

IMPLEMENTACE FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Mgr. Miluše Vondráková

Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků škol v oblasti zavádění formativního hodnocení se zaměřením na MŠ a SPgŠ

STUDIJNÍ TEXTY K DISTANČNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ



ÚSPĚŠNÝ LEADER



ZKUŠENÝ MANAŽER



SDÍLENÍ A PRAXE



EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Pedagogická
fakulta
Univerzita Palackého
v Olomouci

Tato publikace je výstupem projektu Kompetence leadera úspěšné školy,
reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_032/0008145

Jméno řešitele: Ing. Alena Opletalová, Ph.D.

Název díla: Implementace formativního hodnocení

Autor: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Mgr. Miluše Vondráková a řešitelský kolektiv projektu
Centra celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

URL autora: www.ccv.upol.cz

URL odkaz na původní dílo: www.klus.upol.cz



CC BY-SA 4.0

Implementace formativního hodnocení by Autor: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Mgr. Miluše Vondráková a řešitelský kolektiv projektu Centra celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci is licensed under CC BY-SA 4.0.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

IMPLEMENTACE FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

OBSAH

Cíle distančního textu:	3
1 Stanovování výchovně vzdělávacích cílů	4
1.1 Co (ne)jsou výchovně vzdělávací cíle	4
1.2 Jak stanovovat výchovně vzdělávací cíle	4
1.3 Plánování pozpátku	6
1 Sebehodnocení dítěte	7
2.1 Sebeobraz dítěte	7
2.2 Sebehodnocení ve formativním hodnocení	9
2.3 Jak zavádět sebehodnocení v mateřské škole	10
2.4 Inspirativní příklady sebehodnocení v mateřské škole	14
2.4.1 MŠ Arbesova v České Lípě: grafické symboly, sebehodnocení dětí i vrstevnické hodnocení	14
2.4.2 Desatero rad, co by měl umět předškolák, a sebehodnocení dětí	19
3 Portfolio dítěte	20
3.1 Typy portfolií a jejich obsah	20
3.2 Obsah portfolia	21
3.3 Práce s portfoliem dítěte – portfolia zpřístupněná dětem	24
3.3 Komunikace s rodiči nad produkty dítěte	24
3.4 Inspirace k portfoliím z českých mateřských škol	25
3.5 Proč založit a používat portfolio dítěte v mateřské škole?	25
4 Vrstevnické učení a hodnocení	26
4.1 Vrstevnické učení	26
4.2 Vrstevnické hodnocení	26
5 Předpoklady úspěšného zavedení formativního hodnocení do mateřské školy	28
Kontrolní otázky a úkoly	28
Shrnutí	29
Použitá literatura	30



CÍLE DISTANČNÍHO TEXTU:

- Představit vybrané metody formativního hodnocení a jejich využití v praxi MŠ a SPgŠ: stanovování výchovně vzdělávacích cílů, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.
- Upozornit na základní pravidla při formulaci výchovně vzdělávacích cílů a objasnit jejich vztah k hodnocení dětí.
- Upozornit na obtíže či chyby při poznávání, diagnostice dětí a komunikaci s nimi, které mohou narušit tvorbu reálného sebeobrazu dítěte.
- Uvést příklady osvědčených technik a nástrojů pro rozvoj sebehodnocení dětí v MŠ a SPgŠ.
- Objasnit možnosti využití vrstevnického učení a hodnocení v MŠ a SPgŠ.
- Poukázat na možnosti využití portfolia dítěte v MŠ a SPgŠ pro sledování pokroku dítěte a jeho rozvoj.
- Shrnout předpoklady úspěšného zavedení formativního hodnocení do MŠ a SPgŠ.



1 STANOVOVÁNÍ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ

Dneska jsem učil našeho psa pískat.

Tak ať zapíská!

On ale neumí pískat.

Ale vždyť si říkal, žes ho učil pískat.

To jo, ale neříkal jsem, že jsem ho to naučil. (volně podle Wiliama, 2011)

Tento vtíp ilustruje rozdíl mezi slovesy učit a naučit. Jistě máte ve svém životě zkušenost s něčím, co se již dlouho učíte, ale pořád jste se to nenaučili – třeba cizí jazyky. K tomu, aby se tato situace zlepšila, nám může pomoci práce se vzdělávacími cíli. Přestože stanovování vzdělávacích cílů je jedním z obvyklých témat didaktiky a všichni učitelé se s nimi v nějaké formě v průběhu svého vzdělávání setkali, ukazuje se, že v každodenní praxi se s nimi pracuje spíše výjimečně (Starý, Laufková a kol., 2016). Z výzkumného šetření Burkovičové (2009) mezi učitelkami MŠ s ukončeným středoškolským vzděláním vyplynulo, že cíle školních vzdělávacích programů byly opsány z RVP PV a z třídních vzdělávacích programů nebylo možné posoudit, kterými činnostmi se na naplnění cíle dítětem budou učitelky podílet. I zde se tedy ukázalo, že s výchovně vzdělávacími cíli se v MŠ systematicky nepracovalo či zcela výjimečně – jednalo se však o výzkum z roku 2008, situace nyní je již odlišná, a to jak v absolvování vysokoškolských studií učitelek, tak posílením jejich profesního rozvoje.

1.1 Co (ne)jsou výchovně vzdělávací cíle

Bude vhodné začít tím, co výchovně vzdělávací cíle nejsou. Tím je např. téma, kterému se chceme s dětmi věnovat nebo ho „probírat“. Výchovně vzdělávací cíle jsou slovní popisy toho, co se mají děti naučit, jaké znalosti, vědomosti, dovednosti, postoje budou mít jako výsledek jejich učení. Jedná se tedy o vyjádření výsledku procesu učení, cílový stav, očekávaný výstup, účinek vzdělávání, naší činnosti na dítě.

Když cíle nejsou stanoveny, můžeme skončit jinde, než jsme chtěli. Cíle tedy mají potenciál orientovat se na učení dítěte a sledovat jeho pokrok. Poskytují učitelům orientační body a zaměření pro plánování a realizaci edukačních procesů.

1.2 Jak stanovovat výchovně vzdělávací cíle¹

Výchovně vzdělávací cíle musí být vždy formulovány z hlediska příjemce, tj. z pohledu dítěte. To je ve výroku o cíli vždy podmíněm: *dítě zopakuje...*, *dítě si zapamatuje...*, *dítě vyjmenuje...*, *dítě popíše...*, *dítě uvede...*, *dítě seřadí...*, *dítě vybere...*, *dítě porovná...*, *dítě vysvětlí...*, *dítě použije...*, *dítě navrhne...*, *dítě sestaví...* Přísudek vyjadřuje, co dítě „udělá“, ale

¹ Nejpoužívanějším nástrojem pro stanovování výchovně vzdělávacích cílů je Bloomova taxonomie z roku 1956 (podrobněji například Skalková, 2007). V roce 2001 byla Bloomova taxonomie revidována, jelikož došlo k rozvoji kognitivní psychologie a behavioristický jednorozměrný model již nevyhovoval (Vávra, 2011). Revidovaná Bloomova taxonomie Andersona a Krathwohla z roku 2001 zavedla taxonomickou tabulku, která sestává ze dvou hlavních domén: znalostí (znalost faktů, pojmů, postupů a metakognice) a kognitivních procesů (zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit a tvořit). O šest let později Marzano a Kendall (2007) představili tzv. Novou taxonomii vzdělávacích cílů. Ve své práci vycházeli z konstruktivismu a pokusili se integrovat kognitivní, afektivní a psychomotorickou doménu do jednoho modelu s cílem lépe reflektovat přirozenost učení v jeho komplexnosti a zároveň i některé jevy predikovat (Vávra, 2011). Šest taxonomických úrovní bylo ponecháno a pozornost se upřela na žáka. Nově byly nastaveny tzv. systémy myšlení a tři domény znalostí. Revidovaná i nová taxonomie jsou lépe propracované a vedou k hlubokému zamyšlení nad stanovováním cílů.



tak, aby bylo možné zjistit, zda bylo cíle dosaženo. Měl by tak být ověřitelný, zjistitelný, případně měřitelný. Přísudek slovesem vyjadřuje mentální aktivitu, proto se hovořío tzv. aktivních slovesech. Většinou se používají slovesa v dokonavém vidu (vytvoří, vysvětlí ad.).

Při formulaci výchovně vzdělávacích cílů v kognitivní doméně můžeme využít těchto sloves:

- v dimenzi **zapamatování**: zopakuje, pojmenuje, popíše – kdo, co, kde, kdy, označí, uvede příklad, rozpozná, vybere z nabídky, ukáže, udělá, rozdělí,
- v dimenzi **porozumění**: popíše jak a proč, popíše hlavní části, popíše vztahy mezi částmi, uvede účinky, nakreslí schéma,
- v dimenzi **analyzování**: porovná, najde rozdíly a podobnosti, rozliší, uspořádá, zařadí do kategorií, pozná problém, opraví, předpoví,
- v dimenzi **použití**: vybere nejlepší alternativu, přizpůsobí postup, vymyslí způsob jak, zjistí, jak a proč se něco stalo.

Pro děti předškolního věku jsou málo využitelné dimenze metakognitivních procesů a seberegulace: dítě si uvědomuje, do jaké míry jsou mu informace jasné, srozumitelné, uvědomuje si své učební pokroky, stanovuje si vlastní cíle, reflektuje, jaké pocity v něm vzdělávací obsah vyvolává, jaké šance má na úspěch, jak je to pro něj osobně důležité.

Nevhodná jsou slovesa, u nichž nemůžeme ověřit, zda bylo cíle dosaženo, např. *chápe, zná, seznámí se, uvědomí si, ví* – je v nich problematická jejich kontrolovatelnost.

Ve formulaci cíle je potom velmi důležitý také samotný obsah – až díky němu nabývá sloveso ten správný význam. Dále je možné do formulace cíle uvést i tzv. podmínky (např. *za použití teploměru*) a stupeň zvládnutí, který konkretizuje čas (do kdy), přesnost, proporce, kvalitu.

Dobré cíle jsou formulovány tak, aby byly²:

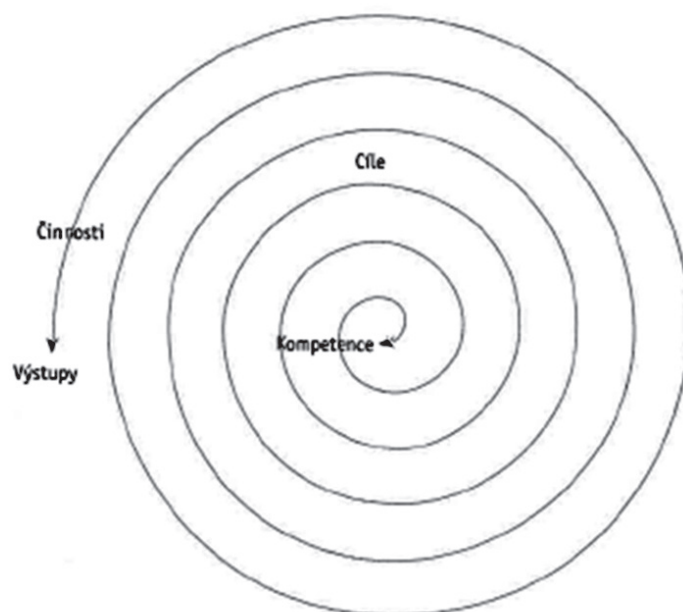
- konkrétní (pro téma a děti, s nimiž pracujeme),
- hodnotitelné / měřitelné / kontrolovatelné (lze zjišťovat jejich dosažení),
- dosažitelné (adekvátní náročnosti pro dané dítě / děti),
- relevantní (důležitý, realistický, výběr „učiva“ směrem k dětem a jejich schopnostem),
- časově vymezené (do kdy se očekává jejich naplnění – na konci aktivity, dne, týdne, měsíce, roku apod.).

Cíle typu „dítě rozvine svou lásku ke knihám“ nebo „dítě se seznámí s živočichy podmořského světa“ nejsou měřitelné. Příklady vhodně formulovaných cílů:

- dítě na konci dne rozlišuje mezi protiklady „plný – prázdný,
- dítě pojmenuje na konci týdne části těla včetně některých vnitřních orgánů (mozek, srdce, plíce, žaludek, střeva),
- dítě na konci měsíce správně vyslovuje hlásku „l“,
- dítě na konci měsíce rozlišuje koncovou hlásku slova.

Jak je patrné, výchovně vzdělávací cíle můžeme rozlišovat podle různých hledisek: **cíle krátkodobé** (jedné aktivity / dne) – **střednědobé** (cíle jednoho tematického celku) – **dlouhodobé** (cíle na jedno pololetí, rok). V krátkodobém plánu učitelé konkretizují dílčí cíle vzdělávacích oblastí.

² Dle tzv. pravidla SMART, případně SMARTER.



Obrázek 1: Spirála ilustruje konkretizaci dlouhodobého cíle pomocí dílčích cílů. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Jdeme cestou spirály (viz obrázek č. 1) – pokud chceme, aby děti měly rozvinutou nějakou dovednost, musíme naplánovat činnosti (vzdělávací nabídku), která dětem umožní rozvinout znalosti, dovednosti a schopnosti pro danou kompetenci typické (výstupy). Při sestavování cílů postupujeme od obecnějších po konkrétní.

Nestačí však cíle pouze správně zvolit, ale stejně důležité je se k cílům průběžně vracet a zhodnocovat, zda se k cíli děti blíží, a poskytovat jim odpovídající úkoly a zpětnou vazbu, která ovlivní jejich celkový výkon. Cíle tak bezprostředně souvisí s rozvojovými úkoly, tj. úkoly, jež plně respektují potřeby dítěte rozvíjet se v určitých oblastech a které představují šanci k seberealizaci žáků (Kratochvílová, 2011). V praxi to znamená organizovat učení do menších a smysluplných celků, které umožňují úspěšné zvládnutí. Ideální stav je, když každé dítě pracuje na úrovni svého osobního maxima a přitom svoje učení zvládá, rozumí mu a prožívá svůj osobní úspěch, který vede k motivaci pro danou činnost.

1.3 Plánování pozpátku

Pojímání výchovně vzdělávacích cílů chápeme jako jednu z metod formativního hodnocení, která je bezprostředně spjata s plánováním a vztahuje se k otázce *Kam směřuji?*. Jedná se tedy o „zamýšlený a očekávaný výsledek“, k němuž učitel v součinnosti s dětmi směřuje.

Plánování pozpátku (v souladu s konstruktivistickým pojetím učení) s využitím formulace cílů má potenciál posouvat nás k hlubšímu porozumění o obsahu, rozsahu i uspořádání aktivit tak, že si neklademe jen otázku, co se budou děti učit, ale co se mají naučit. Práce s cíli nám umožňuje vyhodnotit postup dítěte vpřed, směrem k cíli.

Při plánování pozpátku bychom měli nejprve promyslet a velmi konkrétně vymezit cílový stav – co nového bude dítě umět, čemu bude dobře rozumět, co si bude pamatovat a s čím bude mít osobní zkušenost, jak se změní jeho postoje. Dále je podstatné rozmyslet si, jak poznáme, že dítě došlo k cíli nebo že se k němu blíží. Promyslíme a vybereme všechny činnosti, kterými se budeme s dětmi od začátku do konce ubírat, abychom došli k vytyčenému cíli.



Smyslem stanovování dílčích cílů je určit druhy změn, jež by měly u dítěte nastat, a podle nich naplánovat a vytvořit vzdělávací proces takovým způsobem, že bude těchto cílů dosaženo. Promyšlenost cílů a kritérií hodnocení pomáhá zefektivnit a zkvalitnit podávání zpětné vazby. Přispívá to k porozumění tomu, co se mají děti naučit.

1 SEBEHODNOCENÍ DÍTĚTE

„Pokud nikdy nedostanou důvěru, aby vlastní zkušenost zhodnotily, nikdy si neosvojí zvyk ani dovednost provádět reflexi svého výkonu, a nerozvinou v sobě tudíž schopnost sebezdokonalování. Konečným cílem musí být výchova dětí, které mají sebedůvěru i dovednost reflektovat a posuzovat nezávisle na učiteli.“ (Petty, 2008, s. 257)

2.1 Sebeobraz dítěte

Na učitele působí celá řada faktorů, které mohou vnímání dítěte zkreslovat. Úkolem každého učitele je vycházet z reálného poznání dítěte a z objektivní analýzy jeho výkonu. Tímto způsobem je možné dospět k utváření vztahu mezi učitelem a dítětem, který bude plný pochopení, vzájemné úcty a tolerance; vztahem, který v dětech nevytváří strach z chyby a selhání, ale který pomáhá vytvářet spolupracující prostředí ve třídě, tj. komunitu učících se dětí, v níž panuje vzájemná důvěra, a děti si tak mohou postupně vytvářet svůj reálný sebeobraz.

Na utváření sebeobrazu má vliv:

- geneticky a vrozenými dispozicemi vytvořená báze osobnosti,
- reagování na sociální okolí (rodina, učitel v MŠ, ostatní děti ve třídě, kamarádi, tj. rozšiřující se sociální skupiny), přičemž největší vliv mají tzv. významní druzí, tj. naše Já je vlastně představa o tom, jak si myslíme, že nás vnímají a hodnotí pro nás důležití lidé.

Učitel by si měl být vědom několika obtíží či chyb při poznávání, diagnostice dětí a komunikaci s nimi, které mohou tvorbu reálného sebeobrazu dítěte narušit:

- **Haló efekt** je působení prvního dojmu, který si učitel o dítěti učiní na základě jednoho jeho projevu. Toto očekávání bývá dlouhodobé, má jistou míru setrvačnosti a má tendenci hodnotit zpravidla pouze to chování, které potvrzuje jeho očekávání (Tomanová, 2006). Takové hodnocení může dítě demotivovat v dalším procesu učení.
- **Sebesplňující předpovědi / prorocství**, tj. formování osobnosti dítěte vlivem učitelova očekávání, může nabývat dvou poloh:
 - **Pygmalion efekt:** pokud učitel získá o dítěti pozitivní dojem, vytváří takové podmínky, že se jeho zlepšení skutečně dostaví. I když hodnocení jedinci nepodají očekávaný výborný výkon, jsou hodnoceni výborně – učitel hodnotí a vnímá výkony, které potvrzují jeho očekávání. U hodnoceného jedince může taková chyba v hodnocení vést ke snížení úsilí až demotivaci (Tomanová, 2006).
 - **Golem efekt:** nastává v případě, že si učitel o dítěti vytvoří negativní dojem. Učitel se potom chová k dítěti odmitavě, kritizuje ho, podezírá. Dítě na základě tohoto přístupu rezignuje na veškerou snahu a začíná se zhoršovat – tedy chovat tak, jak učitel očekával (Kolář & Šikulová, 2009).
- **Efekt pořadí**, tedy dojem z výkonu prvního jedince působí na hodnocení následujícího jedince (Tomanová, 2006).
- **Předsudky** představují nekritické přejímání informací o schopnostech a charakterových vlastnostech vybraného dítěte.



- **Stereotypizace**, kterou se učitel snaží zařadit každé dítě do některého ze schémat, s nimiž se dosud setkával. Ta může mít projevy tři:
 - **projekce**, tj. promítání si vlastních psychických procesů, stavů, motivů a vlastností do dítěte podle hesla „Podle sebe soudím tebe“ – pro takového učitele je náročné pochopit, že dítě disponuje jinak rozvinutou motivací, jinými zájmy či rozdílným postupem uvažování,
 - **individuální subjektivní zkreslení**, při němž učitel posuzuje děti zkresleně, a to buď přes černé brýle (a vidí v nich spíše nepříznivé vlastnosti dítěte), nebo přes růžové (přes které spatřuje dítě v lepším světě, než tomu odpovídá reálný stav),
 - **vysvětlování projevu osobnosti dítěte** jedinou příčinou, kdy se z jednoho výkonu dítěte usuzuje na jeho schopnosti či charakterové vlastnosti (Čáp & Mareš, 2007).

Opakované neúspěchy a jejich utvrzování ze strany učitele totiž mohou vést dle Heluse (2015) k utváření nerealistického a neadekvátního sebevědomí či až k syndromu naučené bezmocnosti, který nepříznivě mění postoj k učení, ovlivňuje průběh učební činnosti a zpochybňuje motivující životní perspektivy.

Fisher (2011) uvádí, že děti se orientují buďto na zvládání, nebo naučenou bezmoc. Není to něco, co by záviselo na rozumových předpokladech, ale na tom, jak vnímají samy sebe:

Orientace na zvládání	Naučená bezmoc
Ochotně se pouští do náročných úkolů.	Není ochoten vyrovnávat se s náročnými úkoly.
Vnímá problémy jako výzvy.	Vnímá problémy jako „zkoušky“ svých schopností.
Přijímá neúspěchy bez výmluv.	Pohotově nabízí omluvy pro své neúspěchy.
Je přizpůsobivý, zkusí to jinak.	Je rigidní, lehce se vzdává.
Je motivován učením samým.	Při učení mu jde o chválu.
Chce dosáhnout učebních cílů.	Chce udělat dobrý dojem.
Své schopnosti hodnotí pozitivně.	Sám sebe hodnotí negativně.
Má pozitivní postoj k učení.	Má negativní postoj k učení.

Tabulka 1: Porovnání aspektů orientace na zvládání a naučené bezmoci (Zdroj: Fisher, 2011)

Americká psycholožka Carol Dwecková ve své monografii přeložené do českého jazyka *Nastavení mysli* (2017) shrnuje poznatky ze svých četných výzkumů: je třeba dítě povzbuzovat, oceňovat jeho úsilí a snahu, věřit mu, že dokáže úkol splnit, tj. podporovat silné přesvědčení dítěte, že může uspět, když se bude hodně snažit, když vyvine dostatečně velké úsilí (např. *Každému z nás trvá učení různě dlouho. Budeš-li se takhle i nadále snažit, zvládneš to.; Každý se učí jinak. Zkusíme najít způsob, který vyhovuje tobě.*). To odpovídá i podpoře růstového nastavení mysli (neříkáme dítěti, že něco neumí, nezvládlo, ale **zatím** nemá nějakou dovednost osvojenou, resp. **ještě ne**, čímž dáváme najevo naši důvěru v to, že si dovednost brzy osvojí).



2.2 Sebehodnocení ve formativním hodnocení

Sebereflexe ovlivňuje jedincovo reagování na prožitou zkušenost. Jedinec bilancuje své předchozí úsilí a výsledky, které se nakonec dostavily. Se sebereflexí souvisí **autoregulace** – jedinec se musí naučit realisticky posuzovat sám sebe, své možnosti a meze, svou činnost i dosažené výsledky.

Dle Čápa a Mareše sebereflexe (2007) obsahuje:

- sebehodnocení,
- reagování na sebe sama a své výsledky,
- adaptování se na celou situaci.

Sebehodnocení je chápána jako dovednost, při níž samy děti rozpoznají, zda dosáhly stanoveného cíle, uvedou, co jim k tomu pomohlo, reflektují kvalitu vlastní práce, identifikují své silné a slabé stránky, plánují, co udělat do příště, tzn. stanovují si reálné cíle a postupy do budoucna, a to vše za účelem zlepšení. Sebehodnocení je jedním z mnoha předpokladů pro to, aby vzdělávání vedlo k všestrannému rozvoji každého jednotlivce. Sebehodnocením se posiluje sebeúcta a sebevědomí dětí a vede u nich k vytváření reálného sebeobrazu.

V tom, kdy **se začíná utvářet sebehodnocení**, se autoři rozcházejí (podrobněji viz Bártová, 2008). Nakonečný ho řadí do věku kolem 2,5 let, kdy se utváří vědomí sociálního Já (vědomí jedinečnosti), ale uvědomění si sebe sama se začíná vytvářet až kolem třetího roku – dítě si uvědomuje svou vlastní hodnotu, vnímá, jak se k němu chovají druzí, a na tomto základě si vytváří vztah k sobě samému. Na začátku mají děti relativně vysoké sebehodnocení, které v průběhu dětství pozvolna klesá. A navíc je velmi nestabilní, závislé na aktuální sociální situaci a na názoru jiných lidí, zejména rodičů, ale také učitelů (navštěvují-li zařízení předškolního typu).

Vzhledem ke svým kognitivním schopnostem si podle Harterové (1999, in Bártová, 2008) děti v tomto věku ještě nemohou vytvořit celkové sebehodnocení. Místo toho se popisují v termínech konkrétních fyzických dovedností na základě toho, jak se chovají, vypadají, a na základě přátelství, která udržují. Nedokážou své sebehodnocení ještě verbálně a kognitivně uchopit, avšak projevují jej ve svém chování. Pozitivní sebehodnocení se manifestuje v podobě důvěry, zvědavosti a iniciativy.

Košťálová, Miková a Stang (2008) předpokládají, 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 zlepšit,
- 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.

Děti v předškolním věku jsou schopné se posuzovat z více hledisek, sebehodnocení v oblasti psychických vlastností a citových prožitků je pro ně však obtížnější než posouzení výkonu, protože jsou pro ně příliš abstraktní či příliš proměnlivé. Postupně se však učí diferencovat mezi úsilím a reálnými schopnostmi, tedy výkony.

A závěrem ještě shrňme, **proč je vhodné sebehodnocení u dětí rozvíjet:**



- Dovedností realistického sebehodnocení se děti učí reflektovat své výkony (poznávat své silné a slabé stránky), přebírat zodpovědnost za své učení a výsledky své práce (např. Helus, 2015), což má výrazný vliv na seberegulaci učení, zájem o učení, učitelovy komentáře i zpětnou vazbu.
- Jeho prostřednictvím je podporována autonomie dítěte na základě rozvíjení metakognitivních schopností.
- Umožňuje dětem podat co nejlepší výkon, čímž si budují sebeúctu, sebedůvěru a rovněž pozitivní postoj k celoživotnímu učení (Košťálová, Miková, & Stang, 2008; Petty, 2008).
- To, že se děti naučí hodnotit samy sebe, jim přináší porozumění tomu, jak se člověk učí, a vede je i k práci s chybnými mechanismy (Kasíková, 2005).
- Sebehodnocení má význam rovněž pro učitele, protože vypovídá o implicitních jevech, které učitel jako vnější pozorovatel vnímat nemůže, např. spokojenost dítěte s dosaženým výsledkem. Může být pro učitele z tohoto důvodu velmi cenným zdrojem o učení žáků (Kratochvílová, 2011), který mu umožňuje nastavovat realistické výchovně vzdělávací cíle či plánovat výuku tak, aby odpovídala individuálním potřebám žáků.

2.3 Jak zavádět sebehodnocení v mateřské škole

Při sebehodnocení je dobré mít na paměti dva typy dětí (Čáp a Mareš, 2007, dělení dle jejich rozvoje seberegulace):

- **tzv. začátečníci**, kteří nemají jasný plán, nevěří si, kontrolují jen výsledky svého snažení a vyhýbají se sebehodnocení; příčiny úspěchu a neúspěchu hledají ve svých schopnostech;
- **tzv. pokročilí**, kteří mají jasný plán, věří si, kontrolují i průběh svého snažení a snaží se hodnotit sami sebe; příčiny úspěchu a neúspěchu hledají v použité strategii a v praktických zkušenostech. Obě skupiny bychom měli vést k sebehodnocení a rozvoji této dovednosti.

Podmínkou smysluplného sebehodnocení výkonu nebo učebních procesů je schopnost a připravenost dítěte tento akt uskutečnit (Kratochvílová, 2012). Jak píše Kasíková (2005), učit se hodnocení znamená přebírat od učitele takové způsoby, které napomáhají učení, a také se v těchto dovednostech hodnocení cvičit. Děti postupně začnou uvažovat o tom, co dokázaly a co jim při tom pomohlo.

Protože dětská očekávání bývají někdy nerealistická, je potřeba, aby jim učitelé:

- srozumitelně sdělovali cíle a plány,
- nabízeli jednoduchá pravidla hodnocení, podle kterých jsou děti schopné reflektovat svůj výkon, nebo definovali kvalitní výkon, případně vzor vynikající práce,
- dávali k jejich sebehodnocení zpětnou vazbu,
- poskytli pomoc při využívání výsledků sebehodnocení pro zlepšení jejich výkonu,
- věnovali dostatečný čas k případnému přepracování úkolu/produktu.

Kratochvílová (2012) k tomu dodává, že sebehodnocení dítěte nemůže být pouhou nahodilou činností, které se učitelé věnují povrchně a pouze tehdy, zbyde-li jim čas, ale musí jít o plánovanou a systematickou činnost, která bude běžnou součástí edukačního procesu. Učitelé by měli být přesvědčeni, že čas věnovaný sebehodnocení není ztracený, protože rozvíjí celkovou osobnost dítěte. A že kvalitní sebehodnocení vede k všestrannému rozvoji osobnosti, podporuje vlastní učební proces dítěte, a čas tedy v konečném důsledku šetří.

V začátcích se doporučuje vést děti k jednoduché sumarizaci (bez zdůvodňování). Jednou z technik je tzv. fonogestika, tj. propojení s gesty. Například na otázku, jak jsou spokojené se svou dnešní prací, děti:

- ukážou palcem nahoru/dolů/uprostřed,
- zvednou ruku nahoru, nechají ji dole nebo uprostřed,
- pracují s celým tělem (posadí se, udělají dřep, stoupnou si);
- zaujmou pozici na linii mezi oknem a dveřmi třídy, ...

Druhou možností je užití jednoduchých **grafických symbolů**, které musí mít jasnou posloupnost. Možnosti jejich využití je několik:

- Ve třídě rozmístíme cedulky se symboly (veselé slunce, slunce mírně schované za mrakem, černý mrak, klasické emotikony apod.) a děti se při přečtení otázky učitelkou postaví ke značce, která podle nich vystihuje jejich výkon, názor, pocit, postoj.



Obrázek 2. Sebehodnocení – Kolíčky (Zdroj: <https://cz.pinterest.com/pin/369435975679371320/>)

- Děti si mohou vybarvit daný emotikon pod hotový úkol.

Umím převyprávět pohádku:



(Zdroj: <https://cz.pinterest.com/pin/5352951055691075490/?lp=true>)

Obrázek 3: Sebehodnocení úkolu. (Zdroj: vlastní materiál V. Laufkové)

- Děti si mohou emotikon nebo značku samy dokreslit.

Škála musí být jasně odstupňovaná (viz obrázky 4, 5, 6), např.:

- velmi rád – rád – ani rád, ani nerad – nerad, velmi nerad,
- sluníčko bez mraků – sluníčko s blížícím se mrakem – sluníčko s malým světlým obláčkem – sluníčko s velkým tmavším obláčkem – celý tmavý mrak.

Spát v mateřské škole se mi líbí



Obrázek 4: Pětistupňová škála (emotikony). (Zdroj: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQ6Yi4RGb7qkKxOd-sapwWICEZFR6UH87fxDFRQ-N0_c65pu_U)

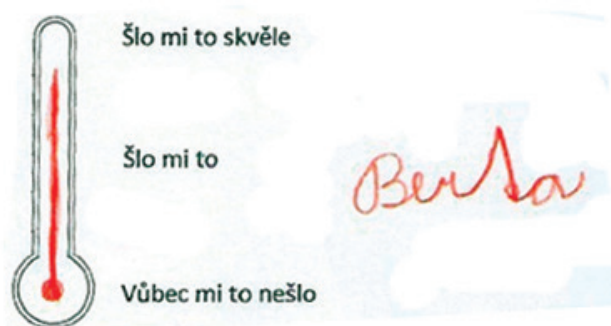


Obrázek 5: Příklady odstupňovaných sebehodnotících škál. Zdroje obrázků: <http://www.tiskatka.cz/hodnotici-razitka/30-slunicko-razitko-v-hodnotici-sade.html>



Obrázek 6: Jak ses dneska cítil/a? (Zdroj: Chien chow chine, 2018)

Teploměr



Obrázek 7: Sebehodnocení na teploměru. (Zdroj: interní materiál dr. Staré, in STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. Formativní hodnocení ve výuce. 2016)

Pocitový barometr

Vyrobíme si barometr, namalujeme na něj slunce, mraky a déšť. Po vybídnutí děti názorně ukazují, jak se právě cítí, tzn. co jejich barometr ukazuje (Bäcker-Braun, 2014).

Postupně jsou děti vedeny k tomu, aby samy svůj názor sdělovaly:

- Co se mi dnes podařilo?
- Co mi ještě nejde?
- Jak budu pokračovat dál, aby se ti příště dařilo? / Jakou pomoc budu potřebovat?

Abyste sebehodnocení mělo význam, nesmí se zaměřovat pouze na afektivní prvky (co se dětem líbí). Poslední fází je hledání odpovědí na otázku „proč“ a zdůvodňování svých odpovědí (proč si myslíš, že...) – tyto otázky jsou pro děti ještě velice náročné a je k nim dlouhá cesta, ale povzbuzují je k tomu, aby hovořily o svých zkušenostech, o konkrétních příkladech ze své práce.

Příklad

Dítě má z hromady svých obrázků vybrat 13, které budou součástí měsíčního kalendáře (dárek pro rodiče k Vánocům). Dítě si bude přirozeně vybírat ty nejhezčí: ty, které jsou jeho srdci nejbližší, ty, o kterých si myslí, že se budou jeho rodičům líbit. Při výběru (nebo po něm) se ho můžeme ptát, proč dané obrázky vybralo.

Sada inspirativních a ověřených otázek směřujících k sebehodnocení v komunitním kruhu viz příloha č. 1 (Implementace formativního hodnocení).



2.4 Inspirativní příklady sebehodnocení v mateřské škole

2.4.1 MŠ Arbesova v České Lípě: grafické symboly, sebehodnocení dětí i vrstevnické hodnocení

Níže uvádíme inspirativní přístup k sebehodnocení v MŠ Arbesova v České Lípě, ve třídě paní učitelky Zuzany Jilemnické. Ta používá celou řadu grafických symbolů: emotikony (smajlíky), sluníčka/mračky (počasí, den, noc), barvy.

1. Usměvavý smajlík nebo srdíčko = Nejlepší-nejzábavnější-nejrychleji splněné-dobře splněné stanoviště.



1.A Každé družstvo ohodnotí společně, po konzultaci všech členů družstva všechna stanoviště = přiložením symbolů k ikonám ležícím na podložce, na tabuli...

1.B Každý jednotlivec ohodnotí všechna stanoviště = přiložením daného počtu smajlíků k ikonám ležícím na podložce, na tabuli...

1.C Každé družstvo ohodnotí společně, po konzultaci všech členů družstva všechna stanoviště: nakreslením symbolu na tabuli nebo hodnotící list - složí „úsměv“ nebo „mračouna“ pomocí: lana, prádelní gummy, šňůrky, šátku...

2. Tři různé smajlíky:



2.A Tři různé smajlíky = každé družstvo ohodnotí společně, po konzultaci všech členů družstva, všechna stanoviště přiložením smajlíků k ikonám stanovišť, na tabuli nebo označením smajlíků na kartě.

2.B Tři různé smajlíky = každý jednotlivec ohodnotí samostatně, dle vlastního názoru a prožitku, stanoviště spojením uvedených smajlíků se stanovištěm pastelkou = barva dle zadání nebo barva dle vlastního výběru.

Tři různé symboly = každý jednotlivec ohodnotí samostatně, dle vlastního názoru a prožitku stanoviště, přiložením karet s vybranými symboly ke zvolenému stanovišti na pracovním listě nebo spojením symbolů pastelkou.



Hodnocení v komunitním kruhu na závěr aktivity:

Hodnotíme:

1. Slovním projevem s využitím předpony nej- (nejlepší x nejtěžší x nejrychlejší x nejzábavnější x nejoblíbenější, nejveselejší apod.),
2. Slovním projevem s využitím stupňování přídavných jmen (těžké – těžší – nejtěžší x lehké – lehčí – nejlehčí apod.),
3. Slovním projevem s využitím citoslovcí (jupí, hurá, hip hip hurá, br, mňam, mňam, mňam, achich, achich, ach apod.),



4. Nonverbálně (mrkáním x máváním x dupáním x tleskáním – pantomimicky),
5. Obrázkem (přiložením karty vyjadřující emoce = karty: „Cesta k sobě, Cesta životem“ = ilustrační obrázky pro malé i velké – Lucie Ernestová, viz příloha č. 5 – video³),
6. Pohybem (výskokem, poskoky, dřepy, ležením na zádech nebo na břiše, holubičkou, vyhazováním šátků do výšky apod.).

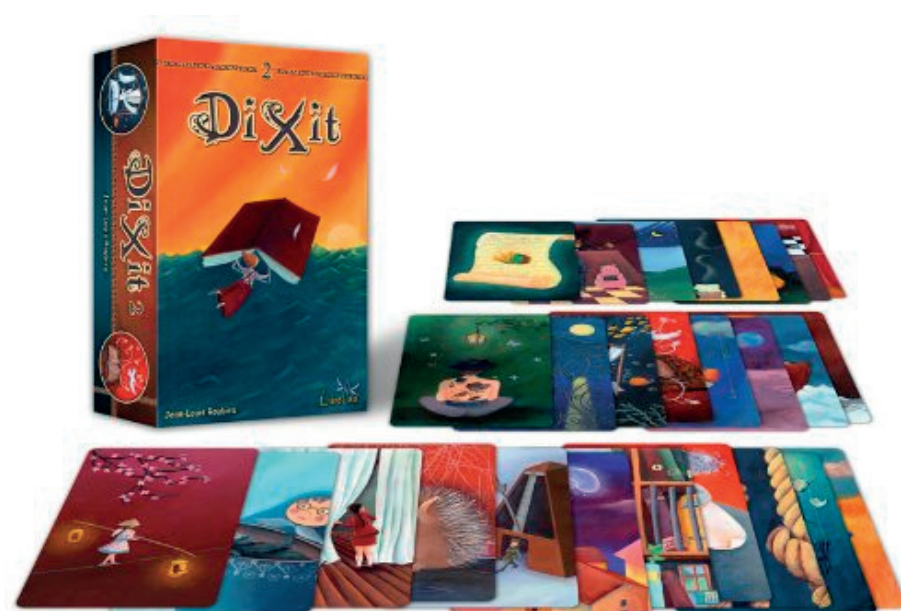


Obrázek 8: Karty Cesta životem Lucie Ernestové (Zdroj: <https://duhovakocka.cz/obchod/cesta-k-sobe-v-krabice/>)



Obrázek 9: Emoční karty z nakladatelství Pasparta (Zdroj: <http://www.pasparta.cz/e-shop/autismus/obrazkove-karty-pro-porozumeni-emocim-a-rozvoj-socialnich-dovednosti>)

3 Lze využít i další emoční karty, například z nakladatelství Pasparta (<http://www.pasparta.cz/e-shop/autismus/obrazkove-karty-pro-porozumeni-emocim-a-rozvoj-socialnich-dovednosti>) nebo karty DIXIT – za nás osvědčená sada DIXIT 2 Quest (<http://www.dixit.cz/>), citováno 15. 7. 2019



Obrázek 10: Karty DIXIT, sada DIXIT 2 Quest (Zdroj: <http://www.dixit.cz/>)

Sebereflexe pozitivní emoce:

- Co tě dnes nejvíce bavilo?
- Které stanoviště se ti nejvíce líbilo a proč?
- Který úkol na interaktivní tabuli tě bavil a proč?
- Z čeho jsi měl/a při práci radost?
- Na kterém stanovišti se ti dařilo nejvíce?
- Měl/a jsi radost, že se vám zadání podařilo splnit?
- Který úkol byl pro vás lehký?
- Které zadání jste si museli poslechnout opakovaně (mluvící skřípce)?
- Pochopili jste všechna zadání úkolů samostatně?
- Potřeboval/a jsi od někoho pomoci?
- Co se ti podařilo?
- Pomohl/a jsi někomu ty?
- Potřeboval/a někdo pomoci při plnění úkolu na IT?
- Podařilo se ti správně poradit kamarádům?
- Bavilo tě radit kamarádům?
- Jak ses cítil/a, když jsi radil kamarádům?
- Bylo lehké pomoci někomu ve skupině?
- Stihl/a jsi dokončit úkol před zazněním zvukového signálu (domluvený signál pro ukončení plnění úkolu+ úklid stanoviště a přesun na další stanoviště)?
- Co ti šlo rychleji (snadněji)?
- Co ti pomohlo při plnění zadání?
- Při kterém zadání jste si museli radit?
- Splnili jste všichni zadání?
- Co vás rozesmálo?



Sebehodnocení úkolů na interaktivní tabuli (dále IT; autentické výpovědi dětí):

- Nejraději plním úkoly na IT, protože jsou pokaždé jiné a pochválí mě, když se mi to podaří.
- Jsem rád, když slyším, že jsem opravdu super!
- Mám rád úkoly na IT, protože si je můžu vyzkoušet sám i společně s kamarádem a baví nás to.
- Nevadí mi, když na mne trubic, vím, že jsem něco udělal špatně.
- Jsem rád, že si na ní mohu kreslit, skládat obrázky a opakovat, jak mluvím.
- Je super kamarádka, vždycky se mne na něco zeptá.
- Je chytrá, mluví i cizí řečí.
- Baví mě hádat roční období.
- Mám rád odkrývání úkolů a pexeso.
- Rád spojuji obrázky.
- Ráda počítám slabiky.

Sebehodnocení pracovních listů (autentické výroky dětí):

- Vždycky jsem rád, když mám úkol dobře.
- Jsem rád, když se nám podaří dodělat PL celá skupina.
- Baví mne spojování.
- Ráda napodobuji vzor.
- Nejraději mám omalovánky.
- Nebaví mne stříhat.

Sebereflexe negativní emoce:

- Bylo něco, co jsi nezvládl/a?
- Stihl/a jsi splnit všechny úkoly?
- Proč se ti nepodařilo stihnout úkol?
- Co by šlo změnit/zlepšit/napravit?
- Co ti dělalo starosti?
- Pomáhali ti kamarádi?
- Potřeboval/a jsi radu nebo pomoc od kamarádů?
- Měli jste dostatek času na splnění úkolu?
- Jak ses cítil/a, když ti kamarádi pomáhali?
- Byl jsi smutný, když se ti něco nezdařilo-nezdařilo napoprvé?
- Co bys udělal/a jinak a proč?
- Co můžeš příště zlepšit?
- Co bys chtěl/a zlepšit/opravit?
- Co ti chybělo při plnění úkolů?
- Co by ti pomohlo při poslechu zadání?
- Je něco, co jsi mohl/a udělat lépe?
- Co bys zlepšil/a/opravil/a/napravit/a?
- Co příště budeš dělat jinak?
- Co příště neuděláš a proč?
- Co příště změníš?
- Co ti překáželo při plnění úkolu?



Děti hodnotí negativní emoce (autentické výroky dětí; inspirativní video viz příloha č. 3 a 4 – Implementace formativního hodnocení):

- Nestihl jsem splnit celý úkol.
- Nestihl jsem splnit zadání včas, protože jsem byl pomalý.
- Špatně se mi poslouchá úkol na mluvícím skřipci, když kamarádi moc křičí.
- Příště začnu hned, abych to stihnul.
- Budeme se hned střídat.
- Jsem rád, že mi Honzík pomohl, když jsem nevěděl, co mám dělat.
- Nebyl jsem rád, že Fanda nekreslí, protože to pak nestihneme dodělat všichni.
- Matyáš mne štve, jak křičí!
- Měl jsem starost, jestli na mne vyjde úkol.
- Byl jsem smutný, že na mne tabule troubí, ale pak mi Honzík poradil, ať to zkusím znovu, a ježek mne pochválil. To bylo super!

Sebehodnocení myšlení/učení:

- Co by tě ještě zajímalo?
- Naučil/a ses dnes něco nového?
- Co bys potřeboval/a, aby se ti pracovalo lépe?
- Co ti chybělo, abys správně splnil zadání?
- Co bys kamarádovi poradil/a pro příště?
- Co má kamarád příště zlepšit?
- Co má kamarád udělat jinak?
- Jak jste postupovali při práci na ...?
- Jak jsi poradil/a kamarádovi?
- Jak jste tvořili příběh?
- Kdo mluvil jako první a proč?
- Jak jste si rozdělili úkoly?
- Kdo udělal chybu a proč?
- Co měl/a, kamarád/ka udělat jinak, aby nechyboval/a?
- Co vás zaujalo?
- Co vás bavilo?
- Co vás potěšilo?
- Co vás překvapilo?
- Překvapilo tě něco?
- Nezvádl/a jsi něco?

Sebehodnocení myšlení/učení (autentické výroky dětí):

- Jsem zvědavý, jestli příště budou jiné úkoly.
- Dnes jsem se naučil nová slova (synonyma, homonyma...)
- Už umím správně zapnout úkol!
- Umím si „pustit“ další úkol!
- Poznám dopravní prostředky podle zvuků.
- Poznám hlas domácích zvířat.



- Naučil jsem se, co nepatří do jara...
- Překvapilo mne, jak je těžké poznat, kdo mluví.
- Jsem zvědavý, jestli tam bude něco o dinosaurech.
- Ráda poradím Natálce.
- Baví mě pomáhat „Čmeláčkům“⁴.

Vrstevníkové hodnocení (metoda Dvě hvězdičky a jedno přání: děti dvě věci na práci kamaráda ocení a jednu doporučí, aby zlepšil):

- Kresba smajlíka x hvězdičky x kytičky na ruku (fixy = barvy, vhodné pro kresbu na tělo), přesná pravidla pro: počet, velikost, partii na ruce,
- V komunitním kruhu = hvězdičkový slet (samostatné rozdělení dětí do skupin dle stejných nakreslených znaků, počtů + slovní hodnocení: kdo má více, stejně, proč, co jsem měl/a udělat jinak, abychom měli stejný počet apod.),
- V komunitním kruhu = dotyková terapie (hodnocení kamaráda doporučeným dotykem/hlazením na zádech, držení se za ruce, chůzí ve dvojici s držení se za ramena apod., kresbou na záda: vzkaz, odměna, co zlepšit apod.),
- V komunitním kruhu = dotyková terapie (např. Pohladím po zádech kamaráda, kdo mi hezky/dobře poradil. Pohladím kamaráda po vláskách za to, že mi pomohl. Vezmu za ruce kamaráda/kamarádku a zatočím se s ním/ní dokola, protože bych chtěl/a, aby se mnou příště plnil/a úkol a radil/a mi. Společný dřep ve zvolené dvojici na podporu zlepšení – příště se nám to povede lépe/co příště zlepšíme apod.).

2.4.2 Desatero rad, co by měl umět předškolák, a sebehodnocení dětí

V ZŠ a MŠ Svatoplukova v obci Drnholec v okrese Břeclav pedagogové zformulovali 32 dovedností, které by dítě mělo pro přechod do základní školy zvládnout. Jde o kombinaci požadavků *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (2018) popsaných v podobě kompetencí, vývojových specifik dětí předškolního věku a potřeb pedagogů ZŠ (viz příloha č. 2 – Implementace formativního hodnocení). Kromě toho dětem vytvořili vizualizaci pro sebehodnocení formou rybiček (obrázek 11). 32 vytvořených dovedností je znázorněno v podobě šupinek (1 dovednost = 1 šupinka). Pokud dítě při individuálních činnostech nějakou dovednost zvládne, vybarví si tuto šupinku zelenou barvou. Pokud si není v dovednosti jisté, udělá si u šupinky červený puntík, který znamená, že tuto dovednost již dítě procvičovalo, ale ještě se mu nedaří. Rybičky slouží jako jeden z podkladů při konzultaci s dítětem a rodičem na individuální schůzce. Rodič má tak možnost vidět, na co se v rámci přípravy do základní školy s dítětem ještě zaměřit. Kromě toho lze tuto rybičku využít i u zápisu do 1. třídy, kdy učitelky ze ZŠ spolu s portfoliem mají možnost nahlédnout, jak se danému dítěti daří.



Obrázek 11: Sebehodnotící rybičky (Zdroj: Základní škola a mateřská škola Svatoplukova 277/2, 69183 Drnholec, Zora Syslová, Příklad inspirativní praxe 306)

4 Čmeláččci = děti ze speciální logopedické třídy



3 PORTFOLIO DÍTĚTE

Portfolio dítěte definujeme jako uspořádaný soubor prací dítěte shromážděný za určité období, který poskytuje rozmanité informace o výsledcích, vývoji a pokroku dítěte (Slavík, 1999; Kratochvílová, 2011), tedy dokumentuje postupný rozvoj dítěte na jeho vlastních konkrétních dílech (produktech).

Protože prostřednictvím dětského portfolia je možné sledovat výkony dítěte v situacích, které se velmi blíží reálným podmínkám, hovoří se o něm jako o typu autentického hodnocení – to je orientováno na smysluplné využití učiva/ poznatků/dovedností v reálném životě. Premisou autentického učení i hodnocení je potom participace dětí a jejich přebírání zodpovědnosti za své učení.

Myšlenka portfolia byla inspirována prací umělců, muzikantů, spisovatelů, myslitelů či vynálezců – ti si shromažďují všechny své nápady, dílčí texty a práce či otázky, které potom používají jako inspiraci pro svou další práci. Na základě těchto příkladů se učitelé a výzkumníci začali zabývat hodnotícím portfoliem (Wolf, 1989).

Princip portfolia spočívá v průběžném archivování, výběru a třídění výsledků činností dětí, jejichž prostřednictvím je následně mapován individuální vývoj dítěte. Primárním účelem je analyzovat a diagnostikovat vývoj dítěte, sledovat, jak se proměňují jeho dovednosti a znalosti za určité časové období, signalizovat případné problémy, na něž je třeba se zaměřit (Mertin & Krejčová, 2012).

Přestože byl prokázán pozitivní vliv portfolií na učení dětí a jejich rozvoj, pojí se s jejich používáním řada překážek. Primárním problémem se zdá být časová náročnost, požadavky kladené na učitele, vysoký počet dětí ve třídách a nedostatek podpory pro pedagogy – nedostatek zkušeností a vzorových příkladů. Ačkoliv práce s portfolií je velmi pracná a časově náročná, výsledky jsou evidentní. Děti se učí odpovědnosti, učí se přemýšlet, porovnávat, vybírat, prozkoumávat a hodnotit. Učitelé více promyšlejší činnosti s dětmi a na sledování pokroku dítěte. V současnosti tak již není otázkou, zda s portfolií pracovat, ale jak je využívat co nejefektivněji a ku prospěchu všech zúčastněných osob.

3.1 Typy portfolií a jejich obsah

Portfolia dětí mohou nabývat různých formálních podob, které vyplývají z cílů, pro které je portfolio připravované. Z nich lze odvodit základní druhy portfolií (Kratochvílová, 2011):

- **Pracovní portfolio** obsahuje velké množství dokladů o učení, které vybírá samo dítě. Jeho variantou je **sběrné portfolio** (osobní archiv dítěte), do kterého si dítě zakládá všechny produkty za určité období a nejčastěji po roce si je odnáší domů; s produkty se však v průběhu roku nepracuje – plní zejména funkci průběžnou, informativní, komunikační a autoregulační.
- **Prezentační (výběrové) portfolio** obsahuje promyšlený soubor omezeného množství prací dítěte, jeho účelem je představit to nejlepší, co dítě dokázalo. Je většinou určeno pro veřejnou prezentaci.
- **Dokumentační portfolio** obsahuje práce, které dokumentují vývoj dítěte. Na výběru těchto dokumentů spolupracuje učitel s dítětem.

Prezentační a dokumentační portfolia slouží spíše sumativnímu účelu, pro formativní účely slouží portfolio pracovní, které dokumentuje každodenní práci dítěte, jeho majitelem je dítě – portfolio obsahuje to, co má význam pro jednotlivé děti. Kromě dokončených prací obsahuje rovněž jejich rozpracované verze, které dokumentují vývoj dítěte a jeho pokrok (Košťálová & Straková, 2008).



Speciálně v mateřské škole je velmi užitečné tzv. **diagnostické portfolio**, které se skládá ze vstupního, průběžného i závěrečného diagnostikování. Slouží učitelce, dítěti, rodičům i dalším osobám jako zpětná vazba a k nastavení opatření ve prospěch dítěte (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018). Toto portfolio plní dle Kratochvílové (2014) následující funkce:

- **informační** – poskytuje informace o vývoji dítěte učitelům, rodičům i dětem,
- **motivační** – motivuje děti k lepším výsledkům práce, k dokončování činností, k tvorbě dalších produktů a výtvorů, které by chtěly v portfoliu prezentovat,
- **komunikační** – prostředek k rozvoji komunikace mezi pedagogem a dětmi, dětmi navzájem, pedagogem a rodičem, případně dalšími odborníky (např. v poradenských zařízeních, pro posouzení školní připravenosti při zápisu dítěte do základní školy),
- **autoregulační (rozvojová)** – dítě ve spolupráci s učitelem a kamarády interpretuje výsledky své práce, hodnotí je, prožívá své úspěchy a neúspěchy, rozhoduje se o další činnosti, která ovlivňuje jeho osobnostní rozvoj,
- **diagnostická** – získané informace slouží pedagogům jako východisko pro stanovení vhodných cílů podporujících rozvoj dítěte a volbu odpovídajících forem a metod práce.

Pokud se rozhodnete pro vedení portfolií dětí (jiné je profesní portfolio učitelky), musíte se rozhodnout, o jaký typ portfolia se bude jednat. S tím souvisí i otázka, zda ho povedete vy (portfolio diagnostické: jako podklad pro konzultace s rodiči, dalšími osobami) či se bude jednat o portfolio dítěte, které si povede dítě samo – bude se podílet na jeho vytváření a rozhodovat o tom, které artefakty v něm budou uloženy. Tak či tak se portfolio stává nedílnou součástí dokumentace dítěte, zejména v souvislosti s individualizací vzdělávání.

3.2 Obsah portfolia

Obsah portfolia se liší podle jeho druhu. Do portfolií mohou být ukládány různé typy produktů, pracovních listů, sebehodnotících listů apod. Veškeré dokumenty v portfoliu by měly být řazeny chronologicky a u všech by mělo být uváděno datum jejich vzniku, aby bylo možné sledovat pokrok dítěte.

Pokud chceme využít portfolio jako diagnostický materiál, měly by být materiály zde shromážděné dostatečně pestré, aby portfolio podávalo komplexní obrázek o osobnosti dítěte, jeho vývojové úrovni a jeho učení, tj.:

- vstupní informace o dítěti (včetně vstupních dotazníků pro rodiče dětí),
- záznamový arch o jeho dosažených výsledcích vzdělávání – například využití nástroje PREDICT (viz distanční text Stanovování kritérií hodnocení),
- produkty dítěte (nejčastěji kresby, pracovní listy dokumentující vývoj grafomotoriky či vývojové testy sledující rozvoj dítěte v oblasti rozumové, logicko-matematické, výtvarné a zrakové vnímání atd.),
- diplomy a ocenění dětí,
- záznamy z pozorování (zejména strukturovaného pozorování, které předpokládá vytvoření obsahových kategorií pro sledované jevy; pomocníkem nám může být nástroj PREDICT či metodický materiál VÚP *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP* – Smolíková, 2007; je to zejména proto, že pozorovací archy či hodnotící listy dokumentují pokroky v učení dětí, protože naše paměť je zrádná),
- analýzy prací dítěte,
- záznamy učitelky z rozhovorů s dítětem,
- záznamy z rozhovorů s rodičem či poznámky od rodičů,
- zprávy odborníků (např. logopeda),
- sebehodnocení dítěte.



Nutnou podmínkou pro pozorování i analýzy je sledovat určité jevy opakovaně a pravidelně, stanovovat si cíle a mít ujasněno, co a proč sledujeme (k čemu je nám to užitečné). Na základě těchto materiálů v portfoliu dítěte můžeme sledovat, jak si děti určitou dovednost osvojily, zda se jejich výkony a dovednosti zlepšují či stagnují. Produkty v portfoliu pomáhají rozhodnout, na co se při vzdělávání a rozvoji dítěte zaměřit, k čemu se vrátit, kde jsou slabé stránky dítěte, na nichž je nutno ještě zapracovat. Portfolio tak umožňuje učitelům, dětem i jeho rodičům sledovat pokrok v učení (Mertin a Krejčová, 2012). Avšak je třeba si uvědomit, že není možné usuzovat na hlubší souvislosti či stanovovat diagnózy, pro které učitelé nemají potřebné znalosti a nástroje. Mělo by se vždy jednat jen o nástroje, jak pomoci pochopit dítě a umožnit mu dosáhnout pokroku.

Produkty by se měly snažit komplexně zachytit osobnost dítěte. Struktura může být dána také podle klíčových kompetencí nebo dílčích výstupů vzdělávacích oblastí (viz Kratochvílová, 2014). Aby bylo možné sledovat vývoj dítěte, některé pracovní listy se periodicky opakují – třeba ty na rozvoj grafomotoriky či zrakového vnímání. Veškeré dokumenty v portfoliu by měly být řazeny chronologicky a u všech by mělo být **uváděno datum jejich vzniku** – jen tak lze sledovat pokroky dětí.

Sebehodnocení dítěte, které je součástí portfolia, může vypadat tak, že dítě si dává samolepku kytičky nebo smajlíka s kladným ohodnocením kúkolu, který splnilo⁵ (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018). Sebehodnocení se učí dítě i tím, že se samo rozhoduje, které své práce do portfolia zařadí, nebo na které nalepí smajlík, že se mu nejvíce povedlo. S dětmi potom vedeme rozhovory nad tím, proč daný materiál zařadily, co se jim na něm líbí/nelíbí, co by chtěly příště vylepšit a proč. Tím si dítě uvědomujeme silné i slabé stránky, vhodným povzbuzováním činí pokroky. Rozhovorem si dítě vybavuje také své prožitky, které při daných činnostech mělo, lépe vnímá okolnosti jejich vzniku, lépe se orientuje samo v sobě, lépe pak dokáže zhodnocovat své činnosti, výtvary a další práce.

Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018, s. 49–54) uvádí práce, z kterých oblastí bývají nejčastěji do portfolií zařazeny:

- Kdo jsem? (autobiografie dítěte) – fotky dětí a jejich rodiny, jejich značku, otisky rukou, nohou, kolik dítě váží, měří, co má rádo,
- Já a moje třída – spíše dílem učitelek – fotografie třídy, výčet spolužáků, seznam pravidel, ranních rituálů apod.,
- Co se učíme a děláme – podrobné informace kopírující školní vzdělávací program – jedná se o informace zejména pro rodiče (ukázky básniček, říkadel, pohádek atd.), fotografie ze společných akcí,
- Co už umím – pracovní listy, které dokumentují psychomotorický a kognitivní vývoj dítěte; využití diagnostického nástroje PREDICT, archy s kritérii apod.,
- Hodnocení,
- Půjdu do školy.

⁵ Nejvíce se osvědčuje vybraným pracím nalepít emotikon (smajlíka) na vybraný produkt (ale nezasahovat přímo do něj) – tedy nalepít na desky či na zadní stranu produktu (jinak to vnímají jako zásah do své práce).



Obrázky 12-15: Příklady produktů obsažených v portfoliu: Já; Co si přeji od Ježíška; Pracovní list – počáteční hláska a sebehodnocení (smajlík); Hodnocení učitelky (Zdroje: Interní materiál MŠ Vlašim – archiv M. Vondrákové)

POČÁTEČNÍ HLÁSKA

Obrázky – slova začínající na hlásku **B** zakroužkuj červenou pastelkou.
Obrázky – slova začínající na hlásku **P** zakroužkuj zelenou pastelkou.

Pracovní poznámky – závěry z jednotlivých etap hodnocení

Datum záznamu	Individuální vzdělávací potřeby dítěte, závěry pro pedagogickou práci
1. pololetí	- LOBOPROSKA' PĚKĚ (VELMI VĚSTIVA' (VOPLOUMAT) - PRŮVĚ, DROBNOU MOTIVACI, UVEDI TĚKŮ, NODNÍ KLEBNÍ, KODROVARI KODYKŮ
2. pololetí	- UVE KOMUNIKACE - VAKY RAO KREVI - KLEPĚNÍ - P KATKOU PROVEDNÁI KOD. STAN - NODNÍ MAADIE, ČATA' DYMIA

Osobní charakteristiky dítěte důležité pro volbu odpovídajících přístupů k dítěti, popřípadě vhodných metod a prostředků (LOBATR - DUDĚ V UVE TRKŮE)

	Projevy dítěte	Závěry pro pedagog. práci
Psychomotorické tempo Jak dítě reaguje, jak se pohybuje, zda je hyperaktivní, hypoaktivní či v normě.....	ⓐ VELMI ROPALY PĚ PĚ, UVE GINĚ V DORNE	
Typ vnímání Jakým aktivitám dává dítě přednost (sluchovým, zrakovým, pohybovým, hmatovým.....)	ⓐ KRAOVYMI / HMATOVYMI	
Typ osobnosti Jak se dítě chová ve vztahu k okolí (zda je spíše introvert, extrovert.....)	ⓐ VAK. VOTROVETI, RAO V HRAE VAK, P DĚTMI KODŮ	UVE P HRAE P DĚTMI BEK KONFUKTI
Zájmy dítěte Kterými aktivitami se rádo zabývá, čím je šikovné, vyjimečné, co je zajímavé.....	ⓐ UVE KODŮVYMI NA UVE DE PAK, V UVEDNĚTĚH NEVĚTĚY	KAOAL RAO KREVI

Příklady dalších produktů (diagnostických materiálů) obsažených v portfoliu dítěte viz příloha č. 6)



3.3 Práce s portfoliem dítěte – portfolia zpřístupněná dětem

Důležitý není jen obsah portfolia, ale zejména práce s ním, tj. hodnocení, reflektivní proces, jako je sbírání, třídění, průběžné reflektování, sebehodnocení, sdílení, prezentování, obhajování materiálů. Portfolio by mělo být prostředkem k učení dětí, ale mělo by plnit i diagnostický účel – tj. pomoci učitelce MŠ rozvíjet každé dítě individuálně dle jeho potřeb.

Aby portfolio plnilo jeho formativní funkci, mělo by být přístupné dětem. V takovém případě by titulní strana i hřbet měly být „podepsány“ dítětem nebo jeho značkou. Od počátku založení by mělo být pro dítě hodnotným, významným materiálem (Kratochvílová, 2014).

Při práci s portfoliem dětmi doporučují Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018):

- **Řízenou činnost**, kdy si (zpravidla v pátek) pedagogové s dětmi před pobytem venku sednou do komunitního kruhu nad pracemi, které vznikly v průběhu týdne, a povídají si s nimi o tom, co se jim povedlo, jak by svoji práci ohodnotily. Pak si děti mohou své produkty uložit samy. Prostřednictvím portfolií se učitelky společně s dětmi mohou vracet k produktům a reflektovat, co vše se už naučily.
- **Individuální rozhovory** nad portfoliem dítěte, které jsou však časově i organizačně náročné.
- **Spontánní činnost** dětí s portfoliem, kdy si děti často samy portfolia „prohlížejí“ nejčastěji ráno po příchodu do MŠ nebo po obědě, kdy nespí a zabývají se klidovými činnostmi. Mohou tak vzniknout produkty, které si samy děti rozhodnou do portfolia zařadit. Spontánně tak může probíhat i vzájemné hodnocení produktů.

K zájmu o portfolio dítěte je třeba vést postupně také rodiče (viz následující kapitola).

3.3 Komunikace s rodiči nad produkty dítěte

Velmi účinné jsou rozhovory učitele s rodiči, které napomáhají k individualizaci učení a monitorování pokroku dětí. Učitel a rodiče jsou partnery dětí a konzultace pomáhají monitorovat pokrok dítěte, zachytit případné obtíže a najít cestu k jejich nápravě. V českém prostředí se s konzultacemi v této podobě začalo pracovat v rámci programu *Začít spolu* (Krejčová a Kargerová, 2003).

Pokud ke konzultacím přizveme i dítě, je vhodné jako podklad využít portfolio dítěte. Komunikace by se měla řídit několika pravidly: jako první dostává slovo dítě – ukazuje, co se mu podařilo, co se naučilo. Pokračuje tím, co by se dále mělo naučit, v čem je potřeba se zlepšit a případně podává návrhy, jak postupovat. Poté je slovo předáno rodičům, kteří doplní svými názory a připomínkami dítěte. Až jako poslední dostává slovo učitel, jenž přistupuje k hodnocení dítěte.

Sami rodiče se dle Kratochvílové (2014) mohou:

- spolupodílet na výběru produktů do portfolia,
- obohacovat produkty o výtvary z domácího prostředí,
- zapojovat se do komunikace nad výsledky a pokroky dětí (při oficiálních konzultacích i bezděčně, kdy dítě samo nějaký produkt prezentuje),
- zapojit cíleně, například do písemné reflexe práce dítěte a jeho ocenění.

Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018, s. 57–58) uvádí **procesuální stránku diagnostického portfolia, která zahrnuje dítě, učitelku i rodiče:**



Dítě	Učitel	Rodič
Tvorba artefaktů (řízená i spontánní, školní, příp. i domácí)	Plánování obsahu	Participace na obsahu
Zakládání artefaktů	Zakládání artefaktů	Seznamování se s obsahem a výsledky dítěte (individuálně, spontánně, řízeně)
Komparace obsahu s vrstevníky	Spolupráce s dítětem při tvorbě obsahu	Komparace artefaktů, jejich hodnocení
Komparace artefaktů, jejich sebehodnocení a vrstevnické hodnocení	Komparace artefaktů, jejich hodnocení	Participace na prezentaci dítěte
Znovuvybavení zážitků (individuálně, s druhými)	Opětovné prožívání zážitků spojených s tvorbou	Prezentování významným druhým osobám, širší veřejnosti
Prezentování významným druhým osobám (rodina, učitel)	Konzultace výsledků dítěte s dítětem, rodiči, kolegyněmi	
Participace na „úklidu“ portfolia	Pravidelný „úklid“	

Tabulka 2: Procesuální stránka diagnostického portfolia (Zdroj: Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018)

3.4 Inspirace k portfoliím z českých mateřských škol

K tématu typů, vedení a obsahu portfolia dítěte vznikla již celá řada materiálů, na něž si zde dovolueme odkázat, protože jsou velmi inspirativní – kromě teorie obsahují i celou řadu inspirativních ukázek, které je možné využít v praxi:

- Roušarová (2013),
- Hegrová (2013/2014),
- Kratochvílová (2014),
- Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018),
- pracovní materiál MŠ Maršovice⁶.

3.5 Proč založit a používat portfolio dítěte v mateřské škole?

Bylo specifikováno několik důvodů, proč portfolia dětí (nejen v mateřské škole) pro formativní účely zakládat a využívat (např. Evers & Walberg, 2004, Hansen Čechová, 2009, Košťálová, Miková, & Stang, 2008):

- Učitelům pomáhá sledovat učení a vývoj dítěte, diagnostikovat jeho silné a slabé stránky.
- Při práci s portfoliem může být každé dítě v něčem úspěšné (posiluje se tak sebevědomí dítěte a vede ke zvýšení jeho motivace), portfolio stimuluje individuální přístup k dětem, akcentuje důraz na osobní rozvoj každého dítěte.
- Poskytuje příležitosti pro spolupráci dětí, učitelů a rodičů (například jako podklad pro konzultaci mezi učitelem a rodičem).
- Analýza prací v portfoliu vede dítě k uvědomění si vlastní kvality, může mu pomoci porozumět smyslu učení a vzájemnému vztahu mezi dovednostmi, které si osvojilo – vede tedy ke spolupodílení se na vlastním učení.
- Je dobrým podkladem sebehodnocení dítěte – umožňujeme mu hodnotit samo sebe, svůj pokrok.
- Rozvíjí organizační a rozhodovací dovednosti dětí (výběrem a obhajobou svých prací uložených v portfoliu).

⁶ Dostupné z: http://www.ms-marsovice.cz/assets/File.ashx?id_org=400137&id_dokumenty=1084



4 VRSTEVNICKÉ UČENÍ A HODNOCENÍ

„Jedním z důvodů, proč se děti tak dobře učí od dětí o trochu starších, než jsou samy, může být nejenom to, že starší děti dobře chápou jazyk těch mladších a dokážou mluvit v jejich pojmech, ale také to, že jsou pro ně mnohem vhodnějším vzorem, protože jejich schopnostem se lze snáze přiblížit.“ (Holt, 1995, s. 81)

4.1 Vrstevnické učení

Učitel nemůže dost často poskytnout všem dětem ve třídě adekvátní zpětnou vazbu či jim věnovat tolik pozornosti, kolik by potřebovaly pro svůj individuální pokrok. Proto je vhodné ve třídě posílit aktivní roli spolužáků. Vrstevnické učení, resp. vrstevnická pomoc při učení, může být velmi efektivní – v podstatě je srovnatelné s efektem individuální výuky. Ačkoliv je intelektuální potenciál dětí různý, vývojově a generačně jsou na tom děti ve třídě mateřské školy podobně.

Je jisté, že snáze se vrstevnické učení uplatňuje ve věkově heterogenních třídách, v nichž se děti mohou mnohostranně rozvíjet. Mladší děti jsou staršími inspirovány, napodobují je, chtějí se jim vyrovnat. Posouvají se v oblasti řečového vývoje, sebeobslužných činnostech, ve hře. Vnímají způsoby řešení neshod mezi staršími dětmi a registrují důsledky určitého chování. Starší děti zase mají možnost participovat na učení mladších dětí. Pomáhají jim, vysvětlují postupy, zapojují je do hry. To má u starších dětí nesporný vliv na rozvoj vyjadřování, uvědomování si postupů a prosociálního chování. Wiliam (2011) dodává, že kromě rozvoje sociální soudržnosti a angažovanosti se rozvíjí u těch dětí, které druhým něco vysvětlují nebo je něco učí, *kognitivní elaborace* (schopnost explicitně vyjádřit to, co jsem pochopil/a), která odpovídá vyšší úrovni porozumění.

Wiliam (2011) podobně jako Červenka (1993) hovoří o zavedení tzv. učitelových pomocníků (kdo má hotov svůj úkol, může pomáhat najít řešení či s úkolem ostatním dětem) nebo pravidla „C3B4ME“ („See three before me“), která spočívá v tom, že předtím, než dítě požádá o pomoc učitele, osloví alespoň tři jiné kamarády ve třídě.

4.2 Vrstevnické hodnocení

Vrstevnickým hodnocením míníme, že jedno dítě poskytuje zpětnou vazbu druhému dítěti (hodnotí jeho práci). Nejčastěji lze v mateřské škole využít k hodnocení hmotných produktů dětí (např. při výtvarné či pracovní činnosti).

Tento způsob hodnocení:

- přispívá k osobnímu i sociálnímu rozvoji dětí (dítě si zkouší obě role, hodnoceného i hodnotícího),
- děti se učí, jak komunikovat se svými kamarády – rozvíjí své komunikativní kompetence,
- děti tříbí svou dovednost aktivního naslouchání,
- je podáno jazykem, kterému děti rozumí, což může být velmi důležité pro pochopení některých procesů či pro přijetí odlišného názoru,
- je bohaté – dítě nezískává zpětnou vazbu jen od učitele,
- poskytuje pohled na produkt z jiného úhlu pohledu, od vrstevníků,
- zapojují se i děti, které jsou za jiných okolností pasivní,
- může děti motivovat k lepšímu výkonu a vyvinutí většího úsilí.

Wiliam (2011, s. 137) upozorňuje, že účelem vrstevnického hodnocení je pomoci hodnocenému dítěti se něco naučit, zkvalitnit jeho výkon, dovednost.



Vzhledem k povaze vrstevnického hodnocení je pochopitelné, že velmi citlivě reaguje na vztahy mezi dětmi. Proto je třeba ho využívat ve chvíli, kdy ve třídě panuje otevřené (podporující) třídní klima a učitel je dětem vzorem v respektující komunikaci, používání přijímacího jazyka a při poskytování popisné zpětné vazby, potom tento způsob komunikace volí přirozeně i děti mezi sebou. Je však třeba se i toto hodnocení postupně učit – děti se v něm zdokonalují průběžně.

Vrstevnickému hodnocení pomáhá, pokud děti znají předem jednoduchá kritéria / pravidla práce. Dovednost přijímat a poskytovat zpětnou vazbu se může řídit jednoduchou a časově nenáročnou technikou: „**uznání – otázka**“ (nejprve oceníme něco konkrétního na práci / produktu dítěte – co se mu povedlo; až poté můžeme upozornit na slabou stránku práce, upozornit na chybu či problém, položit druhému otázku, která naznačí třeba způsob řešení nebo i upozornit na chybu).

Vrstevnické hodnocení je také náročné na čas a udržení pozornosti dětí, pokud ho chceme uplatnit například v komunitním kruhu – je lepší proto začínat v menších skupinkách, případně losovat a nechat hodnotit jen některé z dětí.

Příklad techniky „dvě hvězdičky a přání“: děti hledají na práci / projevu kamaráda dvě věci, které ocení, a jednu věc mu doporučí / přejí, aby zlepšil.



Obrázek 16: Výtvarná výchova, obrázek sekvoje. (Zdroj obrázku a výroku dítěte: A. Štěpánová, interní materiál, využit v projektu Zavedení formativního hodnocení na základních školách s registračním číslem CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_032/0008212; hodnocení na jaře 1. třídy ZŠ)

Autentický výrok (hodnocení) spolužáka:

- Hvězdička 1: *Povedla se ti koruna.*
- Hvězdička 2: *Je to hezký.*
- Přání: *Nevztekat se, když něco nechceš dělat.*



5 PŘEDPOKLADY ÚSPĚŠNÉHO ZAVEDENÍ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ DO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Mezi předpoklady úspěšného zavedení formativního hodnocení do mateřské školy patří:

- **Vnitřní přesvědčení učitelů** o fungování formativního hodnocení – o pozitivním efektu na rozvoj dětí.
- **Seznámení rodičů s myšlenkami formativního hodnocení** a podpora jeho využívání i v rodině dítěte.
- **Spolupráce mezi učiteli**, vytvoření prostoru pro reflexi a sebereflexi, sdílení zkušeností s kolegy.
- Pro formativní hodnocení nejsou zásadní metody /techniky/ nástroje jako takové, ale **respektující komunikace**, založená na popisném jazyku zpětné vazby (konstruktivní věcné hodnocení, viz distanční text věnovaný komunikaci a zpětné vazbě).
- Zavádění formativního hodnocení je postupný a pomalý proces a jeho implementace vyžaduje spolupráci učitelů, dětí a jejich rodičů.

Kontrolní otázky a úkoly

1. *Udělejte si třídní tematický plán na celý týden, který bude obsahovat:*
 - formulace cíle nebo cílů (z pohledu dětí),
 - jak vyhodnotíte, že bude těchto cílů dosaženo,
 - stručný popis aktivit a činností, které povedou k dosažení cílů.
2. *Následně realizujte tento třídní týdenní tematický plán a zamyslete se nad tím (písemně reflektujte):*
 - vyhodnocení toho, jak se podařilo dětem stanovených cílů dosáhnout,
 - co a jak byste na základě realizace ve své přípravě změnili.
3. *Prostudujte si knihu Dweckové Nastavení mysli nebo ještě jednou zhlédněte desetiminutové video, které shrnuje práci této americké psycholožky (https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve#t-12050) K jakému typu lidí patříte? Jak podle Dweckové komunikovat s dětmi, abyste u nich podpořili růstové nastavení mysli? Sestavte si plán (několik výroků), které si zakážete a které naopak začnete používat u dětí, u kterých se domníváte, že inklinují více k fixnímu nastavení mysli.*
4. *Prostudujte si doporučenou literaturu k tématu **portfolií** (Roušarová, 2013 – inspirativní jsou zejména přílohy, které dokumentují obsah portfolia dítěte; Kratochvílová, 2014 a Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018, materiál MŠ Maršovice⁷) a sestavte si plán tvorby portfolia dětí:*
 - jakému účelu bude sloužit,
 - komu bude určeno (dítěti, Vám, rodičům, dalším osobám – v komunikaci s odborníky či učiteli ZŠ při zápisu a následném vstupu dítěte do prvního ročníku ZŠ),
 - co bude obsahovat,
 - jak budete materiály označovat,
 - jakým způsobem budete s portfoliem pracovat.

⁷ Dostupné z: http://www.ms-marsovice.cz/assets/File.ashx?id_org=400137&id_dokumenty=1084; citováno 21. 7. 2019



SHRNUTÍ

- **Výchovně vzdělávací cíle** jsou slovní popisy toho, co se mají děti naučit, jaké znalosti, vědomosti, dovednosti, postoje budou mít jako výsledek jejich učení. Mají potenciál orientovat se na učení dítěte a sledování jeho pokroku.
- Cíle musí být vždy formulovány z pohledu dítěte; přísudek vyjadřuje, co dítě „udělá“, ale tak, aby bylo možné zjistit, zda bylo cíle dosaženo, měl by tedy být ověřitelný, zjištělný, případně měřitelný (*dítě zopakuje..., dítě si zapamatuje..., dítě vyjmenuje..., dítě popíše..., dítě uvede..., dítě seřadí..., dítě vybere..., dítě porovná..., dítě vysvětlí..., dítě použije..., dítě navrhne..., dítě sestaví...*). Ve formulaci cíle je potom velmi důležitý také samotný obsah – až díky němu nabývá sloveso ten správný význam.
- Pokud chceme, aby děti měly rozvinutou nějakou dovednost, musíme naplánovat činnosti (vzdělávací nabídku), která dětem umožní rozvinout znalosti, dovednosti a schopnosti pro danou kompetenci typické (výstupy). Postupuje od obecnějších a dlouhodobých cílů po cíle konkrétní (jednotlivých aktivit).
- Nestačí však cíle pouze správně zvolit, ale stejně důležité je se k nim průběžně vracet a zhodnocovat, zda se k cíli dítě / děti blíží, a poskytovat jim odpovídající úkoly a zpětnou vazbu, která ovlivní jejich celkový výkon tak, aby každé dítě pracovalo na úrovni svého maxima.
- **Sebehodnocení** je chápáno jako dovednost, při níž samy děti rozpoznají, zda dosáhly stanoveného cíle; uvedou, co jim k tomu pomohlo; reflektují kvalitu vlastní práce, identifikují své silné a slabé stránky; plánují, co udělat do příště. Sebehodnocení je jedním z mnoha předpokladů pro to, aby vzdělávání vedlo k všestrannému rozvoji každého jednotlivce; posiluje se jím sebeúcta a sebevědomí dětí a vede u nich k vytváření reálného sebeobrazu. Děti v předškolním věku jsou schopné se posuzovat zejména z hlediska výkonu, učí se diferencovat mezi úsilím a reálnými schopnostmi, postupně i v oblasti psychických vlastností a citových prožitků.
- Sebehodnocení doporučujeme zavádět následovně: nejprve vedeme děti k jednoduché sumarizaci (bez zdůvodňování) – pomocí gest (využití place, ruky, práce s celým tělem). Následuje práce s grafickými symboly – jasně odstupňovanou škálou (emotikony; sluníčko a mraky, teploměr, pocitový barometr apod.) – postavení se ke značce, označení značky kolíčkem, vybarvení symbolu apod. Další fází je samostatná výpověď dětí o tom, co se jim dařilo nebo jak se cítili zdůvodňování. Posledním a nejtěžším krokem je hledání odpovědí na otázku „proč“, a tedy zdůvodňování svých odpovědí (proč si myslíš, že ...).
- Když mají děti osvojený popisný jazyk zpětné vazby a pravidla respektující komunikace, lze využít **vrstevnické hodnocení**, tzn. jedno dítě poskytuje zpětnou vazbu druhému dítěti (hodnotí jeho práci), nejčastěji hmotný produkt (např. při výtvarné či pracovní činnosti). Dětem pomáhá, pokud znají předem jednoduchá kritéria / pravidla práce. Dovednost přijímat a poskytovat zpětnou vazbu se může řídit jednoduchou a časově nenáročnou technikou: „uznání – otázka“ (nejprve oceníme něco konkrétního na práci / produktu druhého – co se mu povedlo; až poté můžeme upozornit na slabou stránku práce, upozornit na chybu či problém, položit druhému otázku, která naznačí třeba způsob řešení nebo i upozorní na chybu).
- **Portfolio dítěte** definujeme jako uspořádaný soubor prací dítěte shromážděný za určité období, který poskytuje rozmanité informace o výsledcích, vývoji a pokroku dítěte.
- Pro formativní účely slouží zejména **portfolio pracovní**, které dokumentuje každodenní práci dítěte, nebo **diagnostické portfolio**, které se skládá ze vstupního, průběžného i závěrečného diagnostikování. Slouží učitelce, dítěti, rodičům i dalším osobám jako zpětná vazba a k nastavení opatření ve prospěch dítěte. Důležitý není jen obsah portfolio, ale zejména práce s ním – hodnotící, reflektivní proces – sbírání, třídění, průběžné reflektování, sebehodnocení, sdílení, prezentování, obhajování materiálů. Portfolio se tak stává mj. prostředkem k učení dětí.
- Aby mohlo být **formativní hodnocení úspěšně zavedeno do mateřské školy**, předpokládá to vnitřní přesvědčení učitelů o jeho fungování a pozitivním efektu na rozvoj dětí; spolupráci mezi učiteli, podporu vedení školy; spolupráci s rodiči dětí. Základním předpokladem je respektující komunikace založená na popisném jazyku zpětné vazby. Zavádění formativního hodnocení je postupný a pomalý proces a jeho implementace vyžaduje spolupráci a ochotu všech aktérů: učitelů, dětí a jejich rodičů.



POUŽITÁ LITERATURA

BÄCKER-BRAUN, Katharina. *Rozvoj inteligence u dětí od 3 do 6 let*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4798-9.

BURKOVIČOVÁ, Radmila. Formulace cíle a pedagogické činnosti učitelky MŠ. In *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků 16. konference ČAPV [CD-ROM]*. Hradec Králové: Pdf UHK, 2009.

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

ČERVENKA, Stanislav. *Učit se. Učit se? Učit se!: (angažované učení v praxi)*. Praha: Strom, 1993. ISBN 80-900704-8-5.

DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. Přeložil Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3.

EVERS, Williamson M. a Herbert J. WALBERG. *Testing student learning, evaluating teaching effectiveness*. Stanford, Calif.: Hoover Institution Press, c2004. Hoover Institution Press publication, 521. ISBN 0817929819.

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

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

HEGROVÁ, Iva. Využití portfolia dítěte jako diagnostického nástroje při přechodu z MŠ na ZŠ. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Akademie Jana Amose Komenského, oblast Brno, 138(4), 47-50, 2013/2014. ISSN 0323-0449.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

HOLT, John Caldwell. *Jak se děti učí*. Praha: Strom, 1995. ISBN 80-901662-7-X.

CHIEN CHOW CHINE, Aurélie. *Emil a emoce. Emil se bojí*. Přeložila Kristýna BRUNCLÍKOVÁ. V Praze: Albatros, 2018. ISBN 978-80-00-05280-9.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků. 2.*, dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

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

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



KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-695-0.

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

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.

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

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

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

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

TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1426-0.

WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press, c2011. ISBN 1935249339.

Elektronické zdroje

BÁRTOVÁ, Jana. Vztah mezi sebehodnocením a úzkostí u VŠ studentů [online]. Brno, 2008 [cit. 2019-07-19]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/jr511l/>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Brno. Vedoucí práce: prof. PhDr. Marek Blatný, CSc.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole?* 2014. 27 s. Dostupné z: http://www.vys-edu.cz/assets/File.ashx?id_org=600139&id_dokumenty=5696.

ROUŠAROVÁ, Iva. Portfolio dítěte v mateřské škole – diagnostický nástroj rozvoje osobnosti dítěte. Bakalářská práce. Brno: Univerzita Masarykova, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. 2013. 101 s. Vedoucí práce Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/e5vjk/>

VÁVRA, Jaroslav. Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?. *Metodický portál: Články* [online]. 05. 05. 2011, [cit. 2019-07-22]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/PROC-A-K-CEMU-TAXONOMIE-VZDELAVACICH-CILU.html>>. ISSN 1802-4785.

WOLF, Dennie Palmer. Portfolio assessment: Sampling student work. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 4, 35–39, 1989. Dostupné z http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198904_wolf.pdf, citováno 21. 7. 201



POZNÁMKY

Ruled area for notes, consisting of numerous horizontal dotted lines.

PdF UP v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc



Centrum celoživotního vzdělávání

www.ccv.upol.cz

