hodnotící aktivity umožní dítěti získat dovednosti a kritéria potřebná pro sebehodnocení a sebepoznání, ale třeba i pro poznání a hodnocení ostatních. (Kolář, Šikulová, 2005)

Hodnocení svého procesu nebo výkonu tedy může zvládnout i samo dítě. Sebehodnocení dítěte má své výhody, oproti hodnocení učitele, protože se zrodilo v dítěti a vnitřně se s ním identifikuje. Dítě je ochotnější brát více odpovědnosti za svůj výkon a svůj rozvoj. Podmínkou sebehodnocení je, aby na to dítě bylo připravené. Krok za krokem můžeme sebehodnocení s dětmi trénovat, proto je při prvních pokusech nutné počítat s těžkopádností, s neadekvátním hodnocením nebo dokonce s mlčením. (Mešková, 2012)

Při sebehodnocení, bychom měli myslet na to, že existují dva typy dětí, které můžeme dělit dle jejich rozvoje seberegulace:

1. Začátečníci – ty děti, které si nevěří a nemají jasný plán, kontrolují pouze výsledky svého snažení a sebehodnocení se vyhýbají. Ve svých schopnostech hledají příčiny úspěchu a neúspěchu.
2. Pokročilí – ty děti, které si dokážou kontrolovat průběh svého snažení, mají jasný plán a hodnotí samy sebe. Příčiny úspěchu a neúspěchu hledají v praktických

zkušenostech a v použité strategii. (Čáp, Mareš, 2007 in Laufková, Vondráková, 2019)

S oběma skupinami dětí bychom měli pracovat a učit je hodnocení, což znamená přebírat od učitele takové způsoby, které napomáhají učení, a také se v těchto dovednostech hodnocení cvičit. Dětská očekávání bývají někdy nerealistická, proto je potřeba, aby učitel srozumitelně sděloval plány a cíle, nabízel jednoduchá pravidla hodnocení tak, aby děti byly schopné posoudit svůj výkon. Je potřeba, aby učitel poskytoval při jejich sebehodnocení zpětnou vazbu a pomoc při využívání výsledků sebehodnocení pro jejich zlepšení výkonu. (Laufková, Vondráková, 2019)

Předpokládáme, že dítě je schopné sebehodnocení, pokud:

- rozpozná ty složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl vytyčeného cíle;
- popíše a objasní, proč je považuje za zvládnuté;
- najde složky, jejichž zvládnutí musí ještě zlepši;
- popíše a ujasní, v čem se liší od očekávaného výkonu;
- identifikuje, co přispělo k dosažení cílů nebo co mu bránilo v lepší práci;
- naplánuje si, co příště udělá jinak, aby se jeho práce zlepšila. (Košťálová, a kol., 2008 in Laufková, Vondráková, 2019, s. 9)

4.2.2 Formativní hodnocení v dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ je strategický dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, který byl vytvořen pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky. Stanovuje směr školství tak, aby se vzdělávací systém v České republice modernizoval a připravil školství na nové přicházející výzvy. Za úkol má také řešit přetrvávající problémy a hledat řešení.

Jeden z cílů, který je v dokumentu stanoven zní, abychom se více ve vzdělávání zaměřili na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život. Jednou z vytyčených linií, kterými chce dosáhnout cíle je hodnocení ve vzdělávání, ve které je kladen důraz na formativní hodnocení. Požadavek zní, aby se více používalo formativní hodnocení, které efektivně přispívá k individuálnímu pokroku dítěte a rozvoji jeho

kompetencí. Forma hodnocení, která patří mezi trendy, je např. zvýšený důraz na sebehodnocení dětí, které vede k lepší sebereflexi, portfoliové hodnocení nebo využívání digitálních technologií, které jsou usnadňující a zefektivňující při hodnocení ve vzdělávání. (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, 2020)

5 Implementace postupů formativního hodnocení

Při sebehodnocení musí jít o plánovanou, smysluplnou a systematickou činnost, která bude běžnou součástí vzdělávání. Neměli bychom se zaměřovat jen na to, co se dítěti líbilo a sebehodnocení by nemělo být pouze nahodilou činností. Pokud je sebehodnocení kvalitní, může vést k všestrannému rozvoji osobnosti a podporuje vlastní učební proces dítěte. (Kratochvílová, 2012 in Starý, Laufková, 2016) Proto bychom mu ve vzdělávání měli věnovat dostatečný prostor a vést k němu děti již v předškolním věku.

5.1 Portfolio

Pojem portfolio má diagnostický a rozvojový potenciál, to je důležité si předem vymezit, protože portfolio je ve školním prostředí často chápáno jako sada papírů, které jsou založené v šanonech a učitelé ani děti mu nevěnují větší pozornost, natož aby s ním systematicky pracovali. (Václavík, 2013 in Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018) Portfolio může mít různé podoby, hlavním znakem je, že je to uspořádaný soubor (nějaké desky, šanon, krabice), ve kterém jsou shromážděny a uchovány práce dítěte za určité období. Součástí portfolio mohou být také poznámky učitele nebo rodičů, které informují o pokroku dítěte, nápadu, myšlence apod. Slouží k ocenění pokroku dítěte a má povzbuzovat děti k posouzení vlastních pokroků v práci. (Slavík, 1999) Umožňuje průběžně sledovat vývoj dítěte za dané období. Slouží dítěti, učiteli a rodiči k informování o procesu vývoje dítěte. (Kratochvílová, 2011) S portfoliem bychom měli pracovat systematicky, mělo by mít informativní a efektivní charakter. Zároveň by mělo být tvůrčí a přístupné jak dětem, tak rodičům.

Portfolio vede děti již od raného věku k odpovědnosti a může být součástí motivace k učení. Učitelé poskytují zpětnou vazbu a díky němu dokáže učitel navrhnout další cíle vzdělávání. V portfoliu můžeme sledovat silné a slabé stránky dětí. Portfolio slouží nejen k motivaci k učení, ale také k rozvoji sebehodnocení dítěte. Při práci s portfoliem můžeme sledovat to,

jak dítě s portfoliem zachází, jak s ním pracuje, jak se o něj zajímá a jakou v něm vidí hodnotu, nebo s kým o své práci diskutuje. Velmi přínosný je také rozhovor s dítětem či s rodičem nad tím, jak práci posuzují, nebo jak svůj pokrok vnímá samo dítě. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018)

„V českých školách se trend zavádění portfolií do mateřských škol vyvíjí postupně.“ (Šmelová, 2016, s. 36) Portfolio sice není povinnou dokumentací, stává se ale součástí individualizovaného vzdělávání. Při tvorbě portfolia máme volnou ruku a je jen na nás a na dětech, jak portfolio bude vypadat a co bude jeho obsahem. Portfolio můžeme rozdělit podle typu na sběrné (dokumentační, pracovní), výběrové (reprezentační) nebo hodnoticí (diagnostické). Pokud se s portfoliem vhodně pracuje a dítě je motivováno a správně podněcováno k dosahování lepších výsledků, učí se hodnotit samo sebe, což je jedna z kompetencí, které by mělo na konci předškolního vzdělávání dosáhnout. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Samotné portfolio samo o sobě nemá být cílem práce a není důvod je hodnotit. Portfolio má pomoci k tomu, abychom mohli společně s dítětem hodnotit či vyhodnocovat jejich práci. Při tom se děti učí samy hodnotit svou práci a úroveň nebo hledají cesty ke zlepšení. Děti se učí hodnotit na základě prvního dojmu nebo intuice a své hodnocení podkládají svojí prací. Učí se tomu, že je přirozené, nemít všechno dokonalé a není potřeba skrývat nedostatky. Učí se, navzájem si radit s druhými, protože odpadá soutěživost o to, kdo bude lepší. (Miková, Stang, 2013)

Portfolio může obsahovat různé typy materiálů. Zakládat bychom měli dostatečně pestré práce dítěte, které podávají komplexní obrázek o jeho osobnosti, vývojové úrovni a jeho učení. Portfolio může obsahovat:

- vstupní informace o dítěti a prostředí, ze kterého dítě je;
- formulář nebo záznamový arch o dosažených výsledcích vzdělávání;
- kresba dítěte;
- záznamy o pozorování – písemné, obrazové;
- pracovní listy. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

V zahraničí jsou portfolia nedílnou součástí vzdělávání, a především spolupráce s rodinou. Často obsahují fotografie rodiny, písemné záznamy rodičů a kresbu dítěte, které dokumentují život dítěte o víkendech a v čase dovolených a prázdnin. Je v něm tedy zachycen nejen čas strávený v mateřské škole, ale i v rodině. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Pravidelně se snažíme s portfoliem seznamovat rodiče. Můžeme to dělat v rámci třídních konzultací, které jsou vedeny společně s dítětem, učitelem a rodičem. Vhodné je dávat portfolio i dětem domů a doprovodit je třeba dopisem pro rodiče, rodiče se také mohou zapojit ke zhodnocení portfolia a vyjádřit se k němu. (Kratochvílová, 2011)

5.1.1 Funkce portfolia

V mateřské škole má portfolio velký smysl, protože může být využíváno za účelem podpořit diagnostickou činnost učitelky ve prospěch individuálního rozvoje dítěte. Jak uvádí několik autorů ve svých knihách, s portfoliem by měli pracovat průběžně všichni účastníci edukačního procesu. Diagnostické portfolio plní významné funkce, tyto funkce shrnuje ve své knize Kratochvílová: **Funkce informační**, která poskytuje informace o vývoji dítěte. Informace slouží učitelům, rodičům, ale i dětem. **Funkce motivační**, ta motivuje děti k lepším výsledkům práce, k tvorbě vlastních výtvorů, které chtějí v portfoliu prezentovat a k dokončení řady činností. **Funkce komunikační** se stává prostředníkem navození a rozvoje komunikace mezi učitelem a dětmi, mezi dětmi vzájemně, mezi učitelem a rodiči, mezi dětmi a rodiči, nebo s dalšími odborníky. Slouží také jako prostředek rozvoje komunikace, využíváme ho k individuálním pohovorům, při konzultaci s rodiči, či pracovníky poradenských zařízení, nebo jako doprovodný nástroj při posouzení školní připravenosti při zápisu do základní školy. Při vypracování individuálního vzdělávacího plánu může být dobrou podporou. **Funkce autoregulační** nastává, když dítě ve spolupráci s učitelem a spolužáky interpretuje své výsledky práce, ty hodnotí, prožívá své úspěchy a neúspěchy a rozhoduje o další činnosti. Ovlivňuje tak svůj osobnostní rozvoj. **Funkce diagnostická**, je velmi významná, protože získané informace o vývoji dítěte slouží učitelům jako východisko pro to, aby mohli stanovit správné cíle pro rozvoj dítěte a vhodné metody a formy práce. (Kratochvílová, 2014 in Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018)

5.2 Nonverbální hodnocení

Zpočátku je doporučeno začít s dětmi s hodnocením bez zdůvodňování, jednou z technik je tzv. **fonogestika** tj. propojení s gesty. (Starý, Chvál, Laufková, 2022) Do nonverbálního hodnocení můžeme řadit veškerou mimiku, gesta, pohyb, nebo vyjádření nějakým názorem – různými předměty. K rychlé sebereflexi výsledků může náležet třeba pohyb dětí, kterým vyjádří míru osvojení si dané kompetence nebo pohybem vyjádří hodnocení činnosti:

- Výška rukou v prostoru – děti umístí svou ruku do příslušné výšky, dle jejich hodnocení (nad hlavu, před prsa, ke kolenům, na zem).
- Vztyčení palce ruky – palec vztyčí do vertikální polohy (nahoru, dolů) a horizontální polohy.
- Sed, klek, stoj – zaujme jednu z poloh. (Kratochvílová, 2011)

Nejjednodušší otázky s hodnocením neverbálním jsou ty, na které děti mohou odpovědět palcem nahoru/dolů. Příklady otázek:

- Jak se Ti dnes pracovalo?
- Jak pro Tebe dnešní téma bylo důležité?
- Pomohl/a jsi dnes někomu?
- S jakým úsilím si dnes pracoval/a? (Starý, Chvál, Laufková, 2022)

Dalším nonverbálním hodnocením, které můžeme v mateřské škole využívat, je práce s mimikou a s emocemi. Když sedíme s dětmi v kruhu, každé dítě na svém obličejí vyjádří danou emoci podle toho, jak se dnes cítí, jakou má dnes náladu. Svou emoci může také okomentovat a říct, proč si právě dnes vybralo danou emoci, proč se dnes tak cítí.

5.3 Verbální hodnocení

Verbální hodnocení můžeme využívat např. v kruhu na koberci během nebo po činnosti. Děti vyzveme k tomu, aby nám sdělily své zkušenosti, vyjádřily své myšlenky, svůj názor, nebo mohou zhodnotit svůj výkon po nějaké činnosti. Při hodnocení dětí, je dobré dbát na předem domluvená pravidla, aby každé dítě mělo prostor pro své vyjádření a nebylo nikým rušeno. Proto můžeme v kruhu využít nějakého plyšáka nebo věc, která bude určovat, že ten, kdo jí má v ruce, má slovo a může mluvit.

Je možné nejdříve zavést slovní odpovědi skrze nedokončené věty. Učitel může sám vybrat jednu větu, nebo dá na výběr například ze tří vět. Příklady nedokončených vět různého typu (s ohledem na cíl, učení, emoce aj.):

- Překvapilo mě, že ...
- Zlepšil/a jsem se ...
- Obzvláště mě zaujalo ...
- Rád/a bych se dozvěděl/a více o ...
- Nerozuměl/a jsem ... (Starý, Chvál, Laufková, 2022)

Pro děti je nejsložitější formulace širší slovní odpovědi na otevřené otázky:

- Jaká věc Tě nejvíce zaujala?
- Jaké tři věci, ses dnes naučil/a?
- Co se ti dnes povedlo/podařilo?
- V čem ses zlepšil/a?
- Kdo ti dnes pomohl?
- Na čem budeš muset ještě zapracovat?
- Co se ještě pokusíš zlepšit?
- O čem by ses chtěl/a dozvědět více? (Starý, Chvál, Laufková, 2022)

5.4 Hodnocení prostřednictvím grafických symbolů

Tato forma hodnocení je mnoha dětem blízká zejména proto, že je názorná a pestrá. Grafické prostředky by měly mít dostatečnou vypovídající hodnotu a měly by být dětem srozumitelné. (Kratochvílová, 2011) Hodnocení grafickými symboly může vypadat tak, že po třídě rozmístíme grafické symboly např. škálu emotikonů (usmívající se – neutrální – zamračený), symboly počasí (zářící slunce – veselé slunce – mírně schované za mrakem – černý mrak) a další. Děti se při hodnocení činnosti postaví ke značce, kterou by posoudily prožitou aktivitu. (Košťálová, Miková, Stang, 2008)

S grafickými symboly mohou děti reflektovat svoji činnost třeba po dokončení pracovního listu. Využít k tomu můžeme razítka, ze kterých si dítě vybere a zhodnotí, jak je se svou prací spokojené. Dítě si vybírá z různých možností, které si předem domluvíme a vysvětlíme si jejich význam. Jednoduchou variantou v mateřské škole jsou emotikony, protože

hodnocení pomocí emotikonů je dětem známé a vědí, co který výraz emotikonu znamená. Můžeme si navrhnout i vlastní emotikony s námětem jednotlivé třídy. Razítka se dají využít také u sebehodnotícího archu, kdy dítě hodnotí osvojené dovednosti. Hodnocením dítě rozvíjí sebereflexi. Sebehodnotící archy se dále dají založit do portfolio dítěte. Dítě, učitel i rodiče tak mají přehled, co dítě již zvládá a na čem by naopak mělo ještě pracovat.

Kromě razítek, které využíváme u pracovních listů, nebo sebehodnotících archů, můžeme grafické symboly používat i v podobě papírové, kdy máme emotikony na kartičkách. S kartičkami se dá pracovat několika způsoby. Kartičky děti mohou zvedat nad hlavu, nebo kartičky mohou být na magnetické tabuli a děti k nim přiřazují svou značku, nebo si děti k dané kartičce jen stoupnou. Záleží na uvážení učitele, kolik kartiček chce ve třídě k hodnocení používat. Můžeme začít s dvěma grafickými symboly a postupně symboly přidávat.

5.5 Metoda semaforu

Semafor obsahuje dvě nebo tři barvy. Zelená barva znamená, že se dítěti aktivita líbila, je se sebou spokojený, něco nového se naučil, je si sebou jistý, nebo že s něčím souhlasí. Červená barva znamená, že se dítěti aktivita nelíbí, že činnost nechápe, nejde mu, ztrácí se, nebo potřebuje danou činnost ještě trénovat. Můžeme také přidat barvu oranžovou, která znamená něco mezi, dítě si oranžovou vybere, když potřebuje pomoc. S metodou semaforu pracujeme během aktivity nebo po ní. Semafor můžeme mít vyvěšený ve třídě na tabuli a dítě se po proběhlé činnosti dotkne příslušné barvy, kterou si vybere pro své hodnocení. Své hodnocení může doplnit i komentářem, proč si vybralo zrovna danou barvu. Další variantou je, že si na vybranou barvu připne svůj kolíček se značkou, nebo si jde k barvě stoupnout, nebo využijeme barevné kartičky a dítě je zvedá nad hlavu.

5.6 Edukační hry s kontrolou

Edukační hry jsou založené na principu okamžité zpětné vazby, tudíž dítě si hned může ověřit výsledek. Přispívají k jeho sebehodnocení, k motivaci a chuti učit se a osvojovat si nové věci. Mají vliv na zvyšování sebevědomí u dítěte. Mezi známé a používané edukační hry s kontrolou v mateřské škole patří Logico Primo (viz příloha č. 1), nebo Logico Piccolo. Oblíbený je také systém LÜK a mini LÜK (viz příloha č. 2).

6 Spolupráce s rodiči

Pokud chceme, aby výchova a vzdělávání dětí bylo co nejefektivnější, měli bychom si s rodiči pravidelně vyměňovat informace, které potřebuje nejen učitel mateřské školy, ale také rodič. Učitel je potřebuje proto, aby mohl plánovat vhodnou vzdělávací nabídku a děti podporovat a rodič proto, aby věděl, co se s jeho dítětem děje v jeho nepřítomnosti. (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012)

Podobný pohled uvádí ve své knize také Koťátková, která říká, že rodina by se měla přirozeně zajímat o to, co se ve škole právě děje. Zájem rodičů by měl spočívat i v bližším poznání vrstevnické atmosféry, kterou si nikde na žádné nástěnce nemůžeme přečíst. Rodiče by měli do mateřské školy přicházet s ochotou vidět, slyšet a vnímat vlastní dítě v souvislostech, které se vytvářejí při nejrůznějších aktivitách. Pro dítě to znamená, že bude rodiče vnímat jako součást školní komunity. (Koťátková, 2014)

Této podobě vztahů rodiny a mateřské školy předcházela dlouhodobý vývoj, který je ovlivněný celkovým postavením rodiny a školy v socialistické společnosti. Dříve byly vztahy charakteristické jednosměrným přenosem informací a důrazem na řešení vzniklých problémů. (Rabušicová, 2019 in Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012) Až v posledních letech došlo ke značnému posunu a obratu ve vztazích mezi školou a rodinou. Tento posun souvisí s transformačními záběry i snahou posilovat demokratické vztahy a spolupráci mezi hlavními účastníky výchovy a vzdělávání dětské populace. Nyní současně naplňovat poslání předškolního vzdělávání a vyhovět požadavkům rodičů je jeden z nejtěžších úkolů mateřské školy. Aby spolupráce byla efektivní, je důležité pochopit nejen změny ve vzdělávání dětí předškolního věku, ale také změny, kterými prochází celá společnost, tedy i rodina. Novými jevy v současných proměnách rodinného života jsou např: bilingvní manželství; rodiny, které několikrát ve svém vývoji změní lokální kulturu; rodiny formálně nesezdané; homosexuální páry pečující o děti; neúplné rodiny. Také se rozšiřuje kulturní, náboženská a sociální různorodost rodin. Rodiny mají různé hodnotové žebříčky (od konzumního přístupu až po snahu žít ve shodě s přírodou), které ovlivňují rozvoj osobnosti dětí, které přicházejí do mateřské školy. Společnost se stává multikulturní a učitel mateřské školy musí umět s touto skutečností pracovat. (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012)

Spolupráce s rodinou a mateřskou školou je dlouhodobý oboustranný proces a výsledkem by měl být vznik vzájemné důvěry. Učitelky, jako profesionálky by se měly snažit, aby vznikla jakási komunitní blízkost rodičů a dětí mezi sebou i společně s učitelkami. Pro vytvoření kvalitních mezilidských vztahů jsou doporučovány způsoby nedirektivních přístupů. Ty by měly být základem a následně také silnou motivací pro děti a pro jejich ochotu se ve škole vzdělávat a cítit se tam všestranně dobře. Kořátková ve své knize popisuje nedirektivní přístupy, které je nutné naplňovat současně:

- **Akceptace** – znamená přijetí člověka/dítěte bez podmínek a s porozuměním. Přijetí všech zúčastněných a vzájemné pochopení je základem pro celkové pozitivní klima.
- **Empatie** – pro níž je charakteristické porozumění druhému člověku prostřednictvím komplexního vnímání jeho stavu a rozpoložení. Když empaticky sdělujeme, co jsme vycítili z chování toho druhého, dáváme mu najevo, že mu rozumíme a jsme mu citově blízko.
- **Autenticita** – se projevuje tak, že v přístupu k druhým lidem jsem opravdoví, nic nepředstíráme a nesnažíme se ze sebe dělat někoho jiného. Autenticita souvisí s osobní zralostí a s vnitřním přijetím sama sebe.
- **Aktivní naslouchání** – to patří k součásti mezilidské komunikace. Hodnotu má stejně důležitou jako vlastní sdělování a vyjadřování myšlenek. Někdy bývá i důležitější, protože pokud aktivně nenasloucháme, dochází často k nedorozumění a nepochopení. Mezi rodiči, učitelkami a dětmi je základem pro fungování pozitivních vztahů.
- **Empatický rozhovor** – zahrnuje v sobě všechny aspekty nedirektivních přístupů, které jsou napsány výše. Ten, kdo vede empatický rozhovor se snaží vcítit do stavu druhého člověka (dítěte) a projevuje zájem o jeho potřeby. Mezi učitelkou a rodiči má tento typ rozhovoru svoje místo pro vzájemné bližší poznání a porozumění situacím, v které se rodiny a děti nacházejí. (Kořátková, 2014)

Základem spolupráce s rodinou je známá klasika jako třídní schůzky, den otevřených dveří, konzultace, výstavy dětských prací, společné akce a besídky. Možnost je také i v účasti rodičů na školních výletech nebo náročnějších akcích. Není už překvapující, že rodič přijde do třídy s nově přicházejícím dítětem a je s ním na začátku školního roku

v jeho adaptační fázi a pomáhá mu přirozeně seznámit se s novým prostředím a pomalu se osamostatňovat. (Koťátková, 2014)

Vztahy mezi rodinou a mateřskou školou jsou ovlivněny zkušenostmi rodičů podle toho, jakou mateřskou školu navštěvovali oni sami. Ne všichni rodiče mají povědomí o změnách, které se v posledních letech staly, a ne všichni rodiče se s nimi ztotožňují. Neznalost cílů předškolního vzdělávání, postoje, osobní zkušenosti, nebo třeba osobnostní založení přinášejí odlišný přístup jednotlivých rodičů. Někteří rodiče jsou sdílní, otevření a ochotní spolupracovat a spolupodílet se na výchově a vzdělávání svých dětí. Další pohled rodičů může být takový, že plně důvěřují mateřské škole a vzdělávání je věcí její. Existuje však skupina rodičů, která si myslí, že mateřská škola bude vychovávat dítě podle jejich instrukcí a podle toho co oni očekávají. (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012)

6.1 Individualizace ve spolupráci a komunikaci s rodiči

Individualizovaný přístup se snažíme uplatňovat nejenom ve vztahu k dětem, ale také s rodiči. Spolupráce a budování partnerství s rodiči v mateřské škole je velmi přínosné. Spolupráci s rodinou můžeme individualizovat tímto způsobem:

- S rodiči si budeme domlouvat informativní schůzky nebo individuální konzultace, na které se rodiče mohou zapsat, kde zodpovíme jejich otázky.
- Pokud nás zajímá názor rodičů na nějakou věc, či plánujeme v mateřské škole změnu a chceme znát jejich názory, poslouží nám k tomu dotazník, který jim rozdáme. Dotazník využíváme třeba i k tomu, když potřebujeme zjistit preferenci v komunikaci s námi – jaký typ komunikace rodičům nejvíce vyhovuje.
- Jako podporu individualizace organizujeme edukativně stimulační skupiny, ty jsou vhodné hlavně pro sociálně slabší skupiny.
- Pořádáme cílené schůzky s rodiči nově přijatých dětí nebo plánované schůzky s předškoláky.
- S rodiči zavedeme tzv. kontaktní sešit, do nichž si s rodiči píšeme informace, které chceme sdělit nebo zapojíme rodiče do tvorby individuálního vzdělávacího plánu dítěte.

- Do témat, kterým se právě věnujeme v mateřské škole s dětmi zapojíme i rodiče. Spolupodílíme se na tvorbě plánu činností třeba tak, že nabídneme rodičům, aby sepsali náměty, co bychom s dětmi v rámci témat mohli dělat.
- Rodiče seznamujeme s ŠVP na začátku školního roku a sbíráme nové návrhy od rodičů na ŠVP nebo třeba na výlety či nějaké pobyty mimo mateřskou školu. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

6.2 Komunikace mezi mateřskou školou a rodiči

Vyjasnit si vzájemné představy o výchově a vzdělávání dítěte, smysl a způsob komunikace, by mělo být prvním krokem před nástupem do mateřské školy. Pokud se vymezí určité hranice, usnadňuje to komunikaci mezi hlavními účastníky vzdělávání, ale také tím poskytujeme dítěti pocit bezpečí v obou prostředích – jak v rodinném, tak ve školním. Podpora a společné plánované působení umožní dítěti lépe se orientovat ve školním světě, a také v samo sobě a v jeho dovednostech. (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012)

Pro budování dobré komunikace mezi mateřskou školou a rodiči jsou velmi cenné neformální příležitosti, tím myslíme, když rodič přivede nebo odvádí dítě ze školy. Pro spolupráci s rodiči, které vyžadují rychlé řešení, využíváme telefonické hovory nebo SMS a e-mailové zprávy. Tato alternativa komunikace je pro některé rodiče standartní a vyhovuje zejména rodičům, kteří jsou pracovně vytíženi. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Další strategií v komunikaci s rodinou jsou konzultační hodiny. Těmi zároveň naplňujeme zásadní požadavek Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který říká, aby pedagogové pravidelně informovali rodiče o prospívání jejich dítěte a jeho pokrocích. Tento požadavek konkretizuje obecné pojetí a cíle předškolního vzdělávání v České republice doplňovat rodinnou výchovu a to tak, že jsme s rodinou v úzké vazbě a pomáháme dítěti zajistit prostředí s dostatkem přiměřených a mnohostranných podnětů k tomu, aby se mohl aktivně učit a rozvíjet. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Komunikace a celkově spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči je velmi důležitá. Také sám rodič by se měl aktivně zajímat o vzdělávání svého dítěte, protože tento zájem má pozitivní souvislost s tím, jak se dítěti daří a jaké dělá pokroky. (Lunt a Sheppard, 1986 in Fontana, 1997) Dobře fungující rodiče dítě podporují i doma, dítěti se věnují a rozvíjí ho

a ztotožňují se s hodnotami, které škola má. Znají se s učitelem svého dítěte a jsou připraveni se na něj obrátit, pokud potřebují poradit. Což je přínosné, protože se tak učitel dozví více o prostředí dítěte, ve kterém vyrůstá. (Fontana, 1997)

Shrnutí teoretické části

V teoretické části práce byl charakterizován vývoj dětské identity v předškolním věku. Zaměřila jsem se na význam sebepojetí a popisuji, jak významný předškolní věk je pro jeho rozvoj. Jak se jeho hodnotící obraz sebe samého tvoří tím, jak na jeho kladné vlastnosti reagují rodiče, učitelé i vrstevníci. Úvodní kapitoly naznačují, jak důležitá je podpora sebepojetí v mateřské škole a popisují i jeho zakotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Cílem učitele by mělo být najít způsoby, jak dítě individuálně rozvíjet, dle jeho specifických možností a podporovat v něm sebedůvěru. Toho můžeme dosáhnout tím, že v něm budeme rozvíjet dovednost sebehodnocení, dítě tak bude schopno uvědomovat si a reflektovat své výkony. S hodnocením úzce souvisí také motivace. Aby bylo dítě dostatečně motivováno, musí být uspokojeny všechny potřeby, které se navzájem ovlivňují. V mateřské škole pak můžeme využívat vnější motivaci, při které používáme slovní hodnocení, které dítě motivuje k lepším výkonům. Do vnější motivace zahrnujeme hodnocení, které má motivační funkci a souvisí zejména s citovou stránkou a prožitky dítěte. Proto bychom s touto stránkou měli zacházet opatrně. V dalších kapitolách se věnuji individualizaci ve vzdělávání a jeho vyhodnocování, a také hodnocení v mateřské škole.

Ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ je kladen požadavek na to, aby se ve vzdělávání více používalo formativní hodnocení, které navazuje na hodnocení. Formativní hodnocení přispívá k individuálním pokrokům dítěte a k rozvoji jeho kompetencí. Při formativním hodnocení je kladen zvýšený důraz na sebehodnocení dětí. Pochopení formativního hodnocení je velice důležité, proto bylo toto téma detailně charakterizováno. Formativní hodnocení má mnoho pozitiv, dítěti pomáhá dosáhnout stanoveného cíle a zajišťuje mu průběžnou reflexi v učení. Mělo by patřit k nejtypičtějším nástrojům výchovy a měli bychom ho zařazovat do běžné denní rutiny výchovně-vzdělávacího procesu. Nejdůležitějším znakem formativního hodnocení je, že nehodnotí výsledky, ale proces učení dítěte a poskytuje mu zpětnou vazbu.

V další kapitole se zabývám vhodnými nástroji k rozvoji formativního hodnocení v mateřské škole. Vhodnými nástroji jsou právě ty nestandardizované, nejúčinnější se jeví portfolio. Proto se portfolio věnuji velmi podrobně. Portfolio má v mateřské škole velký smysl, pokud

je správně uchopeno a využíváno za účelem podpořit diagnostickou činnost učitelky ve prospěch individuálního rozvoje dítěte. Diagnostické portfolio plní významné funkce, kterými jsou: informační, motivační, komunikační, autoregulační a diagnostická. S portfoliem bychom měli pravidelně pracovat a seznamovat s ním a zapojovat k jeho tvorbě také rodiče. Portfolio je vhodné dávat dětem i domů. Spolupráce s rodiči a mateřskou školou je nezbytná pro výchovu a vzdělávání dětí.

EMPIRICKÁ ČÁST

7 Východiska výzkumného šetření

Na základě prostudované odborné literatury je námětem výzkumného šetření formativní hodnocení dětí v mateřské škole. Pro jeho rozvoj jsem se inspirovala vydaným sborníkem v rámci projektu „Formativní hodnocení v mateřské škole“, kde jsou sepsány náměty pro jeho zavádění. Kromě námětů manuál obsahuje i desatero formativního hodnocení. Hlavními oblastmi, kterými jsem se ve své diplomové práci věnovala, byla spolupráce s rodiči, založení portfolia a stanovení přiměřených vzdělávacích cílů. Dále jsem se zaměřila na techniky, při kterých děti mohou rozvíjet své sebehodnocení.

Je důležité, aby se děti již v předškolním věku seznámily s tím, aby se samy dokázaly zhodnotit, a mělo by jim to být nabídnuto blízkou formou. Hlavním důvodem k výběru tématu mé diplomové práce byl pocit nedostatečné práce s portfoliem v mateřské škole, do kterého se pouze zakládají práce dítěte, které nikomu nic dále neříkají a nedostačující formativní hodnocení. Začít s touto dovedností u dětí v předškolním věku je velkou výzvou, ale myslím si, že je jako součást sebepojetí klíčové pro celkový psychosociální vývoj. Je důležité, aby dítě znalo své limity a chtělo dále pracovat na svém zlepšení.

7.1 Výzkumný problém

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku formativního hodnocení v prostředí mateřské školy, v níž autorka působí jako učitelka. Cílem diplomové práce bylo systematizovat uplatňování technik a nástrojů formativního hodnocení v předškolním vzdělávání a zaměřit se na větší spolupráci s rodiči; implementovat využívání formativního hodnocení, které zlepšuje učení dětí a posílí sebehodnotící dovednosti dětí. Akční výzkum spočívá v diagnostice současného stavu v oblasti formativního hodnocení ve vybrané mateřské škole. Následuje řešení dané situace: založení nového portfolia jako nástroje formativního hodnocení, který funguje jako ucelený promyšlený systém, na jehož tvorbě se podílejí také rodiče dětí. Práce s portfoliem byla zaměřena na podporu sebehodnocení u dětí. Portfolio mělo zvýšit informovanost a spolupráci mezi učitelem a rodičem. Dalším krokem bylo zavedení technik k sebehodnocení dětí a systematizace přístupu k dětem v oblasti hodnocení.

7.2 Stanovení cílů

Vzhledem k výše formulovanému obecnému cíli jsem si stanovila celkem pět dílčích výzkumných cílů, a to:

Cíl 1: Zavést techniky formativního hodnocení ve vybrané třídě MŠ.

Cíl 2: Popsat, jak jsou děti schopné provést sebehodnocení vybraných očekávaných výstupů.

Cíl 3: Zjistit, která technika formativního hodnocení je vhodná v závislosti na věku dětí ve vybrané třídě MŠ.

Cíl 4: Zjistit pohled rodičů na práci s portfoliem v konkrétní třídě vybrané MŠ.

Cíl 5: Zjistit pohled kolegyně na přínos technik formativního hodnocení v konkrétní třídě vybrané MŠ.

7.3 Stanovení výzkumných otázek

K výše uvedeným dílčím cílům jsem formulovala následující výzkumné otázky, které z cílů vychází, tj.:

VO1: Jaké techniky FH byly zaváděny ve vybrané MŠ?

VO2: Jakou podporu potřebovaly děti, aby byly schopné hodnotit se ve vybraných očekávaných výstupech?

VO3: Jaké techniky formativního hodnocení jsou vhodné v závislosti na věku dítěte?

VO4: Jak rodiče reflektovali využití portfolia a spolupráci s mateřskou školou v oblasti naplňování očekávaných výstupů dle RVP PV?

VO5: Jaká pozitiva a rizika shledává ve formativním hodnocení kolegyně na třídě?

8 Metodologie výzkumu

Vzhledem k charakteru výzkumného problému jsem se rozhodla pro kvalitativní design výzkumu.

8.1 Výzkumné metody

Pro naplnění cílů jsem volila tři metody sběru dat tak, aby byla zajištěna triangulace a kvalita výstupů:

1. Pozorování
2. Rozhovor
3. Dotazník pro rodiče dětí

8.1.1 Pozorování

Ke zjištění, jak děti zvládají techniky formativního hodnocení, jsem zvolila metodu pozorování. Při pozorování jsem si dělala terénní poznámky a zaměřila jsme se na charakteristické znaky, které mi následně pomohly ve vyhodnocení. Při metodě semaforu jsem se zaměřila na tato kritéria hodnocení:

- Aktivně a rád/a se účastní hodnocení.
- Při sebehodnocení je rozhodný/á.
- Dokáže říct, co ho/ji zaujalo.
- Dokáže říct, co se mu/jí povedlo. (u starších dětí)

Při metodě hodnocení emocí jsem se zaměřila na tato kritéria:

- Aktivně a rád/a se účastní hodnocení.
- Dokáže říct, proč se tak cítí.

8.1.2 Rozhovor

Další metodou byl rozhovor. Rozhovor jsem používala zejména při práci s portfoliem, kdy si děti samy hodnotily vzdělávací cíle, které jsou součástí portfolia, pomocí grafických symbolů – emotikonů, resp. smajlíků. Při rozhovoru jsem se zaměřila na kritéria, která pro mě byla důležitá pro další analýzu výsledků:

- Při sebehodnocení je rozhodný/á.

- Hodnotí se přiměřeně.
- Jeho výběr emotikonu je v souladu s jeho odpovědí, tudíž chápe význam emotikonů.
- Je schopné své hodnocení obhájit. (u starších dětí)

Při rozhovoru jsem pokládala tyto otázky:

1. Myslíš si, že už zvládáš (danou dovednost)?
2. Jakým smajlíkem by ses ohodnotil/a, jak ti to jde?

Pokud se dítě hodnotilo nepřiměřeně a vyhýbalo se negativnímu hodnocení, položila jsem ještě doplňující otázky:

3. Myslíš, že už není potřeba něco zlepšit?
4. Nebylo by dobré (konkrétní dovednost) ještě trénovat?

Rozhovor jsem dále využila pro získání informací od mojí kolegyně na třídě. Pro rozhovor jsem měla předem připravené otázky a byl nahráván na diktafon v telefonu (viz příloha č. 3). Nahrávka mi sloužila k následnému rozboru.

8.1.3 Dotazník pro rodiče dětí

Poslední využitou metodou sběru dat byl dotazník, který byl určen pro rodiče dětí (viz příloha č. 4). Metodou dotazníku jsem zjistila, jak se jim s portfoliem pracuje, a zda v portfoliu vidí nějaký přínos.

8.2 Charakteristika výzkumného vzorku

K mému výzkumu jsem si vybrala děti z mateřské školy v Jablonci nad Nisou, ve které pracuji už několik let jako učitelka. Mateřská škola byla zvolena záměrně, protože děti dobře znám. Děti mají po celou dobu docházky v mateřské škole stejnou třídu a stejné paní učitelky, tudíž se s technikami formativního hodnocení dá pracovat po celou dobu a je možné sledovat pokrok dětí. Mého výzkumu se zúčastnila celá třída, tedy 24 dětí. Třída je heterogenní. Navštěvuje ji 12 dětí ve věku 4–5 let a 12 dětí ve věku 3–4 let. Tudíž jsem si děti při vyhodnocování rozdělila na dvě skupiny. Sebehodnocení mladších dětí jsem upravila tak, aby pro ně bylo přiměřené věku.

8.3 Realizace výzkumu

Před začátkem výzkumného šetření rodiče podepsali informovaný souhlas o tom, že informace získané o dětech, mohou použít pro svou diplomovou práci (viz příloha č. 5). Byli seznámeni s tím, že děti budou pozorovat a dělat si terénní poznámka, nebo vést rozhovor nad jejich sebehodnocením.

Můj výzkum probíhal od ledna 2023 do října 2023. Se sebehodnocením jsme předtím s kolegyní pracovaly pouze v kruhu po činnosti, kdy se děti hodnotily neverbálně a to tak, že daly ruku do nějaké výšky podle toho, jak je daná aktivita zaujala. Další technika, která už ve třídě probíhala, byla založená na emocích, kdy každé dítě ukázalo výrazem na svém obličeji, jak se dnes cítí. Tato technika probíhala několikrát do týdne. Mohla jsem tedy navázat s dalšími sebehodnotícími technikami.

V lednu jsem s kolegyní zavedla nové techniky formativního hodnocení. Předtím proběhla schůzka s rodiči, kde jim bylo vše vysvětleno ohledně práce s portfoliem, na kterém se s dětmi budou podílet.

8.4 Fáze výzkumu

1. Výchozí fáze:

- rozbor s kolegyní současné diagnostiky na třídě a současného portfolia, sepsání poznámek toho, co chceme změnit, čeho chceme dosáhnout, promyšlení propojeného systému diagnostiky a portfolia;
- konzultace s kolegyní na třídě o založení nového portfolia a dalších technik formativního hodnocení;
- příprava na akční výzkum – teoretické materiály, přípravné materiály, pomůcky k výzkumu;
- promyšlení a tvorba dovednostních klíčů, rozdělené na věkové kategorie dle aktuální používané diagnostiky (Bednářová, Šmardová, 2022);
- promyšlení a tvorba vzdělávacích cílů do portfolia – tvořeno průběžně na dané období;
- konzultace s kolegyní nad tím, jak bude akční výzkum probíhat;

- informační schůzka s rodiči, seznámení rodičů o probíhajícím akčním výzkumu, představení a vysvětlení založení nového portfolia a dovednostních klíčů, na kterých budou s dětmi spolupracovat;
- seznámení dětí s novým portfoliem, vysvětlení systému sbírání dovednostních klíčů v portfoliu;
- zajištění informovaných souhlasů ze strany kolegyně a rodičů dětí;
- založení portfolia rodiči a dětmi, ozdobení portfolia dle dětí;
- vyplnění úvodních stran v portfoliu rodiči a dětmi (informace o dítěti, fotky);
- příprava technik formativního hodnocení – vytvoření obrázků s emocemi, vytvoření hodnotícího semaforu, zavedení technik formativního hodnocení ve třídě;
- vytvoření tabulky se seznamem dětí a hodnotících kritérií pro následnou analýzu.

2. Realizační fáze – práce s portfoliem, zavedení technik formativního hodnocení:

- konkrétní pozorování chování a činnosti dětí při formativním hodnocení;
- individuální rozhovor s dětmi nad dovednostními klíči, předání portfolia rodičům (každý měsíc);
- hodnocení vzdělávacích cílů dětmi (každé dané období);
- zapisování informací o průběhu pozorování a rozhovoru do připravených tabulek;
- pořizování fotografií.

3. Závěrečná fáze:

- reflexe získaných zkušeností ze získaných poznámek;
- dotazníkové šetření s rodiči dětí, které se výzkumu zúčastnily;
- rozhovor s kolegyní na třídě;
- celková analýza nasbíraných informací a její vyhodnocení.

9 Průběh a vyhodnocení výzkumného šetření

9.1 Implementace postupů formativního hodnocení

9.1.1 Technika semaforu

Ve třídě jsme s kolegyní zavedly techniku semaforu, která spočívá v tom, že se děti hodnotily po dané aktivitě. Sebehodnocení po činnosti jsme již s dětmi občas používaly a to tak, že děti neverbálně vyjádřily, jak je daná činnost zaujala. Hodnotily pomocí ruky, kterou zvedly do určité výšky (nejvýš – činnost je zaujala, nejniž – činnost je nezaujala). Nyní měly na výběr ze škály hodnocení, která obsahovala dvě možnosti: zelený smajlík – činnost mě zaujala/bavila mě, červený smajlík – činnost mě nezaujala/nebavila mě (viz příloha č. 6).



Fotografie č. 1: Technika semaforu [zdroj: archiv autorky]

Tuto techniku jsme zařadily hned v lednu společně s novým portfoliem. Pro děti bylo toto hodnocení velmi blízké a hned ho pochopily. Hodnocení po činnosti probíhalo pravidelně, několikrát v týdnu, a tak se pro děti stalo běžným.

Sebehodnocení pomocí semaforu						
	leden 2023			říjen 2023		
mladší děti	1	2	3	1	2	3
Pěťa	-	-	-	+	+	+
Mikuláš	+	+	-	+	+	+
Matyáš	-	-	-	+	+	+
Adélka	-	-	-	+	+	+
Lukáš	+	+	-	+	+	+
Michal	+	+	+	+	+	+
Anička	+	+	-	+	+	+
Gabča	+	+	-	+	+	+
Isabel	+	+	-	+	+	+
Lili	+	+	+	+	+	+
Bára	+	+	+	+	+	+
Míša	-	-	-	+	+	+

Tabulka č. 1: Sebehodnocení pomocí semaforu, mladší děti

1 - Aktivně a rád/a se účastní hodnocení, 2 - Při sebehodnocení je rozhodný/á, 3 - Dokáže říct, co ho/ji zaujalo + značí ANO, - značí NE

Sebehodnocení pomocí semaforu								
	leden 2023				říjen 2023			
starší děti	1	2	3	4	1	2	3	4
Tonda	+	-	-	-	+	+	+	+
Křištof	+	+	+	+	+	+	+	+
Roman	+	-	-	-	+	+	+	+
Ester	+	+	+	+	+	+	+	+
Eliška	+	+	+	+	+	+	+	+
Nela	+	+	+	+	+	+	+	+
Ella	+	-	-	-	+	+	+	+
Martin	+	+	+	+	+	+	+	+
Tomáš	+	-	-	-	+	+	+	+
Dany	+	-	-	-	+	+	+	+
Domča	+	-	+	-	+	+	+	+
Dáda	+	+	+	+	+	+	+	+

Tabulka č. 2: Sebehodnocení pomocí semaforu, starší děti

1 - Aktivně a rád/a se účastní hodnocení, 2 - Při sebehodnocení je rozhodný/á, 3 - Dokáže říct, co ho/ji zaujalo, 4 - Dokáže říct, co se mu/jí povedlo; + značí ANO, - značí NE

V tabulkách můžeme vidět, že několik mladších dětí mělo nejdříve z hodnocení obavy a musela jsem je k hodnocení vyzvat. Starší děti se do hodnocení chtěly zapojit hned všechny, byly aktivní. Postupem času byly aktivní všechny děti a k sebehodnocení přistupovaly rády, dokonce se hlásily, že chtějí jít na řadu a své hodnocení říct první. Zpočátku pár dětí jak mladších, tak i starších váhalo a nevědělo, jakou barvu smajlíka si vybrat, to se ale velmi rychle změnilo a po pár dalších hodnocení děti již věděly a hodnotily velmi rozhodně.

Největší úskalí bylo v tom, když měly říct, co se jim daný den nejvíce líbilo, nebo co je nejvíce bavilo. Některé děti po sobě odpovědi nejdříve okoukávaly a hodnotily podobně jako kamarád před nimi. Jejich odpovědi nejprve byly: „*Líbilo se mi to.*“, „*Nevím.*“ nebo jen mlčely a nevěděly co říct. Po mé nabídce možností k odpovědi např.: „*Líbilo se ti třeba, jakou jsme si dneska četli pohádku, nebo třeba nová písnička, nebo třeba jakou si dnes postavil stavbu?*“, tak si děti dokázaly vybrat, Adélka: „*Jo, nová písnička.*“ Dětem v jejich hodnocení ze začátku výrazně pomáhala tzv. reflektivní postupka, při které jsme si s dětmi řekli, co všechno jsme dnes dělali, co jsme prožili, a co nového jsme se dnes naučili. Časem se děti v hodnocení rozvíjely a byl vidět velký pokrok, jejich odpovědi byly různé a každý si chtěl vymyslet své vlastní hodnocení. Nela: „*Mě dneska bavila nová hra a jaká byla sranda u hry.*“ Krištof: „*Mně se dneska líbily ty zvířata.*“, Mikuláš: „*Mně se líbí nová výzdoba*“

Starší děti rychle zvládly říct, co je daný den zaujalo, ale trochu déle jim trvalo, než dokázaly zhodnotit, co se jim opravdu povedlo, nebo dokonce říct, co se jim dnes nedařilo. Děti po sobě ze začátku hodně opakovaly a říkaly to stejné, co jejich kamarád před nimi. Zpočátku jsem jim dávala možnosti na výběr a motivovala jsem je k odpovědi tím, že jsem je chválila za věci, které si myslím, že dneska dobře zvládly. Jejich odpovědi se postupně začaly vyvíjet a nad svými odpověďmi začaly přemýšlet, používaly popisný jazyk a jmenovaly konkrétní činnosti, které se jim dařily. Objevovaly se odpovědi jako třeba: Tonda: „*Mně se dneska povedla postavit garáž z kostek.*“ Eliška: „*Já jsem dneska ráno hezky cvičila.*“ Románek: „*Já dneska dokázal stříhat.*“ V tabulkách můžeme vidět, že nakonec všechny děti dokázaly říct, co je daný den zaujalo a u starších dětí, co se jim daný den povedlo.

9.1.2 Hodnocení emocí – Jak se dnes cítím.

Druhá technika byla zaměřena na práci s emocemi. Tato technika byla zavedena v únoru. Dětem byly více přiblíženy emoce, které každé z nich prožívá pomocí příběhů z knížky „Ferda a jeho mouchy“, kde každou emoci zastupuje jedna moucha příslušné barvy. Tyto mouchy máme vyvěšené i ve třídě a pracujeme s nimi, pokud se o dané emoci bavíme. Vytvořila jsem obrázky s emocemi radost, smutek a agrese (viz příloha č. 7). Každé ráno, když dítě přijde do školky, najde si svůj kolíček se značkou a připne kolíček na danou emoci podle toho, jak se dnes cítí. Kolíčky si v průběhu dne děti mohou měnit. V ranním kruhu má dítě prostor říct, jak se dnes cítí a proč si zvolilo právě tuhle emoci. Průběžně jsem děti pozorovala a zaznamenávala si poznámky, jak se jim daří danou techniku ovládat. Poznámky jsem zapsala do tabulek podle předem stanovených kritérií a podle věku dětí.



Fotografie č. 3 a 4: Hodnocení emocí [zdroj: archiv autorky]

Hodnocení emocí – Jak se dnes cítím.				
	únor 2023		říjen 2023	
mladší děti	Aktivně a rád/a se účastní hodnocení.	Dokáže říct, proč se tak cítí.	Aktivně a rád/a se účastní hodnocení.	Dokáže říct, proč se tak cítí.
Pět'a	+	+	+	+
Matyáš	-	-	+	+
Adélka	-	-	+	+
Lukáš	+	-	+	+
Michal	+	+	+	+
Anička	-	-	+	+
Gabča	+	+	+	+
Isabel	+	-	+	+
Lili	+	+	+	+
Bára	+	+	+	+
Miša	+	-	+	+

Tabulka č. 3: Hodnocení emocí – Jak se dnes cítím, mladší děti.

+ značí ANO, - značí ne

Hodnocení emocí – Jak se dnes cítím.				
	únor 2023		říjen 2023	
starší děti	Aktivně a rád/a se účastní hodnocení.	Dokáže říct, proč se tak cítí.	Aktivně a rád/a se účastní hodnocení.	Dokáže říct, proč se tak cítí.
Tonda	+	+	+	+
Krištof	+	+	+	+
Roman	+	-	+	+
Ester	+	+	+	+
Eliška	+	+	+	+
Nela	+	+	+	+
Ella	+	-	+	+
Martin	+	+	+	+
Tomáš	+	-	+	+
Dany	+	-	+	+
Domča	+	-	+	+

Tabulka č. 4: Hodnocení emocí – Jak se dnes cítím, starší děti.

+ značí ANO, - značí ne

V tabulce č. 3 můžeme vidět, že některé mladší děti se hodnocení emocí zpočátku vyhýbaly a musely být k němu vyzvány. Starší děti byly aktivní hned všechny a hodnocení je zajímalo. Po pár dnech hodnocení si děti již brzy navykly na to, že po příchodu do třídy si jdou bez vyzvání dát kolíček se svojí značkou na vybraný obrázek – emoci. V ranním kruhu, když jsme si o pocitech povídaly a děti měly možnost sdělit ostatním, proč si dnes vybraly danou emoci, tak váhaly a opakovaly po kamarádech. Zpočátku se nejvíce vyskytovaly odpovědi typu: „*Jsem smutný, protože se mi stýská po mamince.*“; „*Jsem smutný, protože se mi ráno nechtělo vstávat.*“; „*Mám radost, protože jsem ve školce.*“ Čím déle hodnocení probíhalo, objevovalo se jak u mladších, tak i u starších dětí více rozdílných odpovědí. Děti se nad svým hodnocením pocitů dovedly zamyslet, objevovaly se odpovědi jako: Davídek: „*Mám radost, protože dneska máme divadlo.*“ Pět'a: „*Já mám radost, protože tady mám kamarádku Míšu.*“ Bára: „*Já mám radost, protože jsme si s Ester dneska hezky hrály.*“ Marť'a: „*Já jsem rád, že dneska svítí venku sluníčko.*“ Nela: „*Já jsem smutná, protože jsem ráno nestihla dojít snídani.*“

Děti si nejčastěji vybíraly emoci radost. Smutek se objevoval málokdy, ale po sdělení dítěte, proč se dnes tak cítí a vyřešení dané situace, kdy jsme si s dítětem vysvětlily, že není důvod z toho být nadále smutný, tak svůj kolíček přendal na pocit radosti. Pocit agrese se objevil jen párkrát, přišlo mi, že děti ho spíš dávají proto, aby na sebe upozornily a odlišily se od ostatních. Objevovaly se odpovědi jako: Davídek: „*Já jsem naštvaný, protože mi Roman bral ráno auta.*“ V tabulkách můžeme vidět, že všechny děti se aktivně a rády zapojovaly do hodnocení a dokázaly popsat, proč se právě dnes tak cítí.

9.2 Portfolio

9.2.1 Založení portfolia

Před mým akčním výzkumem předcházela příprava každé techniky, kterou jsem chtěla ve třídě zavést. Nejrozsáhlejší přípravu jsem věnovala portfoliu, protože dosavadní portfolio obsahovalo pouze jméno, fotku a založené práce dítěte, jednalo se tedy o tzv. sběrné portfolio, s nímž se dále nijak nepracovalo. Postupovala jsem následovně:

1. Vytvořila jsem nové stránky pro portfolio, které budou mít děti založené na jeho začátku. Obsahují úvodní stranu, kde bude fotka dítěte a jméno, další stránka obsahuje informace o dítěti, které vyplní rodiče s dětmi (viz příloha č. 8), stránku „To jsem já“, kam dítě nakreslí svou postavu, stránku „Moje rodina“, kam rodiče nalepí fotky.
2. Vytvořila jsem ke každé věkové kategorii klíče k dovednostem, které obsahují základní dovednosti toho, co by dítě v daném předškolním věku mělo postupně zvládat (viz příloha č. 9). Klíče jsou rozděleny podle věkové kategorie. Čerpala jsem z knihy *Diagnostika předškolního věku* (Bednářová, Šmardová, 2022), v níž autorky přehledně popisují všechny oblasti a aktivity k nim, které bychom měli u dětí v daném věku rozvíjet.
3. Vytvořila jsem vzdělávací cíle (viz příloha č. 10), které jsem postupně dodělávala na dané časové období podle integrovaných bloků.

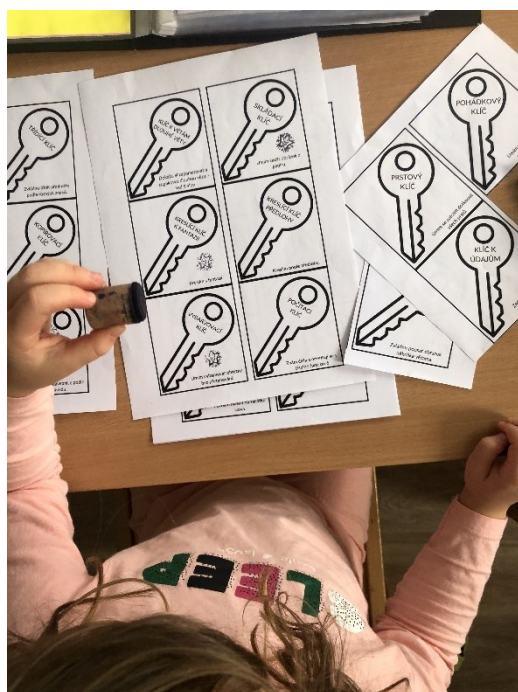
V lednu 2023 proběhla informační schůzka s rodiči, kde jsem jim ukázala založení nového portfolia a seznámila jsem je s dovednostními klíči, na kterých se budou doma s dětmi podílet. Rodiče byli seznámeni s tím, že každé dítě má v portfoliu vloženou složku příslušného věku dítěte, která obsahuje dovednostní klíče. Klíče budou děti postupem roku získávat. Pokud dítě danou dovednost na klíči ovládá, bude označena hvězdičkou a pro ně i pro děti je to signál k tomu, že klíč mají doma ozdobit, vystříhnout a donést v portfoliu zpět do mateřské školy. Pokud se rodičům bude zdát, že nějakou dovednost již dítě ovládá a není ještě označená, informuje o tom paní učitelku.

Každé dítě si doneslo své ozdobené desky s vyplněnými informacemi o sobě a s fotkami. Společně jsme si vysvětlili, co znamenají klíče, které mají v portfoliu vložené. Děti byly

seznámeny s tím, že to jsou klíče k novým dovednostem, v kterých se postupně budou zlepšovat. Až postupně posbírají všechny klíče k dovednostem, dostanou velký klíč, který se jmenuje „nadklíč“ a ten jim pomůže odemknout dveře do školy.

9.2.2 Získávání klíčů s dovednostmi

Každý měsíc proběhlo sezení s dítětem nad dovednostními klíči, kdy si dítě získané klíče označilo razítkem – hvězdičkou. Dítěti jsem vždy řekla, jaké klíče si má označit, a tak vědělo, že až si portfolio vezme domů, má je doma vystříhnout a vybarvit či nějak jinak ozdobit. Někdy si dítě označilo klíč pouze jeden, někdy více. Portfolio si děti braly domů na konci měsíce. Rodiče tak měli přehled o tom, které dovednosti jejich dítě již zvládá, nebo viděli, na které by se měli zaměřit, a ještě na nich pracovat.



Fotografie č. 5 a 6: Klíče s dovednostmi [zdroj: archiv autorky]

Po donesení portfolio, kdy ho dítě mělo na víkend doma, si hotové klíče dalo na svůj svazek, který je pověšený ve třídě na nástěnce. Klíče byly dětem vždy dostupné a dobře viditelné, tudíž měly radost, když se mohly ostatním kamarádům pochlubit, že jim na jejich svazku přibyl další klíč. Děti si klíče na svůj svazek přidávaly s hrdostí a hned po příchodu do třídy si běžely pro svůj svazek klíčů, aby si tam přidaly nové.



Fotografie č. 7 a 8: Klíče s dovednostmi [zdroj: archiv autorky]

9.2.3 Hodnocení vzdělávacích cílů

Do portfolia jsem také postupně zakládala vzdělávací cíle. Cíle byly vytvořeny vždy na základě integrovaných bloků v souladu s ŠVP a byly na určité roční období. Zvolila jsem vzdělávací cíle, které mi přišly pro dané období důležité, a na které jsme se ve třídě po určitou dobu zaměřili. Při hodnocení vzdělávacích cílů jsem s dětmi pracovala individuálně. Na hodnocení cílů se podílely samy děti. Hodnocení probíhalo po uplynuté době, většinou po dvou měsících, kdy se děti se všemi vzdělávacími cíli seznámily, prožily je nebo vyzkoušely. Vzdělávací cíle byly diferenciovány dle věku dětí, na cíle pro mladší a starší děti. Pro mladší děti jsem použila hodnocení pouze třemi emotikony, vynechala jsem poslední emotikon „Musím zabrat!“. Starší děti měly na výběr ze čtyř emotikonů (viz obrázek č. 1 níže). S emotikony děti pracovaly také při technice semaforu, zde pouze přibýly další možnosti, aby lépe mohly vyjádřit své hodnocení daného cíle. S dětmi jsem si před prvním sebehodnocením sedla do kroužku a ukázala jim vzdělávací cíle, které jim budu postupně zakládat do portfolia mezi jejich pracovní listy a obrázky. Pojmenovali jsme si emotikony a dodala jsem k nim daný komentář.



Jde mi to SKVĚLE!



Nejde mi to, ale SNAŽÍM SE.



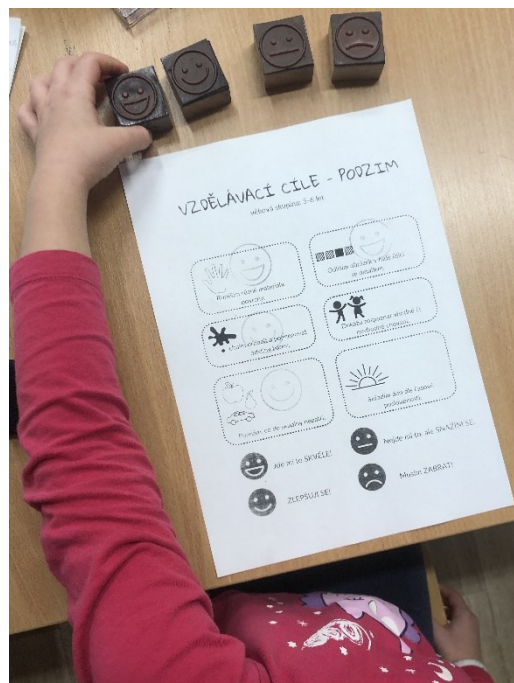
ZLEPŠUJI SE!



Musím ZABRAT!

Obrázek č. 1: Grafické symboly – emotikony používané k hodnocení vzdělávacích cílů [zdroj: autorka]

S dětmi jsem na sebehodnocení vzdělávacích cílů pracovala v průběhu týdne při ranních hrách nebo po obědě, společně jsme si sedli ke stolečku, dítě mělo na sebehodnocení prostor a mohla jsem mu vše vysvětlit. Někdy se hodnocení protáhlo do dvou i tří týdnů, protože některé děti byly nemocné a musela jsem s nimi hodnocení dodělat.



Fotografie č. 9 a 10: Hodnocení vzdělávacích cílů [zdroj: archiv autorky]

První sebehodnocení cílů začalo v půlce ledna, když všechny děti měly založená svá nová portfolia. Sebehodnocení vzdělávacích cílů proběhlo zpětně, kdy děti hodnotily cíle již z proběhlých integrovaných bloků na podzim, abych zjistila, jak jim to půjde a jak na tom se

sebehodnocení jsou, a také proto, aby portfolio bylo kompletní a děti v něm měly založené cíle z celého školního roku.

Sebehodnocení vzdělávacích cílů – podzim 2022			
mladší děti	Je rozhodný/á.	Hodnotí se přiměřeně.	Chápe význam emotikonů.
Pěťa	-	-	+
Mikuláš	-	-	+
Matyáš	-	-	+
Adélka	-	-	-
Lukáš	-	-	-
Michal	+	-	-
Anička	-	-	+
Gabča	-	-	+
Isabel	-	-	-
Lili	+	-	+
Bára	-	-	+
Míša	-	-	+

Tabulka č. 5: Sebehodnocení vzdělávacích cílů grafickými symboly – podzim 2022, mladší děti.

+ značí ANO, - značí NE.

Z tabulky je vidět, že více jak polovina (osm) mladších dětí chápala významy emotikonů a byla v souladu s jejich odpověďmi. I tak bylo první sebehodnocení vzdělávacích cílů docela zdoluhavé, protože děti byly nerozhodné a nevěděly, jaký emotikon si vybrat. Dvě děti byly rozhodné – Lili hodnotila s jistotou a Michal sice byl rozhodný, ale to proto, že je zbrklý a hodnotil okamžitě bez rozmyslu a sahal pouze po nejvíce usměvavém emotikonu. Po každém hodnoceném cíli jsem znovu musela zopakovat emotikony, které děti mají na výběr. Většina dětí se hodnotila emotikonem „Jde mi to skvěle!“, protože u cíle chtěly mít nejlepší hodnocení. Musela jsem tedy některý vzdělávací cíl více rozvést a zeptat se jich, zda si nemyslí, že by to ještě šlo zlepšit. Žádné dítě se zatím nedokázalo hodnotit přiměřeně a musela jsem se jich na daný cíl hodně doptávat. Adélka se mnou nemluvila a jen koukala a čekala, co řeknu já, musela jsem jí hodně pomáhat, nedokázala správně přiřadit emotikon. Lukášek si vybíral emotikony náhodně, jak chtěl, a vůbec nad sebehodnocením nepřemýšlel. Isabel má opožděný vývoj řeči a nedokázala pochopit, že u některého cíle by si měla dát jiný emotikon než ten nejusměvavější.

Sebehodnocení vzdělávacích cílů – podzim 2022				
starší děti	Je rozhodný/á.	Hodnotí se přiměřeně.	Chápe význam smajlíků.	Schopný/á své hodnocení obhájit.
Tonda	-	-	+	-
Krištof	+	+	+	+
Roman	-	-	+	-
Ester	+	-	+	-
Eliška	+	+	+	+
Nela	+	-	+	-
Ella	-	-	-	-
Martin	+	-	+	-
Tomáš	-	-	-	-
Dany	-	-	+	-
Domča	-	-	+	-
Dáda	+	-	+	-

Tabulka č. 6: Sebehodnocení vzdělávacích cílů grafickými symboly – podzim 2022, starší děti.

+ značí ANO, - značí NE.

Většina starších dětí (deset) chápala význam emotikonů a dokázaly je přiřadit ke své odpovědi. Šest dětí bylo rozhodných a vědělo, jaký emotikon si vybrat. Jen dvě starší děti se hodnotily přiměřeně a dokázaly také samy říct, že by se v něčem ještě mohly zlepšit nebo naopak, že jim to opravdu jde. Většina si vybírala nejusměvavější emotikon, stejně jako mladší děti. Ella je velmi tichá a nerozhodná, když přijde nová věc, bojí se jí, tudíž jen koukala a čekala až jí s hodnocením pomůžu, což by odpovídalo dítěti s fixním nastavením mysli, které se obává výzev. Tomášek jen kýval hlavou a odpovídal na všechno „jo“.

Druhé sebehodnocení vzdělávacích cílů proběhlo na konci února:

Sebehodnocení vzdělávacích cílů – zima 2023			
mladší děti	Je rozhodný/á.	Hodnotí se přiměřeně.	Chápe význam smajlíků.
Pěťa	-	-	+
Mikuláš	-	-	+
Matyáš	-	-	+
Adélka	-	-	+
Lukáš	+	-	+
Michal	+	-	-
Anička	+	-	+
Gabča	-	-	+
Isabel	-	-	-
Lili	+	+	+
Bára	+	-	+
Míša	-	-	+

Tabulka č. 7: Sebehodnocení vzdělávacích cílů grafickými symboly – zima 2023, mladší děti.

+ značí ANO, - značí NE.

Při sebehodnocení mladší děti stále hodně váhaly a potřebovaly smajlíky stále popisovat, aby dostávaly na výběr, ale pět dětí již bylo rozhodných. Jedno dítě se hodnotilo přiměřeně, ostatní děti si vybíraly toho nejlepšího smajlíka. Lili sama dokázala říct, že jí ještě moc nejde stříhání a měla by se v něm zlepšit, cíle většinou hodnotila tak, že se zlepšuje. Deset dětí už chápalo význam emotikonů, hodně jim pomáhaly v hodnocení, jelikož některé děti nemluvily, ale pouze na ně ukazovaly, když jsem se jich ale pak zeptala, jak se teda hodnotí, jejich odpověď byla v souladu s emotikonem.

Sebehodnocení vzdělávacích cílů – zima 2023				
starší děti	Je rozhodný/á.	Hodnotí se přiměřeně.	Chápe význam smajlíků.	Schopný/á své hodnocení obhájit.
Tonda	-	-	+	-
Krištof	+	+	+	+
Roman	-	-	+	-
Ester	+	-	+	-
Eliška	+	+	+	+
Nela	+	+	+	+
Ella	-	-	+	-
Martin	+	+	+	+
Tomáš	-	-	-	-
Dany	-	-	+	-
Domča	-	-	+	-
Dáda	+	-	+	-

Tabulka č. 8: Sebehodnocení vzdělávacích cílů grafickými symboly – zima 2023, starší děti.

+ značí ANO, - značí NE.

Šest dětí bylo v sebehodnocení rozhodných, čtyři děti se hodnotily přiměřeně. Vybraly si samy od sebe emotikon, že se zlepšují. Nela dokonce sama řekla, že občas zapomene pozdravit, nebo se jí nechce. Krištof se hodnotil tak, jak vše opravdu zvládá. Martin sám řekl, že občas potřebuje pomoci ještě s oblékáním. Jedenáct dětí již chápalo význam emotikonů a jejich odpovědi s nimi byly v souladu. Čtyři děti dokázaly říct, co na dané činnosti zvládají, nebo že by se měly ještě zlepšit.

Třetí sebehodnocení vzdělávacích cílů proběhlo na konci dubna:

Sebehodnocení vzdělávacích cílů – jaro 2023			
mladší děti	Je rozhodný/á.	Hodnotí se přiměřeně.	Chápe význam smajlíků.
Pěťka	+	-	+
Mikuláš	-	-	+
Matyáš	-	-	+
Adélka	+	-	+
Lukáš	+	+	+
Michal	+	-	+
Anička	+	-	+
Gabča	-	-	+
Isabel	-	-	+
Lili	+	+	+
Bára	+	+	+
Míša	-	-	+

Tabulka č. 9: Sebehodnocení vzdělávacích cílů grafickými symboly – jaro 2023, mladší děti.

+ značí ANO, - značí NE.

Sedm dětí bylo ve svém hodnocení rozhodných, tři děti se hodnotily přiměřeně a všechny děti již chápaly význam emotikonů a jejich výběr byl v souladu s odpovědí. Emotikony už jsem nemusela tolik opakovat. Lukáš se v sebehodnocení velmi zlepšil, dokázal sám říct, že si básničky ještě moc dobře nepamatuje.

Sebehodnocení vzdělávacích cílů – jaro 2023				
starší děti	Je rozhodný/á	Hodnotí se přiměřeně	Chápe význam smajlíků	Schopný/á své hodnocení obhájit
Tonda	+	-	+	-
Krištof	+	+	+	+
Roman	-	-	+	-
Ester	+	+	+	+
Eliška	+	+	+	+
Nela	+	+	+	+
Ella	+	-	+	-
Martin	+	+	+	+
Tomáš	-	-	+	-
Dany	+	-	+	-
Domča	+	-	+	-
Dáda	+	-	+	-

Tabulka č. 10: Sebehodnocení vzdělávacích cílů grafickými symboly – jaro 2023, starší děti.

+ značí ANO, - značí NE.

Deset dětí již ve svém hodnocení bylo rozhodných, pět dětí se hodnotilo přiměřeně, všech dvanáct dětí chápalo význam emotikonů, pět dětí dokázalo své hodnocení obhájit a okomentovat, proč si daný emotikon vybraly. Tonda se v sebehodnocení velmi zlepšil, byl rozhodný a nepotřeboval ujištění jako v předchozím sebehodnocení. Ester měla radost z toho, že má hodně nejlepších smajlíků, ale dokázala i říct, že občas ještě splete psaní svého jména.

Čtvrté sebehodnocení proběhlo na konci června:

Sebehodnocení vzdělávacích cílů – léto 2023			
mladší děti	Je rozhodný/á	Hodnotí se přiměřeně	Chápe význam smajlíků
Pěťa	+	-	+
Mikuláš	+	-	+
Matyáš	-	-	+
Adélka	+	-	+
Lukáš	-	+	+
Michal	+	-	+
Anička	+	-	+
Gabča	-	-	+
Isabel	+	-	+
Lili	+	+	+
Bára	+	+	+
Míša	-	-	+

Tabulka č. 11: Sebehodnocení vzdělávacích cílů grafickými symboly – léto 2023, mladší děti.

+ značí ANO, - značí NE.

Osm dětí již bylo ve svém hodnocení rozhodných. Velký pokrok v sebehodnocení udělal Mikuláš, který už neváhal v hodnocení, nečekal na mou nabídku a vybral si emotikon sám. Tři děti se hodnotily přiměřeně, většina z nich stále zkouší vždy sáhnout poprvé po nejlepším hodnocení, ale následně, když se jich ještě na daný cíl doptám, samy dokážou uznat, že jim to ještě vlastně moc nejde. Význam emotikonů chápou již všechny děti.

Sebehodnocení vzdělávacích cílů – léto 2023				
starší děti	Je rozhodný/á	Hodnotí se přiměřeně	Chápe význam smajlíků	Schopný/á své hodnocení obhájit
Tonda	+	+	+	+
Krištof	+	+	+	+
Roman	+	-	+	-
Ester	+	+	+	+
Eliška	+	+	+	+
Nela	+	+	+	+
Ella	+	-	+	-
Martin	+	+	+	+
Tomáš	+	-	+	-
Dany	+	-	+	-
Domča	+	-	+	-
Dáda	+	-	+	-

Tabulka č. 12: Sebehodnocení vzdělávacích cílů grafickými symboly – léto 2023, starší děti.

+ značí ANO, - značí NE.

Všech dvanáct dětí bylo ve svém hodnocení rozhodných, šest dětí se hodnotilo přiměřeně. Děti si dokonce samy volily emotikon „zlepšuji se“, pokud si svým hodnocením nebyly jisté. Všechny děti chápaly význam emotikonů, orientovaly se v nich. Šest dětí dokázalo okomentovat svůj výběr.

Páté sebehodnocení vzdělávacích cílů proběhlo na konci října nového školního roku:

Sebehodnocení vzdělávacích cílů – podzim 2023			
mladší děti	Je rozhodný/á	Hodnotí se přiměřeně	Chápe význam smajlíků
Pěťa	+	+	+
Mikuláš	+	-	+
Matyáš	-	-	+
Adélka	+	-	+
Lukáš	+	+	+
Michal	+	-	+
Anička	+	-	+
Gabča	+	+	+
Isabel	+	-	+
Lili	+	+	+
Bára	+	+	+
Míša	+	-	+

Tabulka č. 13: Sebehodnocení vzdělávacích cílů grafickými symboly – podzim 2023, mladší děti.

+ značí ANO, - značí NE.

V novém školním roce bylo vidět velké zlepšení v sebehodnocení u všech dětí. Pouze Matyáš byl stále hodně nerozhodný, což se dá vysvětlit tím, že je hodně často nemocný a má v mateřské škole velkou absenci. Pět dětí se dokázalo hodnotit přiměřeně. Bára měla velkou radost, když si mohla dát všechny nejlepší emotikony, např. sama určila, že dokáže třídit věci podle velikosti. Všechny děti chápaly význam.

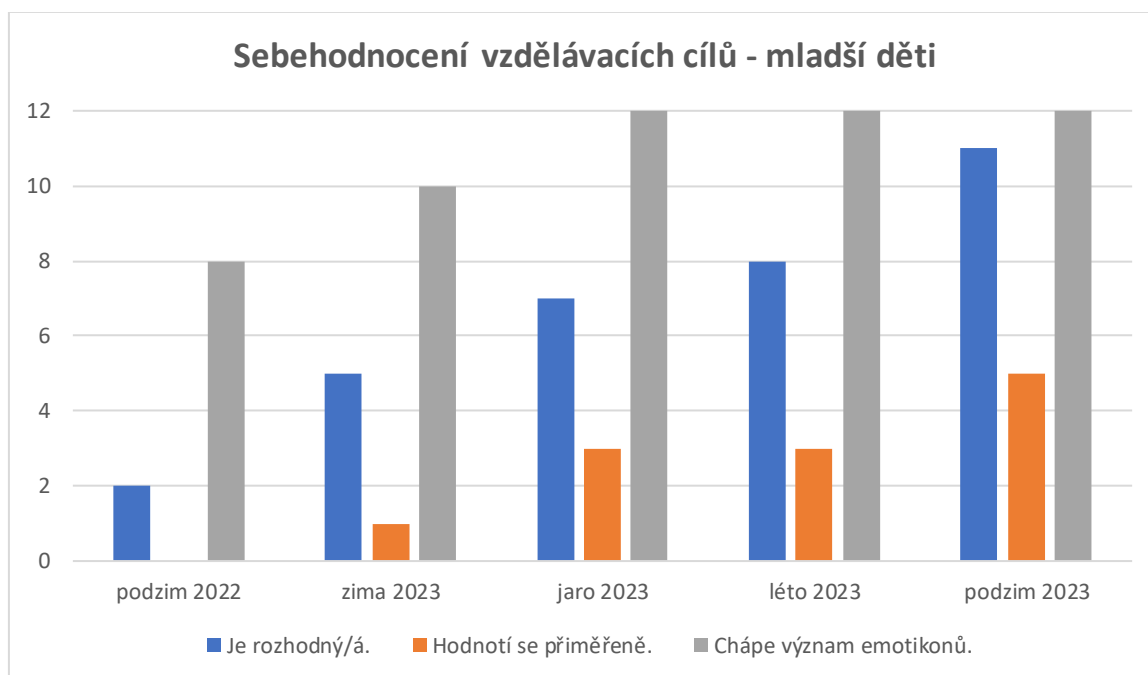
Sebehodnocení vzdělávacích cílů – podzim 2023				
starší děti	Je rozhodný/á	Hodnotí se přiměřeně	Chápe význam smajlíků	Schopný/á své hodnocení obhájit
Tonda	+	+	+	+
Krištof	+	+	+	+
Roman	+	+	+	-
Ester	+	+	+	+
Eliška	+	+	+	+
Nela	+	+	+	+
Ella	+	-	+	-
Martin	+	+	+	+
Tomáš	+	-	+	-
Dany	+	-	+	-
Domča	+	+	+	-
Dáda	+	+	+	+

Tabulka č. 14: Sebehodnocení vzdělávacích cílů grafickými symboly – podzim 2023, starší děti.

+ značí ANO, - značí NE.

Všech dvanáct dětí bylo ve svém sebehodnocení rozhodných, devět dětí se hodnotilo přiměřeně, podle toho, jak daný cíl opravdu zvládají, všechny děti chápaly význam emotikonů a šest dětí dokázalo své hodnocení okomentovat a vysvětlit, proč si ho vybraly. Tomášek a Dany si vybírali vždy ten nejlepší emotikon, i když jim daná dovednost moc nešla, snažila jsem se je proto navést na správné hodnocení. Např. Danymu jsem ukázala jeho pracovní list založený v portfolio, kde hledal obrázky lišící se detailem, které nedokázal najít. Po doplňujících otázkách, zda si nemyslí, že by to ještě měl zkoušet, souhlasil a vybral si sám emotikon „nejde mi to, ale snažím se“. Je to u něj velký pokrok, protože na začátku potřeboval v sebehodnocení vedení a pomoc.

Shrnutí sebehodnocení vzdělávacích cílů mladších dětí:

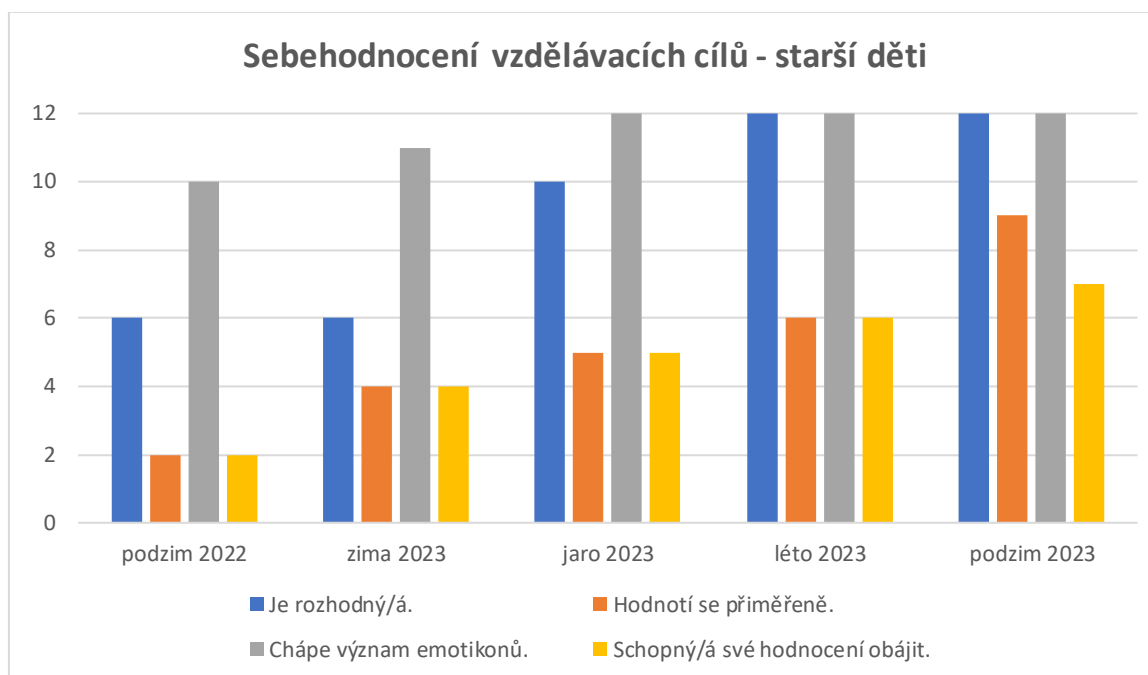


Graf č. 1: Shrnutí sebehodnocení vzdělávacích cílů – mladší děti.

Z počátku byly děti nerozhodné a váhaly, jaký emotikon si mají vybrat. Dívaly se na mě a po razítku s emotikonem sahaly nejistě. Když pochopily systém sebehodnocení a orientovaly se v emotikonech, většina už hodnotila rozhodně. V grafu je vidět velký pokrok. Největší problém dělalo mladším dětem v sebehodnocení to, že se nehodnotily přiměřeně a chtěly si dávat razítko toho nejlepšího hodnocení. I tak je znát pokrok, že některé děti dokázaly říct, že by se chtěly ještě v dané dovednosti zlepšit. Všechny děti již velmi brzy pochopily význam emotikonů, s tím byl v hodnocení nejmenší problém.

Mladším dětem velmi pomáhaly při sebehodnocení grafické symboly, ze kterých měly na výběr, protože některé z nich nekomunikovaly, ale pouze ukazovaly na jejich výběr. V sebehodnocení jim pomáhal individuální přístup a čas, který jsem na ně měla. Měly velkou radost, když si mohly dát ten nejlepší emotikon a razítkování je bavilo.

Shrnutí sebehodnocení vzdělávacích cílů starších dětí:



Graf č. 2: Shrnutí sebehodnocení vzdělávacích cílů – starší děti.

Zpočátku i starší děti váhaly při výběru emotikonu a byly nerozhodné, potřebovaly ujištění. V grafu je ale vidět, že jejich rozhodnost se postupně zlepšovala. Jejich hodnocení nejdříve nebylo přiměřené a děti se snažily dávat si vždy jen kladné hodnocení, postupně se jejich sebehodnocení zlepšovalo a dokázaly se zamyslet nad tím, zda opravdu danou dovednost zvládají. Pár dětí si naopak dávalo hodnocení horší, i když daný cíl zvládaly, jako by se bály nejlepšího hodnocení a podceňovaly se. Všechny děti velmi rychle chápaly význam emotikonů a nedělalo jim problém emotikon vybrat. Nejtěžší bylo pro děti obhájit si své hodnocení, sedm dětí dokázalo své hodnocení okomentovat.

I starším dětem pomáhaly v sebehodnocení grafické symboly, ve kterých se snadno orientovaly. Některé děti zpočátku nemluvily a jen na emotikony ukazovaly. Děti byly rády, když si mohly dát kladné hodnocení, razítkování je bavilo a motivovalo je to k jejich zlepšení v dovednostech. Velmi jim v hodnocení pomáhal individuální přístup, pohodové prostředí a vyčleněný čas, při kterém mohly vyjádřit své myšlenky.

9.2.4 Vyhodnocení dotazníkového šetření pro rodiče

Respondenty dotazníkového šetření byli rodiče dětí, které se zúčastnili výzkumu. Dotazník byl tvořen z 5 otázek. První otázka je s výběrem možností a možným slovním vyjádření respondenta, druhá a třetí otázka je uzavřená, čtvrtá a pátá otázka je otevřená. Celkem odpovědělo 24 respondentů, návratnost je tedy 100 %. Jednotlivé otázky jsem si rozdělila do tabulek a analyzovala jejich odpovědi. Pro lepší přehlednost jsem první, druhou a třetí otázku zpracovala do grafu.

Otázka č. 1 Vyhovuje Vám, že dostáváte portfolio každý měsíc domů?

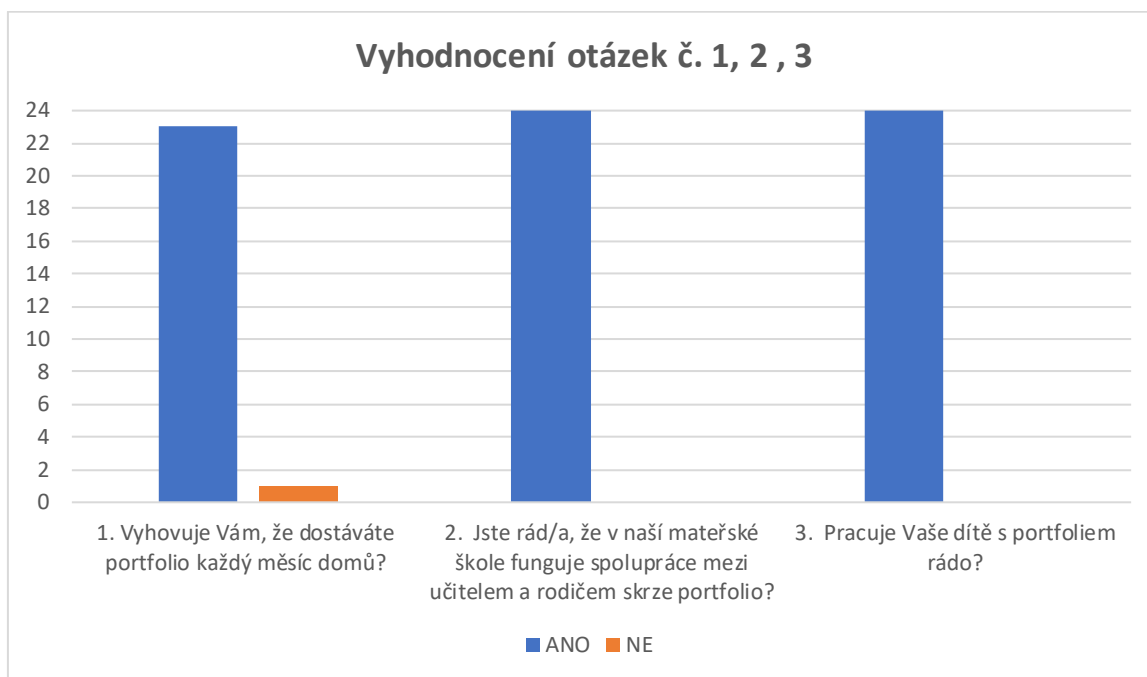
Na tuto otázku skoro většina respondentů odpověděla ano, vyhovuje. Pouze jeden respondent odpověděl ne a svou odpověď zdůvodnil: **R15:** „*Není na to moc čas.*“ Cílem této otázky bylo zjistit, zda jim vyhovuje tato frekvence, nebo by raději dostávali portfolio domů častěji či méně. V otázce č. 5, kde respondenti mohli vyjádřit svůj libovolný komentář, se objevila odpověď: **R1:** „*Klidně může být 1x za dva týdny, pak nebaví dítě dělat více než 10 klíčů najednou.*“

Otázka č. 2 Jste rád/a, že v naší mateřské škole funguje spolupráce mezi učitelem a rodičem skrze portfolio?

U této otázky bylo cílem zjistit, zda jsou rodiče rádi, že v naší mateřské škole ke spolupráci využíváme portfolio. 100 % respondentů odpovědělo ano. Rodiče jsou rádi, že se tento nástroj využívá.

Otázka č. 3 Pracuje Vaše dítě s portfolioem rádo?

100 % respondentů odpovědělo ano, děti doma rády pracují s portfolioem.



Graf č. 3: Vyhodnocení otázek dotazníkového šetření pro rodiče dětí.

Otázka č. 4 Považujete za přínosné vědět, co Vaše dítě již zvládá a v čem by potřebovalo další podporu? Prosím popište, v čem vidíte přínos.

Cílem otázky bylo zjistit, jaký přínos rodiče vidí v tom, že ví, co jejich dítě již zvládá a v čem by potřebovalo další podporu. 100 % respondentů odpovědělo, že portfolio je určité přínosné a své odpovědi odůvodnili, někteří jen pár slovy, jiní se zase rozepsali. Na základě analýzy odpovědí jsem vytvořila schéma se základními kódy, v čem rodiče přínos portfolio spatřují, čerpala jsem z odpovědí i z otázky č. 5. Pro úplnost jsem uvedla několik přímo citovaných odpovědí respondentů, ze kterých nejvíce vyplývají společné kódy.

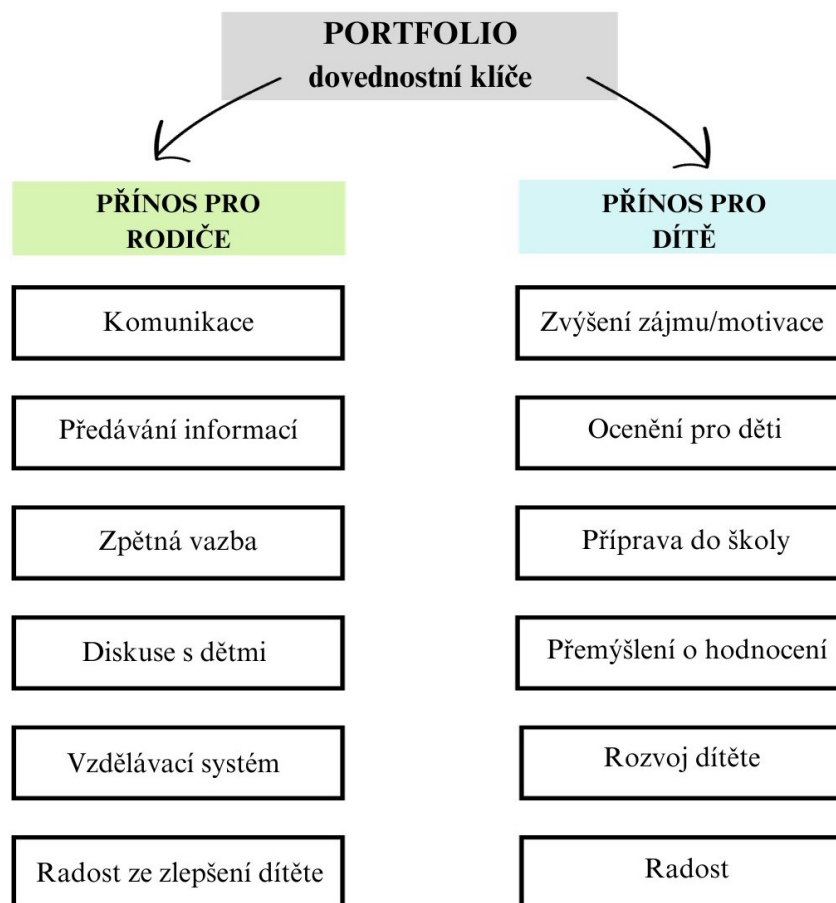


Schéma č. 1: Přínos portfolia pro rodiče a děti [zdroj: autorka]

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

R1: „Beru to jako komunikační kanál, ale i hmatatelnou vizuální pochvalu pro děti.“

R2: „Forma portfolia mi přijde velmi smysluplná, vše je ucelené a máme přehled, co děti ve školce dělají, na čem je potřeba zapracovat.“

R3: „Myslím si, že i když se člověk snaží o všestrannou péči a rozvoj, tak není reálné obsáhnout vše, navíc pobyt ve školce vyžaduje i jiné dovednosti než doma. Při práci s portfoliem si o dovednostech povídáme, a to i o tématech, která by mě třeba v té chvíli nenapadla.“

R4: „Z klíčů má dcera vždy radost, je pyšná na to, co se jí povedlo.“

R5: „Vidíme pokroky a zlepšení.“

R6: „Určitě v tom vidím velký přínos, víme, na co se doma máme zaměřit.“

R7: „Je informativní a průběžně nad ním diskutujeme.“

R8: „Určitě je dobré vědět, na co se zaměřit, ve školce na to není vždy čas anebo si na to člověk v ten moment nevzpomene.“

R10: „Dělá mi radost, když mám přehled, co už moje dítě zvládá a vím, v čem potřebuje přidat.“

R11: „Přínos vidím v tom, že vím, co s ním mám doma procvičovat.“

R15: „Přínos v tom vidím, moje dítě s portfoliem pracuje rádo, ale nevyhovuje mi, že ho dostáváme domů, myslím si, že je to záležitost školky.“

R16: „Pro nás je skvělé vidět, jak pracuje samostatně mimo domov.“

Otázka č. 5 Libovolný slovní komentář:

Libovolný komentář napsalo 12 respondentů. Z otázky č. 5 jsem čerpala k vytvoření společných kódů pro vytvoření schéma č. 1 (viz výše). Objevovaly se tyto slovní komentáře:

R2: „Klíče jsou skvělá motivace zábavnou formou, v portfoliu vidím nenásilnou přípravu do školy.“

R3: „Řekla bych, že klíče v portfoliu vhodným způsobem učí děti přemýšlet o svých schopnostech bez hodnocení osoby.“

R4: „Hlavně jsem ráda za pohodovou a příjemnou spolupráci, ať už v jakékoliv formě. Portfolio je dobrý nápad, ale nejdůležitější je podle mě to, že dcera chodí do školky ráda.“

R6: „Portfolio je skvělá věc a jsem moc ráda, že syn i já s ním můžeme pracovat.“

R8: „Dcera si ráda portfolio prohlíží, a i na základě obrázků si doma rozvzpomene.“

R9: „Celkově jsem s touto spoluprací spokojená, stejně jako s celkovým fungováním učitelka – rodič.“

R10: „*Líbí se mi tento systém spolupráce, zájem učitelek a hlavně dětí, kterým se to evidentně líbí.*“

R11: „*Myslím si, že je to skvělý vzdělávací systém pro dnešní moderní dobu.*“

Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Portfolio bylo založeno zejména jako nástroj formativního hodnocení, pro prohloubení spolupráce s rodinou a mateřskou školou, a aby se rodiče více podíleli na práci s dětmi doma. Z dotazníkového šetření se jeví, že rodiče jsou rádi za tuto novou formu spolupráce a všem vyhovuje, kromě jednoho z rodičů, že dostávají portfolio domů jednou měsíčně. Dále z dotazníkového šetření vyplynulo, že děti s portfoliem doma pracují velmi rády, těší je, když si mohou ozdobit nový klíč, diskutují společně s rodiči doma nad tím, co v mateřské škole dělaly, a prohlížejí si své práce. Přínos rodiče vidí v mnoha ohledech, nejčastěji se opakovala odpověď, že je to pro ně přínosné v tom, že vědí, na co se mají s dítětem zaměřit. Často se také opakovala odpověď, že jsou rádi za spolupráci skrze portfolio, které je pro ně systematické, přehledné a informativní. Výsledkem dotazníkového šetření je tedy kladné přijetí portfolia a vzdělávacích klíčů.

9.3 Rozhovor s kolegyní

Na základě rozhovoru s mojí kolegyní na třídě, která se podílela na akčním výzkumu, při zavedení formativního hodnocení, jsem analyzovala odpovědi nahrané na diktafon v telefonu. Otázky byly předem připravené. Ke každé otázce jsem citovala důležitou odpověď, která byla řečena. Na závěr shrnuji rozhovor s kolegyní vlastními slovy.

1. Můžeš popsat, co všechno obnášelo zavedení systematického přístupu formativního hodnocení na třídě?

„Vymyslet, jak to celé uchopit, aby to pro nás i pro rodiče bylo srozumitelné a zároveň to splňovalo diagnostiku. Výroba pomůcek, promyšlení systému, podoba portfolia.“

2. Jaká vidíš pozitiva v zavedených technikách FH?

„Dítě má možnost zjistit co mu jde a nejde a zároveň se v té věci může zlepšovat. Formou smajlíků si myslím, že to není pro to dítě tak demotivující, taky má stanovené viditelné cíle.“

3. Jaké vidíš ve FH překážky a rizika?

„Asi je to časově náročnější, protože se snažíš a chceš ten přístup k dítěti individualizovat tak, aby to bylo navlečený přesně na dítě, aby ti to o dítěti poskytlo co nejvíc informací. Problém je taky v tom, když dítě nemluví.“

4. Jaké bylo tvoje očekávání v oblasti sebehodnocení dětí, naplnilo se či nenaplnilo?

„Asi bych řekla, že se naplnilo to, co jsem očekávala, že to děti zaujme. Doufala jsem, že se jim systém klíčů bude líbit a bude je motivovat k tomu, aby se učily novým věcem a dovednostem, a to se z velké části naplnilo. Líbilo se mi, jak si o tom děti povídaly i během dne.“

5. Jaká technika FH je podle tebe nejprínosnější v závislosti na věku dítěte?

„Pro ty malé děti bych řekla, že jen asi semafor se smajlíky – veselý, smutný. Pro větší děti bych už dala větší škálu na výběr.“

6. Jak hodnotíš spolupráci s rodiči při práci s portfoliem?

„No, tak samozřejmě jsou rodiče, které to zaujalo a spolupráci hodnotím velice kladně, ale pak jsou tu rodiče, kteří to sabotovali, anebo neplnili tak, jak by měli. Prostě na některých rodičích je vidět, že s radostí na tom s dětmi pracují, pak jsou rodiče, co to dělají, protože musí a myslím si, že se najde pár rodičů, kteří to dělat nechtějí. Ve finále si myslím, že to ocenili a pracují s ním už všichni, ale začátek byl těžký.“

7. Co by si chtěla do budoucna zachovat z technik FH a od čeho by si chtěla naopak upustit?

„Spíš bych chtěla pracovat na tom, aby to bylo dokonalejší jak pro nás, tak pro rodiče i děti, aby se to stále přizpůsobovalo potřebám dětí a zlepšovalo to spolupráci s rodiči.“

8. Jaký přínos FH v něm vidíš ty osobně?

„Pokud je dítěti podané adekvátně k věku, tak si myslím, že je to velmi přínosné, ale v některých případech to smysl mít nemusí, záleží na okolnostech. Přínos to určitě má, děti mají první možnost se nějak zhodnotit a zjistit, co jim vlastně jde a nejde.“

9. Jak je podle tebe důležité, aby učitelky měly na zavádění a implementaci FH stejný pohled?

„Spolupráce dvou kolegyně na třídě je vždycky důležitá, čím víc si sedí názorově, tím má práce lepší výsledky, takže stejný pohled je důležitý. Zároveň když má každá trochu jiný pohled, může do toho vnést nějaký jiný pohled.“

10. Jak vnímáš spolupráci a naladění nás dvou jako učitelek na třídě?

„Bylo to pro nás obě něco nového, takže jsme obě ze začátku měly trochu strach, ale zároveň jsme se doplnily a vytvořily systém, který vyhovoval nám oběma. Spolupráci hodnotím velmi kladně.“

Shrnutí rozhovoru s kolegyní

Kolegyně v mateřské škole odpověděla na všechny otázky, které jsem ji položila. Popsala, v čem spočívala příprava formativního hodnocení a jeho zavedení. Zavedení předcházelo značné úsilí a vymýšlení systematického uplatňování formativního hodnocení. Kolegyně popsala, že ve formativním hodnocení vidí velký přínos v tom, že dítě má možnost zkusit se zhodnotit samo a přijít na to, na čem by ještě mělo zapracovat. Kolegyně uvedla, že forma emotikonů, je pro děti v tomto věku nenásilná a dítě nijak nedemotivuje. Naopak se ukázalo, že dítě se chce v dovednostech zlepšovat a formativní hodnocení děti baví. Z odpovědi vyplývá, že kolegyně by ve formativním hodnocení chtěla pokračovat i nadále, prohlubovat ho a přizpůsobovat ho tak, aby všem vyhovovalo.

10 Shrnutí výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám

Cílem akčního výzkumu bylo systematizovat formativní hodnocení konkrétně ve vybrané mateřské škole, zavést metody formativního hodnocení a vymyslet ucelený systém pro práci s portfoliem. Formativní hodnocení se ve vybrané třídě mateřské školy ukázalo jako efektivní a došlo ke zkvalitnění sebehodnocení u dětí. Zároveň práci s portfoliem velmi kladně hodnotili i rodiče dětí. V následujícím textu empirická část shrnuje výsledky v interakci se stanovenými výzkumnými otázkami.

VO1: Jaké techniky FH byly zaváděny ve vybrané MŠ?

Hlavní oblastí, na kterou jsem se při zavádění formativního hodnocení zaměřila, bylo založení portfolia, které obsahovalo stanovené přiměřené vzdělávací cíle, dále na prohloubení spolupráce mezi rodiči a na techniky, při kterých děti rozvíjí své sebehodnocení.

Jako hlavní nástroj pro formativní hodnocení bylo zavedeno nové portfolio, které obsahovalo dovednostní klíče, rozdělené dle věku dítěte. Dítě se aktivně angažovalo na získávání klíčů a to tak, že nad danými dovednostmi probíhala diskuse. Pokud danou dovednost již zvládalo, označilo si ji razítkem. Doma společně s rodiči dítě klíče ozdobilo a vystříhlo. Zhotovené klíče si dávalo na svůj svazek, který mu byl dostupný kdykoliv ve třídě. Portfolio dále obsahovalo vzdělávací cíle, které byly vkládány do portfolia průběžně, na základě integrovaných bloků. Tato technika se zaměřovala na identifikaci a vyhodnocování, jak se dětem daří dosahovat určených vzdělávacích cílů. Děti se hodnotily pomocí emotikonů, které obsahovaly škálu tří emotikonů pro mladší děti, nebo škálu čtyř emotikonů pro starší děti.

Další zavedenou technikou byl semafor. Tato technika umožňovala dětem vyjádřit své porozumění a zaujetí pomocí barevného systému s emotikony. Zelená barva s usmívajícím se emotikonem znamenala, že dítě aktivita zaujala, bavila ho a dítě je spokojené. Červená barva se smutným emotikonem znamenala, že aktivita dítě nezaujala nebo se mu nedařila a potřebuje větší pomoc a porozumění v dané dovednosti. Děti s technikou semaforu pracovaly tak, že po dané aktivitě měly prostor k tomu, aby přistoupily k semaforu a dotkly se zelené nebo červené barvy. Svůj výběr slovně okomentovaly a řekly, co je na dané aktivitě

zaujalo. Starší děti byly vedeny také k tomu, aby se zamyslely nad tím, co konkrétně se jim povedlo.

Ve třídě byla také zavedena technika hodnocení emocí. Tato technika se zaměřovala na rozpoznávání a vyjadřování emocí dětí. Děti byly blíže seznámeny s emocí radost, smutek a agrese pomocí příběhů, nad kterými proběhla diskuse. Každé ráno, po příchodu dítěte do třídy, dítě bez vyzvání přistoupilo k obrázkům s emocemi a našlo si svůj kolíček se svojí značkou. Kolíček připnulo na vybranou emoci podle toho, jak se cítí. V ranním kruhu se dítě snažilo říct, proč si dnes zvolilo danou emoci. Tímto způsobem se děti aktivně zapojovaly do procesu hodnocení svého emocionálního stavu.

VO2: Jakou podporu potřebovaly děti, aby byly schopné hodnotit se ve vybraných očekávaných výstupech?

V rámci akčního výzkumu se zjistilo, že děti potřebovaly následující podporu, aby byly schopny hodnotit se ve vybraných očekávaných výstupech.

Z pozorování dětí, rozhovoru a poznámek, které jsem následně analyzovala, vyplynulo, že děti potřebují k sebehodnocení očekávaných výstupů nejvíce individuální přístup, který jim dává čas a prostor k vyjádření jejich myšlenek. Velkou podporu vidím také v jasné a srozumitelné komunikaci. Pokud dítě nerozumělo vzdělávacímu cíli, bylo potřeba dostatečně mu ho přiblížit a popsat nebo názorně ukázat. Při sebehodnocení vzdělávacích cílů byla určitě důležitá podpora a povzbuzování dítěte, aby se při hodnocení cítilo sebevědomě. Při sebehodnocení bylo důležité ocenit jejich snahu a pokrok a poskytnout jim konstruktivní zpětnou vazbu k posílení jejich sebevědomí. Dětem také v sebehodnocení velmi pomáhaly grafické symboly, v tomto případě emotikony, ze kterých měly na výběr. Jelikož některé děti na začátku sebehodnocení nemluvíly, emotikony jim tak umožnily sebehodnocení tím, že na něj ukázaly. Emotikony byly pro děti čitelné a rychle se v nich orientovaly. Výzkum ukázal, že poskytnutí této podpory dětem umožnilo, aby byly schopné aktivně se zapojit do procesu hodnocení očekávaných výstupů, a posílit tak svou dovednost sebehodnocení.

VO3: Jaké techniky formativního hodnocení jsou vhodné v závislosti na věku dítěte?

Ze získaných dat jasně vyplynulo, že nejvhodnější technika sebehodnocení pro mladší děti (3–4leté) byla technika semaforu. Dětem byl semafor blízký nejen jednoduchou barevnou škálou – červená, zelená, ale také emotikony. I nejmladší děti tímto způsobem zvládly hodnotit určitý úkol či aktivitu. Po využití užitečné metody tzv. reflektivní postupky dokázaly i mladší děti říct, co je na aktivitě zaujalo. Jako další zvladatelná technika formativního hodnocení pro mladší děti se také jeví hodnocení emocí pomocí obrázků. Děti byly schopné po nějakém čase hodnocení systematizovat, což se ukázalo tak, že samy dokázaly bez vyzvání každé ráno hodnotit své emoce pomocí obrázků. Pokud měly děti začít hodnotit verbálně a svoji vybranou emoci okomentovat, byl to pro některé děti problém a trvalo jim, než dokázaly formulovat své myšlenky. Výzkum ukázal, že nejtěžší technikou pro mladší děti bylo hodnocení vzdělávacích cílů. Výběr emotikonu pro hodnocení vzdělávacího cíle zvládlo nakonec každé dítě. Problém byl v tom, že jejich hodnocení nebylo přiměřené ve vztahu k očekávanému výstupu a dítě potřebovalo v jeho hodnocení pomoc.

VO4: Jak rodiče reflektovali využití portfolia a spolupráci s mateřskou školou v oblasti naplňování očekávaných výstupů dle RVP PV?

Dle výsledků dotazníkového šetření se využití portfolia v mateřské škole jeví velmi kladně a přináší spoustu pozitivních odpovědí od rodičů dětí. Všichni rodiče se zapojili do dotazníkového šetření a zásadním zjištěním bylo, že rodiče jsou za tuto spolupráci velmi rádi a vyhovuje jim i měsíční frekvence, kdy portfolio dostávají domů. Konkrétně: R9 „*Celkově jsem s touto spoluprací spokojená, stejně jako s celkovým fungováním učitelka – rodič.*“ Výsledky přinesly zjištění, že děti s portfoliem doma pracují rády a těší se z toho, když si mohou ozdobit nové klíče s dovednostmi. Pro rodiče prohlížení portfolia otevírá i nová témata k diskusi, která mohou vést se svými dětmi nad očekávanými výstupy nebo nad založenými pracemi dětí. Otevřené otázky přinesly odpovědi na to, v čem rodiče vidí přínos v naplňování očekávaných výstupů. Nejčastěji byla zmiňována odpověď, že je to pro rodiče přínosné v tom, že vědí, na co se mají s dítětem zaměřit. Portfolio rodiče vnímají jako ucelený a přehledný systém, se kterým rádi pracují, je pro ně informativní, a mohou tak pozorovat vývoj svého dítěte. Z odpovědí bylo také patrné, že práce s portfoliem

a s dovednostními klíči zvyšuje zájem a motivaci u dětí učit se něčemu novému, děti více přemýšlí o svém hodnocení a je to pro ně i forma ocenění, která jim přináší radost.

VO5: Jaká pozitiva a rizika shledává ve formativním hodnocení kolegyně na třídě?

Na základě rozhovoru s kolegyní, který byl nahráván na diktafon v telefonu, jsem analyzovala její odpovědi. Kolegyně odpověděla na všechny připravené otázky. Kolegyně největší pozitiva formativního hodnocení v mateřské škole shledává v tom, že dítě má možnost zkusit se zhodnotit samo. Dítě může přijít na to, na čem by mělo zapracovat, nebo naopak se zamyslí nad tím, v čem je dobré, co mu jde a co ho baví. Jako další přínos uvedla využívané techniky formativního hodnocení, které jsou pro děti v předškolním věku nenásilné a dítě nijak nedemotivují, ale rozvíjí jeho kompetence, které dítě uplatní ve svém životě. Rizika shledává v tom, že některé techniky formativního hodnocení vyžadují značnou přípravu a promyšlení. Jako další riziko můžeme vnímat to, že tyto techniky by měly být individuálně uplatňovány, což někdy může být časově náročné. Kolegyně uvádí, že s formativním hodnocením bychom měli stále pracovat, prohlubovat ho a přizpůsobovat ho tak, aby vyhovovalo všem zúčastněným.

11 Diskuse

Diplomová práce představuje některé postupy formativního hodnocení implementované ve vybrané mateřské škole. Je velmi důležité provádět změny v zavedených systémech v mateřských školách a inovovat vlastní přístupy ve vzdělávání dětí, do kterých bezpochyby patří i hodnocení. Formativní hodnocení je obecně významným tématem současné mateřské školy. Mnou realizované výzkumné šetření přineslo mnoho přínosných poznatků. Cílem diplomové práce, a také jednou z důležitých oblastí pro zavedení formativního hodnocení, bylo založení portfolia, které bude sloužit jako ucelený, promyšlený systém a bude prohlubovat spolupráci mezi mateřskou školou a rodiči. Dále také implementovat techniky formativního hodnocení, které se staly součástí běžného dne v mateřské škole. Výsledky výzkumného šetření tohoto akčního výzkumu ukázaly, že zavedení formativního hodnocení v prostředí mateřské školy je možné, ale je důležité nepodcenit přípravu, techniky krok po kroku dobře promyslet, na zavedení se podílet s kolegyní na třídě a mít teoretickou oporu.

Setkáváme se s různými pohledy na hodnocení dětí v mateřských školách. Jak vyplynulo z teoretické části, formativní hodnocení je daleko efektivnější a danému dítěti prospěšnější než využití sumativního hodnocení. Výsledky šetření akčního výzkumu ukázaly, že portfolio může být významným nástrojem k zavedení formativního hodnocení, a ukázalo se, že spolupráce s rodiči se jím značně prohlubuje. Výzkum ukazuje, že pro rodiče funguje portfolio jako komunikační kanál, který jim poskytuje informace o dítěti a přináší jim zpětnou vazbu. Díky portfoliu a dovednostním klíčům, které jsou jeho součástí, rodiče vědí, na co se u dítěte mají zaměřit. Ukázalo se, že portfolio také otevírá nové možnosti k diskusi mezi dětmi a rodiči, ať už nad klíči s dovednostmi nebo nad pracemi, u kterých si dítě více rozvzpomene. Z výzkumu se také jeví, že práce s portfoliem u dítěte zvyšuje zájem a motivaci k učení se novým dovednostem, na to poukazuje ve své knize také Syslová, Kratochvílová, Fikarová (2018), které uvádí, že portfolio vede děti již od raného věku k odpovědnosti a může být součástí motivace k učení. Velmi důležité je, že se jedná o motivaci vnitřní, což znamená, že si jednání dítě samo o sobě užívá nebo mu připadá zajímavé. Ve své knize Starý, Chvál, Laufková (2022) uvádějí, že motivace je považována za jeden z nejdůležitějších mediátorů zpětné vazby.

V předškolním vzdělávání bychom měli přemýšlet nad tím, jakým způsobem dítě budeme se sebehodnocením seznamovat. Jak uvádí Starý, Chvál, Laufková (2022), sebehodnocení je jeden z důležitých předpokladů k všestrannému rozvoji dítěte. Pozorováním dětí bylo zjištěno, že děti jsou schopné sebehodnocení, pokud jim bude formativní hodnocení nabídnuto správnou formou, bude přiměřené věku a dítě při něm bude mít dostatečnou podporu. Ukázalo se, že nejvíce dětem při sebehodnocení pomáhá individuální přístup a srozumitelná komunikace. Dalším faktorem, který dětem pomáhal při sebehodnocení, byla podpora a povzbuzování, které dítěti přinášelo větší sebevědomí. Což potvrzuje ve své knize také Starý, Chvál, Laufková (2022), kteří odkazují na americkou psycholožku Carol Dweckovou, která ve své monografii přeložené do českého jazyka *Nastavení mysli* popisuje, že je třeba povzbuzovat, oceňovat úsilí a snahu dítěte a věřit mu, že dokáže daný úkol splnit.

Akční výzkum přináší mnoho poznatků, které mohou přispět pro další praxi. Před implementací postupů formativního hodnocení bychom měli zvolit techniky, které budou vhodné pro danou věkovou skupinu dětí; společně s kolegyní si stanovit jasné a konkrétní cíle, kterých chceme prostřednictvím formativního hodnocení dosáhnout. Výzkum ukázal, že pro mladší děti ve věku 3–4 let jsou nejvhodnější techniky nonverbální, např. technika semaforu, která byla dětem blízká nejen jednoduchou barevnou škálou – červená, zelená, ale také emotikony, které jsou pro děti čitelné. Užitečná metoda, která dětem významně pomáhá v jejich sebehodnocení, je tzv. reflektivní postupka, po jejímž využití dokázaly i mladší děti říct, co je na aktivitě zaujalo. Děti zvládají i hodnocení emocí pomocí obrázků, měly bychom ale pamatovat na to, že hodnocení by mělo probíhat pravidelně a měly bychom ho systematizovat.

Pro samotnou autorku byl akční výzkum velice obohacující pro její vlastní praxi. Najít si čas na sebehodnocení dětí v mateřské škole není jednoduché a zpočátku vyžaduje větší přípravu a individuální přístup, ale potvrdilo se, že formativní hodnocení dětem pomáhá rozvíjet dovednost sebehodnocení a děti se hodnotí rády a pomáhá jim to ve zvládnutí rozličných dovedností. Implementace postupů formativního hodnocení by se mohly stát inspirací pro další učitele mateřských škol.

12 Závěr

Autorka se ve své diplomové práci zaměřuje na problematiku formativního hodnocení v prostředí mateřské školy. V současné mateřské škole je kladen důraz na seznamování dětí se sebehodnocením již v raném věku. Jeho rozvoj je zakotven v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a ve Strategii vzdělávací politiky České republiky 2030+. Procesy hodnocení jsou v mateřských školách spíše formální záležitostí a se získanými informacemi se už dále nepracuje, proto bychom se měli zajímat o to, jak s hodnocením pracovat a využívat ho k další pedagogické praxi. Teoretické opory a aktuální trendy nabízí několik pohledů a proměn v dosavadním hodnocení dětí v mateřské škole.

Teoretická část je věnována vývoji dětské identity, významu sebepojetí a sebehodnocení dětí v předškolním věku. Dále je teoretická část věnována motivaci a zpětné vazbě, která je klíčová pro formativní hodnocení. Zaměřuje se také na hodnocení v předškolním vzdělávání, vysvětluje formativní hodnocení a jeho postupy a nástroje, které je možné implementovat v prostředí mateřské školy. Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na spolupráci s rodiči a její individualizaci. Z teoretické části vyplynuly vhodné postupy formativního hodnocení a oblasti, které přímo souvisí s problematikou formativního hodnocení a umožňuje uvědomit si důležité aspekty, které souvisí s jeho zaváděním v mateřské škole.

Akční výzkum spočíval v diagnostice současného stavu v oblasti formativního hodnocení a následovalo řešení dané situace, kdy bylo založeno nové portfolio jako nástroj formativního hodnocení, který fungoval jako ucelený promyšlený systém, na jehož tvorbě se podíleli také rodiče dětí. Autorka akčním výzkumem hledala odpovědi na výzkumné otázky. Konkrétně se zaměřila na zavedení technik formativního hodnocení a vhodnou podporu, kterou děti potřebují, aby byly schopné hodnotit se ve vybraných očekávaných výstupech. Dále zjišťovala, jaké techniky jsou vhodné v závislosti na věku dítěte. Zjišťovala také názor rodičů na spolupráci skrze portfolio a pohled kolegyně, která se na akčním výzkumu podílela.

Výsledky práce ukázaly, že vybrané techniky formativního hodnocení jsou vhodné do prostředí mateřské školy. Dítě se učí přemýšlet nad svým hodnocením nenásilně a nijak ho nedemotivuje. Ukázalo se, že pokud je dítěti věnován dostatečný individuální přístup, dostává zpětnou vazbu, podporu a povzbuzení, má to velmi dobrý vliv na jeho rozvoj

sebehodnocení. Včasná podpora dítěti může pomoci v jeho rozvoji kompetencí a jeho zájmů. Portfolio, jako nástroj formativního hodnocení, velmi kladně ovlivnilo spolupráci s rodiči a mateřskou školou, zejména v informovanosti, komunikaci a vedlo k většímu zájmu a aktivitě rodičů, ale i dětí.

Pro samotnou autorku se akční výzkum a jeho výsledky staly velmi obohacující pro její praxi. Z výzkumu si nese poznatky, že formativní hodnocení má velký smysl a je důležité s ním seznamovat děti již v předškolním věku, tím přispějeme nejen ke zkvalitnění sebehodnocení u dětí, ale k celkovému všestrannému rozvoji dítěte. Formativní hodnocení dítě vede k tomu, aby se nebálo chybovat a přispívá k jeho zájmu a motivaci k učení se novým dovednostem. Výzkum nabízí další pokračování v praxi a upravování formativního hodnocení tak, aby vyhovovalo všem zúčastněným.

Slovo, které nás v životě nejvíce posouvá, je slovo *nevím*, naším cílem by mělo být děti vést k tomu, aby se dítě nebálo slova *nevím*, a aby se nebálo chybovat. Slovo *nevím* má být pro děti jejich hnací energií a podporou jejich zvědavosti, zájmu a motivace, a to je i jeden z hlavních znaků formativního hodnocení.

Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Brno: Computer Press, 2022. ISBN 978-80-251-1829-0.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994. ISBN 80-857-9903-0.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Pedagogická praxe (Portál). Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0043-7.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8063-4.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8303-X.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.

KOŠTÁLOVÁ, Hana; MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

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

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.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Klasici (Portál). Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.

MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3., aktualiz. vyd. Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

NOVÁČKOVÁ, Jana a NEVOLOVÁ, Dobromila. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. 2., přepracované vydání. Praha: PeopleComm, 2020. ISBN 978-80-87917-71-8.

PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.

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

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Pedagogika. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

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

SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno, 2002. ISBN 80-859-4780-3.

STARÝ, Karel; CHVÁL, Martin a LAUFKOVÁ, Veronika (Eds.). *Hodnocení pro*

učení (e-book). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2022.

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

SVOBODOVÁ, Eva; HOVJACKÁ, Miroslava; KUBECOVÁ, Markéta a KUKAČKOVÁ, Michaela. *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika - sebepojetí, city, vůle: dítě a ten druhý*. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. Praha: Raabe, 2015. ISBN 978-80-7496-189-2.

SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0183-0.

SYSLOVÁ, Zora; KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a FIKAROVÁ, Táňa. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, Věra; POCHE KARGEROVÁ, Jana a SYSLOVÁ, Zora. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

VYMĚTAL, Jan. *Rogersovská psychoterapie*. Praha: Český spisovatel, 1996. ISBN 80-202-0605-1.

Seznam použitých internetových zdrojů

FORMATIVNE.CZ. *Pokud se učitelům daří uplatňovat principy formativního hodnocení, u žáků se oslabuje zájem o známky*. [online]. [cit. 2023-12-11] Dostupné z: <https://formativne.cz/pokud-se-ucitelum-dari-uplatnovat-principyformativniho-hodnoceni-u-zaku-se-oslabuje-zajem-o-znamky/>

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. 2023-12-11]. Dostupné z: http://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/02/implementace_FH2.pdf

MIKOVÁ, Šárka, Jiřina STANG. *Jaké hodnocení zasít abychom sklídili sebehodnocení? Kritické listy. Čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách.* [online]. Praha: Kritické myšlení, 2000-2013 [cit. 2023-11-12]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL13_web.pdf

Náměty pro zavádění formativního hodnocení v mateřské škole. Online. 2021. Dostupné z: <http://vsmacademy.cz/wp-content/uploads/2021/12/sbornik-nametu-pro-zavadeni-foho.pdf>. [cit. 2023-10-24].

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Online. 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>. [cit. 2023-10-24].

STARÝ, Karel. Formativní hodnocení vzhledem k aktuálním otázkám kurikulární reformy. In: *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání. Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV. Česká asociace pedagogického výzkumu* [online]. 64 2005 [cit.2023-12-11]. Dostupné z: https://capv.cz/wpcontent/uploads/2019/08/CAPV05_Sta_Forma.pdf

STRAKOVÁ, Jana a SLAVÍK, Jan. *Formativní hodnocení – aktuální téma.* Online. 2013. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1085%20title=>. [cit. 2023-11-06].

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Online. 2020. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf. [cit. 2023-10-24].

Seznam příloh

Příloha č. 1: Logico Primo – ukázka

Příloha č. 2: Systém mini LÜK, srovnávací tabulka: Logico vs. LÜK

Příloha č. 3: Rozhovor s kolegyní v MŠ – vzor

Příloha č. 4: Dotazník pro rodiče dětí – vzor

Příloha č. 5: Informovaný souhlas pro rodiče dětí – vzor

Příloha č. 6: Technika Semafor

Příloha č. 7: Hodnocení emocí

Příloha č. 8: Úvodní strana, informace o dítěti

Příloha č. 9: Klíče k dovednostem

Příloha č. 10: Vzdělávací cíle