

NÁSTROJE A TECHNIKY FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D.

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

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: Nástroje a techniky formativního hodnocení v mateřských školách
Autor: Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D. 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



Nástroje a techniky formativního hodnocení v mateřských školách by Autor: Mgr. Jitka
Nábělková, Ph.D. 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>

NÁSTROJE A TECHNIKY FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

OBSAH

| | |
|---|----|
| Cíle distančního textu | 3 |
| 1 Formativní hodnocení | 4 |
| 2 Hodnocení v mateřské škole | 4 |
| 3 Význam formativního hodnocení dítěte v mateřské škole | 5 |
| 4 Vymezení cílů formativního hodnocení v prostředí mateřských škol | 7 |
| 5 Metody a nástroje formativního hodnocení v praxi mateřských škol | 7 |
| 5.1 Formativní vliv pedagogické komunikace | 7 |
| 5.1.1 Efektivní dotazování | 7 |
| 5.1.2 Otevřené dotazování | 8 |
| 5.1.3 Uvážené používání chvály | 8 |
| 5.1.4 Zpětná vazba je základní nástroj formativního hodnocení v mateřské škole (formativní zpětná vazba) | 8 |
| 5.2 Tvorba sady kritérií (rubrics) | 9 |
| 5.3 Pedagogická dokumentace jako formativní hodnotící technika | 11 |
| 5.4 Sestavování portfolií | 12 |
| 5.5 Použití e-portfolií | 12 |
| 5.6 Příběhy o učení | 12 |
| 5.7 Semafor (nebo varianta barevných kelímků) | 13 |
| 5.8 Emotikony, smajlíci, sluníčka, tváře | 13 |
| 5.9 Emoční kostka | 14 |
| 5.10 Piktogramy | 14 |
| 5.11 Mapy učebního pokroku | 14 |
| 5.12 Lékařské špachtle | 14 |
| 5.13 Poukázkový systém (angl. token economy) | 15 |
| 5.14 Rohy místnosti | 15 |
| 5.15 Odpovědní karty | 15 |



| | |
|---|----|
| 5.16 Pozorování | 15 |
| 5.17 Smlouvy o chování: smlouvy dětí a pedagogů | 17 |
| 5.18 „Anecdotal records“ | 18 |
| 5.19 Technika sebehodnocení pomocí pohybů | 18 |
| 5.20 Nedokončené věty | 18 |
| Úkoly | 18 |
| Kontrolní otázky: | 18 |
| Shrnutí | 18 |
| Použitá literatura | 19 |



CÍLE DISTANČNÍHO TEXTU

- Definovat pojem formativní hodnocení.
- Pochopit význam formativního hodnocení v prostředí primárního vzdělávání.
- Vymezit cíle formativního hodnocení v primárním vzdělávání.
- Seznámit s metodami, nástroji a technikami formativního hodnocení.
- Zvolit vhodné metody, techniky a nástroje formativního hodnocení-



1 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Formativní hodnocení – hodnocení zaměřené na zlepšení výuky a učení – je nepostradatelnou součástí nástrojů učitele. Zpětná vazba a hodnocení jsou ústředními prvky rozvíjejícími schopnost dětí učit se a rozvíjet schopnost odpovědnosti.

Haukenes, Brandvoll (2017) uvádějí problémy formativního hodnocení v praxi mateřských škol. Jeden z problémů je formulován jako „*praxe pouhých souhrnných metod hodnocení bez spolupráce aktérů vzdělávání*“. Coby zlepšení navrhuje např. podporu společného chápání ústředních cílů a metod ve formativním hodnocení.

V následujícím textu se proto věnujeme nejprve definování hlavních cílů formativního hodnocení v MŠ a z nich následně vyvozujeme souhrnný repertoár metod, technik a nástrojů vhodných pro toto prostředí.

2 HODNOCENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Hodnocení výkonnosti, chování a jednání dětí v mateřských školách je součástí pedagogické diagnostiky i pedagogické edukativní intervence a motivace. Při evaluaci dětí předškolního věku jde především o hodnocení pokroku v jejich osobnostním a edukačním rozvoji. Cílem učitelova hodnocení je pozitivně působit na rozvoj osobnosti dítěte a motivovat ho nenásilně k lepším výkonům v edukační oblasti. Vyhýbáme se přitom často nežádoucímu srovnávání dítěte s jeho vrstevníky (zejména když ti jsou výrazně vyspělejší) a zdůrazňování nedostatků a chyb dítěte. (Kohoutek, 2019, online)

„Hodnocení dětí v současné mateřské škole již není považováno za pouhý prostředek pro kontrolu výsledků vzdělávání, ale jeho cílem je působit na rozvoj celé osobnosti dítěte a motivovat ho k lepším výkonům. Cílem takto pojatého hodnocení je vybavit dítě takovými dovednostmi, aby se dokázalo hodnotit samo (sebehodnocení) a převzalo za svůj rozvoj a pokroky postupně zodpovědnost (sebeřízení).“ (Syslová, 2012, s. 11).

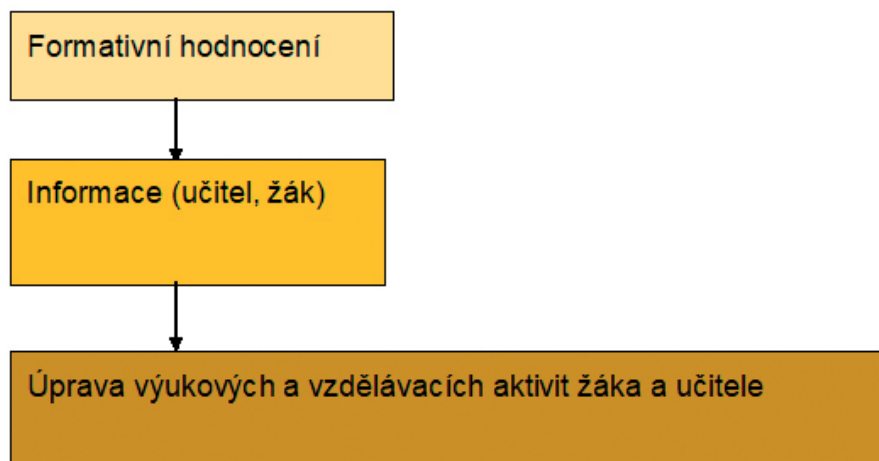
Kratochvílová (2009) vnímá hodnocení jako součást diagnostické činnosti učitele, v níž zjišťuje komplexní informace o dítěti a formuluje takové závěry, které využije k dalšímu plánování vývoje dítěte, ale také k jeho stimulaci.

V diagnostické kompetenci učitele jsou důležité způsoby realizace hodnocení, jež ovlivňují kvalitu vzdělávacího procesu a celkový rozvoj osobnosti každého dítěte. Učitel by měl být schopen popsat, jaké typy hodnocení používá.

Existuje mnoho učitelů, kteří formativně hodnotí, aniž by věděli, co se pod pojmem formativní hodnocení skrývá. Pojem formativní hodnocení v mateřské škole v sobě zahrnuje kladení důrazu na komunikaci mezi učiteli a dětmi, kvalitní zpětnou vazbu, pravidelné a pozitivně laděné vyhodnocování činností a stanovených cílů se zaměřením na budoucnost a konkrétní postupy. Formativní hodnocení děti nesrovnává, ale ukazuje jim cestu.

Hodnocení je formativní, pokud poskytuje informace, které mohou učitelé a děti použít k „*úpravě výukových a vzdělávacích aktivit, do nichž jsou zapojeni*“. (Black & Wiliam, 1998, str. 2)

Následující obrázek ilustruje definici formativního hodnocení:



Obrázek 1: Zobrazení definice formativního hodnocení. Vlastní pojetí autorky.

Formativní hodnocení je „hodnocení pro učení“. Jinými slovy, zpětná vazba se používá ke zlepšení učení. Např. „... rodič, který učí dítě vařit, by nikdy neřekl: ‚To bylo na 74 %‘. Místo toho by rodič sledoval, demonstroval a umožňoval dítěti, aby se zlepšilo. Tyto činy všímavé péče a vedení jsou příklady přirozeného učení a my je provádíme instinktivně.“ Není tedy nutné identifikovat, co bylo uděláno dobře nebo správně, místo toho je dobré se zaměřit na to, jaké příležitosti se mají zlepšit. (Innovative formative assessment examples for teachers to know, online)

V pedagogické praxi znamená formativní hodnocení několik kroků:

- děti chápou cíl, o kterém přemýšlejí, a rozumí mu,
- dokáží rozeznat kvalitu,
- ví, jak poznají, zda dosáhly či nedosáhly cíle,
- učitel má během hodiny představu o tom, kde se které dítě v procesu porozumění nachází (kartičky, semafor atp.),
- děti mají příležitost pro vzájemné hodnocení mezi sebou a prostor pro sebehodnocení. (Formativní hodnocení je skvělý nástroj pro lepší učení, 2016, online)

3 VÝZNAM FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Podle RVP PV se v předškolním vzdělávání *hodnocení vzdělávacích výsledků* dítěte nezaměřuje na výkony ve vztahu k dané normě ani na srovnávání jednotlivých dětí a jejich výkonů mezi sebou. Individualizace vzdělávání vyžaduje sledovat rozvoj a osobní vzdělávací pokroky *u každého dítěte a dokumentovat je*. K tomu učitel pomáhá každodenní, dlouhodobé a systematické sledování. Neméně důležité je u dítěte včas zachytit případné problémy a vyvodit odborně podložené závěry pro jejich eliminaci a další rozvoj dítěte. Podle potřeby je nezbytné intervenovat odbornou pomocí.

Z uvedeného je jisté, že formativní hodnocení má velký význam již pro dítě v mateřské škole. Lze vytvořit celý systém technik, metod a nástrojů formativního hodnocení, jež se stane důležitým článkem v realizaci a naplnění ŠVP mateřské školy vycházejícího z RVP PV.

Každá mateřská škola, popř. každý jednotlivý učitel, si vytváří svůj systém sledování, hodnocení a způsob záznamů pokroků dítěte. Tento systém musí být přehledný, smysluplný a účelný. Písemné záznamy, případně další doklady vypočítávající o dítěti a jeho pokrocích, jsou důvěrné a přístupné pouze učitelům mateřské školy, ČŠI, popř. rodičům. Učitel je využívá při každodenní práci, při tvorbě PLPP nebo IVP, pro komunikaci a spolupráci s rodiči. Hodnocení výsledků vzdělávání vyžaduje úzkou spolupráci všech učitelů. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, online)



Na základě zjištěných poznatků ředitel školy a učitelé nejen navrhují a provádějí potřebné úpravy vzdělávacích podmínek, ale také projektují vlastní pedagogickou činnost zaměřenou na rozvoj klíčových kompetencí dítěte. (tamtéž)

V následujícím odstavci uvádíme způsob vedení vzdělávání učitele mateřské školy a jmenujeme ty pasáže, kde k jejich naplnění dochází prostřednictvím formativního hodnocení.

Učitel mateřské školy vede vzdělávání tak, aby:

- se děti rozvíjely v souladu se svými schopnostmi a možnostmi a současně byl podněcován jejich individuální rozvoj,
- bylo posilováno sebevědomí dětí a jejich důvěra ve vlastní schopnosti.

Dále ve vztahu k rodičům dětí učitel MŠ:

- usiluje o vytváření partnerských vztahů mezi školou a rodiči,
- umožňuje rodičům účastnit se na tvorbě programu školy i na jeho hodnocení,
- vede s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení (pravidelná individuální konzultační činnost, práce s portfoliem dítěte aj.). (tamtéž)

Ze samotného názvu a dle definic různých autorů lze zjistit, že formativní hodnocení slouží primárně žákovi (Starý, 2006). V procesu formativního hodnocení získává informace o sobě nejen dítě, ale i učitel. Ten na jeho základě upravuje další výuku tak, aby dítě mohlo informace co nejlépe využít. Hodnocení se tedy v plné míře stává centrální částí učení (Beach, 1999) – napovídá dítěti a učiteli, co mají dělat dál.

Dítě má vědět, že ono i učitel sledují společný cíl, jehož jeden bez druhého nemůže dosáhnout. Cílem je co největší rozvoj znalostí a dovedností dítěte, co největší pokrok v chápání světa a vlastního místa v něm. Učitel spolupracuje s dítětem na společném úkolu a sám se při tom učí. Oba nesou svůj díl vzájemné odpovědnosti. Učitel je zkušenější a může proto v lecčems dítěti usnadnit jeho učení. Ani dítě nevstupuje do této spolupráce jako *tabula rasa* – to, co v dítěti už je, velmi silně ovlivňuje jeho učení i chápání. I ono má zkušenosti, o nichž učitel málo ví, má své potřeby a zájmy, má svůj jedinečný přístup k učení, svou osobní historii. Hodnocení a zpětná vazba jsou chvíle, kdy dítě a učitel spolupracují nejtěsněji. Společně zkoumají, co vyplývá z dosavadní práce pro další učení dítěte. Reflektují a analyzují svou zkušenost. (Košťálová, Straková a kol., 2008, online)

Významy formativního hodnocení lze shrnout do několika bodů:

- přispívá k budování sebevědomí dítěte,
- pomáhá učení,
- dítě obdrží informaci, nakolik dosáhlo cílů učení, a pomáhá mu určit cíle další,
- tento způsob hodnocení odpovídá cílům učení,
- pomáhá učiteli plánovat další učení.

Siraj-Blatchford a kol. (2002) potvrdili význam formativního hodnocení potřeb dětí a jejich podpory v učení.

Pokud učitel používal principy formativního hodnocení, žáci považovali jejich přístup za spravedlivý (Laufková, Novotná, 2014).



4 VYMEZENÍ CÍLŮ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Vymezením cílů formativního hodnocení lze následně určit a popsat metody, nástroje a techniky formativního hodnocení vhodné pro prostředí mateřských škol.

Dle ČŠI „*mateřská škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními. Vedení školy a pedagogové průběžně uplatňují sdílený systém k získávání aktuálních informací o výsledcích vzdělávání každého dítěte a sledování jejich vzdělávacích pokroků. Tento systém je vhodně nastaven vzhledem k podmínkám školy a potřebám dětí a umožňuje škole podávat pravdivé informace o výsledcích a pokroku všech skupin dětí. Škola se zjištěnými vzdělávacími výsledky dlouhodobě cíleně zabývá a dokáže z nich podle potřeby přijímat efektivní opatření ke zlepšování vzdělávacích výsledků dětí. Účinnost přijatých opatření škola pravidelně vyhodnocuje na všech stupních řízení pedagogického procesu.*“ (Kvalitní škola – kritéria a indikátory hodnocení. Modifikace pro předškolní vzdělávání, datum neuvedeno, 2019, online) Na žáky škola klade jasné, přiměřené a srozumitelné požadavky, seznamuje žáky se vzdělávacími cíli a vede je k vyhodnocování jejich dosahování.

5 METODY A NÁSTROJE FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ V PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Formativní hodnocení obecně používá všechny druhy metod známých z běžného vzdělávání. Jsou však uzpůsobeny tak, aby naplnily cíle formativního hodnocení.

Howard (2011, online) doporučuje ve formativním hodnocení dodržovat tyto zásady:

1. Používat více nástrojů pro více účelů.
2. Řešit více vývojových oblastí.
3. Jednat v souladu s poznatky o učení v daném vývojovém období.
4. Shromažďovat informace z více zdrojů.
5. Zavést systémový přístup.
6. Vyhnout se nevhodnému používání informací o hodnocení, konkrétně označování dětí, předvídaní budoucího akademického a celoživotního úspěchu dětí. (Howard, 2011, online)

V následující části představujeme sadu metod, technik a nástrojů, s nimiž je potřeba se nejprve naučit zacházet a počítat i s omyly a chybami. Dlouho to trvá i na straně dětí, než takové postupy přijmou za své. Pracujeme pouze s rovinou popisu tohoto repertoáru.

5.1 Formativní vliv pedagogické komunikace

V kontextu řešené oblasti uvádíme techniky pedagogické komunikace.

5.1.1 Efektivní dotazování

Učení je nejlépe podpořeno účinným dotazováním. Níže uvedená tabulka představuje účinné a neúčinné dotazování:



| neúčinné otázky | účinné otázky |
|-------------------------------------|---|
| Neplánované bez zjevného účelu. | Plánované a související s cíli vyučování. |
| Uzavřené otázky. | Otevřené otázky. |
| Krátký interval pro odpověď. | Dostatečný interval na odpověď. |
| Typ otázky „hádej, co si myslím“. | Ty, kde učitel spolupracuje na odpovědi. |
| Bez stupňujících se obtížností. | Se stupňující se obtížností. |
| Jen akceptace odpovědi. | Podnět k vysvětlení odpovědi. |
| Účastní se málo dětí. | Všichni se účastní, používá se např. vzájemné dotazování. |
| Jsou ignorovány nesprávné odpovědi. | Jsou sledovány správné i nesprávné odpovědi. |
| Všechny otázky položil učitel. | Otázky pokládají také děti. |

Tabulka 1: Účinné a neúčinné otázky.

Převzato: Mason. J., Watson. A. Focus on Learning: Effective Questioning, online

5.1.2 Otevřené dotazování

Dotazování je jednou ze strategií identifikovaných jako podpora vzdělávání dětí během rozhovorů, které lze považovat za „trvalé sdílené myšlení“ (Carr, 2011; Siraj a Asani, 2015; Siraj-Blatchford a Manni, 2008). Je důležité si uvědomit, že ne všechny otázky jsou pedagogické povahy. Otázky pedagogů mohou povzbudit děti, aby se zapojily do širších rozhovorů, usnadnily porozumění a stimulovaly myšlení.

5.1.3 Uvážené používání chvály

„Pochvala má dvě funkce: informační (konstatování správnosti chování, postupu a výsledku činnosti) a motivační (navozuje u žáka pocit sebeuplatnění, prožitek úspěchu, snahu pokračovat v odměňovaných aktivitách).“ (Průcha, 2008, s. 168).

„Dnes už se ti daří nakreslit mnohem rovnější čáru než minule.“ (Syslová, 2012, online)

„Vidím, jak se soustředíš na ten těžký úkol.“ (tamtéž)

Průcha uvádí, že účinná pochvala by měla následovat po vykonané činnosti, měla by být tomuto adekvátní a širše pochval by měla být dostatečně široká. (Průcha, 2008, s. 168). Starý, Laufková (2016) doplňují: chvála může být důležitá při vytváření kladné a otevřené atmosféry ve třídě a budování sebeúcty žáků.

5.1.4 Zpětná vazba je základní nástroj formativního hodnocení v mateřské škole (formativní zpětná vazba)

Hodnocení má především informovat, ale ne o tom, kdo nejlepší a kdo nejhorší. Získané informace mají dětem pomáhat v dalším učení, vést je k tomu, aby se rozhodli, co dělat jinak, lépe. Protože hodnotící výroky („tvůj výkon je výborný, dobrý, špatný“) neinformují dostatečně konkrétně, využívá se popisné zpětné vazby. Jejím prostřednictvím se dítě dozví víc o svém výkonu. Zpětná vazba má být popisná a konkrétní, ale také včasná. Informace, které dítě dostane pozdě, obvykle už pro své učení nevyužije. Nejlepší je, když dítě může dostat zpětnou vazbu okamžitě. Nebývá v moci učitele



poskytovat včasnou zpětnou vazbu všem pětadvaceti dětem ve třídě. Proto je potřeba, aby se žáci naučili poskytovat si zpětnou vazbu co nejdříve sami.

S tím souvisí způsob, jakým učitel popíše a dětem představí cíle učení: žáci musejí cílům učení porozumět a musejí být schopni rozpoznat míru jejich splnění. V tom pomáhají dobře formulovaná kritéria ve spojení se srozumitelnými příklady. Laufková (2019) navrhuje pravidla pro zpětnou vazbu: oslovení jménem, specifikace a ocenění dobrých prvků, konstatování toho, co je třeba ještě zlepšit nebo kde je potřeba více práce, a to ve formě doporučení či otázky, formulování pozitiv, motivačního doporučení, závěru. (Laufková, 2019, online)

Aby mohlo mít dítě maximální užitek ze zpětné vazby, musí dobře rozumět tomu, co mu učitel říká. Znamená to, že na samém začátku práce musí učitel věnovat čas tomu, aby dítě porozumělo cílům učení, popřípadě aby porozumělo kritériím, podle kterých bude jeho výkon posuzován. Dítě se při tom učí obsahu, ale získává také jazyk společný s učitelem. Zpětná vazba je cenná především tehdy, když podává informace, které žák potřebuje právě pro svůj další pokrok. Hodnocení ale nepodává dost informací, jestliže neobsahuje kromě hodnotících soudů také popis.

Průběh zpětnovazební učitelovy činnosti je následující: Učitel dobře pozoruje dítě při práci nebo si dobře prohlédne jeho výtvor. Porovná(vá) výkon s předem stanovenými kritérii: hledá v práci, čím je to které kritérium splněno. Vše, co se dítěti podařilo, učitel postupně konkrétně popíše; v této fázi nepoužívá jen obecně formulovaná kritéria, ale konkretizuje je popisem toho, jak a čím je kritérium prací splněno. To je velmi těžké, protože každý dětský výkon může být jiný a totéž kritérium může být splněno mnoha různými způsoby. Učitel, který příliš dobře nerozumí vlastnímu zadání, se může snadno dopustit omylu. (Košťálová, Straková, 2008, online)

5.2 Tvorba sady kritérií (rubrics)

Kritéria hodnocení jsou měřítko, kterými poměříme kvalitu různých produktů (Chvál, 2010). Jsou těsně spjaté s výchovně vzdělávacími cíli. Kritéria hodnocení jsou průvodci učení, konkretizují výkon dítěte, pomáhají hledat jeho silné i slabé stránky. Jsou motivující, vtahují je do procesu učení, směřují je k odpovědnosti za vlastní výsledky a zmírňují subjektivitu hodnocení. Jsou to několikaúrovňové popisy očekávaného výkonu (tzv. deskriptory/indikátory/ukazatele vyjadřující různou hodnotu kvality daného kritéria/stupně kvality dosažení kritéria). Kritéria spojená s deskriptory ujasňují a pojmenovávají, které činnosti musí děti pro zvládnutí práce udělat a co bude v jejich práci sledováno. Lze je vytvořit na základě modelových příkladů různých prací, ukázek, produktů na kvalitativně odlišné úrovni, které učitel sám či společně s dětmi analyzuje a na základě nich formuluje žádoucí kritéria. Kritéria je nutné stanovit na začátku, mají být srozumitelná; kritéria by měla mít děti zobrazeny pomocí ikon, obrázků na nástěnce, tabuli. Je dobré odhadnout jejich počet. Učitel v MŠ si může například vytvořit kritéria hodnocení v předškolním vzdělávání před vstupem do ZŠ. Jednotlivé náměty pro práci s kritérii lze hledat v metodice Learning intentions & success (dostupné online na: https://www.ncca.ie/media/1927/assessment-workshop-1_en.pdf).

Kritéria, podle kterých se bude žákova práce hodnotit, mají být opravdu jasná – dítě i učitel mají dobře vědět, co bude v práci sledováno. Zvládnout v praxi kritéria hodnocení znamená jednak dobře porozumět pojmu samotnému, jednak to znamená, že se naučíme dávat žákům takové úkoly a vést jejich práci tak, aby se nám už při přípravě hodiny vhodná kritéria pro hodnocení sama a pohotově ukazovala. A konečně to znamená také to, že kritériím rozumíme i děti před zahájením své práce, během ní i po ní. Kritériem rozumíme v oblasti hodnocení práce dítěte nebo v hodnocení práce učitele nebo výkonu školy určitou vybranou složku pozorované a hodnocené věci, na které nám záleží („věcí“ může být žákova, ale třeba i učitelova práce, její průběh, výsledek, podmínky). Vybíráme složku (může to být vlastnost, okolnost, proces, objekt), bez níž by sledovaná věc nebyla úplná nebo by nefungovala atp. Sledovaná složka čili kritérium je tedy naším hlediskem, skrze něž pozorujeme a zkoumáme hodnocenou věc.



Účelem kritérií je dovést dítě k úspěchu. Proto je třeba je zpřesnit indikátory, které vystihují míru kvality v naplnění kritéria. Indikátory mohou mít podobu číselné škály (např. 1–4), smajlíků (smajlík – rovnák – mračoun), počtu určitých symbolů (např. učitel vybarví 3 hvězdičky z celkového počtu 4 hvězdiček). „*Kritéria s indikátory pomáhají dítěti sdělit, co se od něj očekává, slouží mu jako vodítko při práci a umožní mu rozpoznat, v čem jeho výkon požadavkům vyhovuje nebo nevyhovuje.*“ (Košťálová a kol., 2012). V následujícím příkladu týkajícím se hodnocení vnímání času je u kritéria přiřazen indikátor: zvládá samostatně – zvládá s dopomocí – částečně zvládá – ještě nezvládá. Můžeme využít jiné znění indikátoru: („úplně osvojeno – osvojeno – částečně osvojeno – ještě neosvojeno“) a zpřesňující komentář konkrétně vymezující úroveň kvality dosažené v daném kritériu. (Hausenblas, 2001, online)

Následující tabulka uvádí námi vytvořený příklad hodnocení kritéria vnímání času dětmi mateřské školy od 4 do 5 let. Je stanoveno celkem 5 indikátorů tohoto kritéria:

| Kritérium A Vnímání času | zvládá samostatně | zvládá s dopomocí (výběr obrázku, uká- že obrázek) | částečně zvládá s dopomocí (výběr obrázku, ukáže obrázek) | ještě nezvládá |
|---|--------------------------|---|--|-----------------------|
| 1. indikátor kritérium A Dítě přiřadí činnosti obvyklé pro ráno. | | | | |
| 2. indikátor kritérium A Dítě přiřadí činnosti obvyklé pro poledne. | | | | |
| 3. indikátor kritérium A Dítě přiřadí činnosti obvyklé pro večer. | | | | |
| 4. indikátor kritérium A Dítě přiřadí činnosti obvyklé pro dopoledne. | | | | |
| 5. indikátor kritérium A Dítě přiřadí činnosti obvyklé pro odpoledne. | | | | |

Tabulka 2: Nástroj pro kritériální hodnocení znalosti vnímání času pro děti od 4–5 let (pojetí autorky)



Když hledáme a vybíráme indikátory pro zvolené kritérium, pomůže nám, že navržené indikátory dokážeme popsat v několika úrovních zvládnání:

- popsat, které indikátory jsou přítomny, když práce naplňuje kritérium zcela (např. požadujeme, aby byla splněna obě výše uvedená kritéria tak, že v referátu je každý z jejich indikátorů 1–3);
- popsat, které indikátory v práci nacházíme, když je kritérium plněno jen zčásti (kupř. od každého kritéria jsou v práci dva indikátory přítomny; nebo od jednoho kritéria všechny a od druhého alespoň jeden);
- nebo popsat, které indikátory musíme v práci najít, abychom ještě práci vůbec přijali a řekli, že „aspoň tohle a tohle v tom referátu máš splněno“ (od každého kritéria je alespoň jeden indikátor přítomen).

Kritérium samo takto nestupňujeme – nemůžeme mluvit např. o nějakém „polosledování autorova skrytého záměru“. Úrovně zvládnání kritéria se nám ujasní právě podle toho, že v práci dítěte najdeme zvolené indikátory (a kolik jich bude). I uvnitř indikátorů můžeme stanovit různou úroveň jejich naplnění. Viz tabulka 3:

| | Název (Kritéria pro....) | | |
|-------------|--------------------------|-------------------|-------------------|
| | úroveň 1 | úroveň 2 | úroveň 3 |
| Kritérium 1 | Popis kvality 1/1 | Popis kvality 1/2 | Popis kvality 1/3 |
| Kritérium 2 | Popis kvality 2/1 | Popis kvality 2/2 | Popis kvality 2/3 |
| Kritérium 3 | Popis kvality 3/1 | Popis kvality 3/2 | Popis kvality 3/3 |

Tabulka 3: Schéma vystihující podobu sady kritérií dle Stevens a Levi, 2005, s. 6 (Starý, Laufková, 2016).

5.3 Pedagogická dokumentace jako formativní hodnotící technika

Pedagogická dokumentace má potenciál zlepšit učení dětí, přispět k povědomí učitelů o procesech učení a pomoci rodičům lépe porozumět procesům učení ve vzdělávání jejich dětí. (MacDonald, Margaret, 2007; Mehmet, Buldu, 2010)

Dle MacDonald a Hill (2019) slouží jako úložiště neoficiálních zpráv a záznamů dialogů s rodiči prostřednictvím narativních forem podávání zpráv. PD je vysoce efektivní při otevírání „reflexního prostoru“ pro primární učitele a děti ve věku od 5 do 8 let pro interpretaci učení a pedagogický průzkum.

Její hodnota je patrná také v inkluzivním prostředí školky pro hodnocení dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. (Vakil, Freeman, & Swim, 2003) PD slouží pro reflexi vlastní činnosti a v rámci profesního vzdělávání učitelů. MacDonald a Hill (2018), Dahlberg, Moss a Pence (1999) uvádějí kolekci metod a technik, jako jsou pozorování učitelů a vyhodnocení nahrávek, videí, fotografií, poznámek; dále hodnocení artefaktů získaných učením (produkty tvorby dětí); produkty vzniklé vzdělávací aktivitou nebo hrami dětí; zmínit lze i dětské komentáře.

Dle MacDonalda a Hilla (2019) je možné s dětmi toto vše vzájemně prohlížet, diskutovat a prohloubit tak porozumění a interpretaci jejich vlastní výuky. Z analýzy produktů lze vyvodit následně zájmy, dovednosti a nápady dětí, které tak spoluvytvářejí další kroky v naplňování učebních osnov a projektového plánování.

PD lze sdílet s dětmi (a rodinami) a učiteli, společně tak vnímají význam výuky. Spolupodíl rodičů tak pro ně vytváří prostor pro opakování a prohlubování vědomostí, dovedností, postojů, hodnot a návyků v prostředí rodiny. Sdílení pedagogické dokumentace s dětmi, zapojení je do spolupráce, reflexe, posunuje tradiční hierarchie učitelů a dětí k etickému rovnému vztahu a staví děti do role tvůrců znalostí v jejich učení.



5.4 Sestavování portfolií

Portfolia jsou účelné sbírky důkazů o učení a pokrocích dětí ve vztahu k cílům. (Puckett a Black, 2000).

Portfolia slouží jako podklad pro hodnocení práce dítěte v řadě různých situací. Jsou používána pro monitorování práce a pokroku dítěte v průběhu výuky i k rozhodování o další vzdělávací dráze. Všechna portfolia bez ohledu na jejich účel obsahují nějaké „doklady“ o práci dítěte. K tomu, aby mohly sloužit jako podklad pro rozhodování o výsledcích dítěte, musí doklady dobře vypovídat o vědomostech, dovednostech a porozumění v dané oblasti vzdělávání. Musí tedy mít přímou souvislost s cíli vzdělávání vymezenými v dané oblasti.

Některá portfolia slouží k monitorování každodenního pokroku a pomáhají dětem reflektovat jejich práci. Tato portfolia se zaměřují na sledování vývoje vědomostí a dovedností a jsou používána k formativním a diagnostickým účelům. Sledují v první řadě proces práce dítěte. Jiná portfolia obsahují záznam toho, jak se práce vyvíjela, například koncepty, myšlenky a potom finální produkty jeho práce. Tato portfolia se zaměřují na proces i na výsledek. Další portfolia obsahují pouze výslednou práci jako podklad pro souhrnné hodnocení. Mohou obsahovat výběr prací nebo uměleckých děl. Některá portfolia obsahují téměř vše, co dítě v daném období udělalo, a všechny informace, které o něm shromáždil jeho učitel. Takové portfolio může obsahovat žákovy výsledné práce, učitelovy komentáře k pracím. Jiné portfolio bude obsahovat pouze několik přesně vymezených položek. Výtvarné portfolio může například obsahovat čtyři nejlepší výtvarné práce nebo tři vzorky práce určitého typu.

5.5 Použití e-portfolií

Tato dokumentace používá autentické strategie, jako je vyprávění, obrázky a reflexe k posouzení a další podpoře učení. Shromažďujeme a evidujeme vše o učení dětí a to může být použito pro hodnocení učení dětmi, učiteli i jejich rodiči. Lze vytvářet učební příběhy, nahrávat denní snímky a komunikovat s rodiči. Nárůstem technologií v osobním a učitelském vzdělávání učitelů e-portfolia doplnila svou současnou praxi a rozvinula vztahy s dětmi a jejich rodinami.

Učební příběhy vyzývají ke spolupráci mezi dětmi, učiteli a širšími členy rodiny. Podporují a reflektují vzdělávání dětí, jež má být smysluplné a relevantní. Děti mohou svá portfolia ukazovat doma, přidávat své příběhy a angažovat se tak ve svém učení. Například Goodmanová (Goodman & Cherrington, 2015) představila studii, která odhalila zjištění, že e-portfolia vedou rodiče k větší angažovanosti při vzdělávání jejich dětí. V této studii učitelé komentovali, že e-portfolia jim pomohla více spolupracovat s dětmi, pomohla stanovit cíle, znovu se zajímat o vzdělávání a podporu zájmů dětí v jejich učení. Informace jsou snadno dostupné a sdílené.

5.6 Příběhy o učení

Učební příběhy jsou široce používanou technikou pro hodnocení učení dětí v raném dětství na Novém Zélandu. Jsou používány k pochopení aspektů výuky na základě sdělení ostatním Carr, M. (2001). Technika vyžaduje, aby učitelé děti pozorovali a psali narativní „příběhy“, které by ukázaly situace, v nichž se odehrává učení. Zaměřuje se na hodnocení dispozic dětí spíše než na popis jejich znalostí a dovedností. (Ken E. Blaiklock, 2008)

Carr (2001, s. 21) popsal dispozice učení jako „*situační strategie učení a motivační participace repertoárů, ze kterých žák rozpozná, vybere, upraví, odpoví, vzdoruje, hledá a konstruuje příležitosti k učení*“. Vzniká pět dispozic základu hodnocení ve Studijních příbězích. Každá dispozice je spojena s konkrétním chováním, jež je pozorováno (Carr, 1998) – viz tabulka:



| Dispozice | Pozorované chování |
|--------------------|--------------------------------------|
| Odvaha a zvědavost | Zájem |
| Důvěra a hravost | Zapojení |
| Vytrvalost | Trvání s obtížemi, výzva a nejistota |
| Důvěra | Vyjádření pocitu |
| Odpovědnost | Odpovědnost |

Tabulka 4: Spojení mezi dispozicemi a pozorovaným chováním

Říká se, že učební příběhy jsou vhodné pro děti všech věkových kategorií. Vzdělávací příběh může vzniknout, kdykoliv se dítě účastní jakéhokoliv typu zážitku. Učební příběhy mohou popisovat situace, kdy se do zážitku zapojí také skupina dětí. Učební příběhy mohou také zaznamenávat zapojení učitele (Carr, 2001). Učební příběhy podporují vzájemnou komunikaci mezi učiteli, dětmi a rodinami (Ramsey, Sturm, Breen, Lee & Carr, 2007).

5.7 Semafor (nebo varianta barevných kelímků)

Učitelé žádají děti, aby za pomoci barev semaforu vyjádřily své porozumění: zelená – plné porozumění, oranžová barva signalizuje určité potíže či nejistotu, červená barva signalizuje značné nepochopení. Pro ilustraci lze zhlédnout video na tomto odkazu: <https://www.youtube.com/watch?v=0GOJdAXhteY>.

S kartami semaforu je možné zahrát si také „Hru na situace“. Připravíme si dopředu kartičky s vyobrazenými situacemi. Navrhne k nim řešení a pak se ptáme, do jaké míry děti s daným řešením souhlasí. Kromě zvednutí kartičky mohou děti doplnit i důvody, které je k jejich názoru vedou. Menší děti pracují s červenou a zelenou kartou, rozhodují se tak, co je DOBŘE a co ŠPATNĚ, a podle toho zvedají buď zelenou, nebo červenou kartičku.

Hotové karty lze zakoupit na: <https://tvorimeprodeti.cz/aktivity/emoce-pomucky-a-aktivity/>.

5.8 Emotikony, smajlíci, sluníčka, tváře

Smajlíci mohou být dobrým řešením výcviku hodnotících a sebehodnotících dovedností dětí. Mohou se stát veselou a oblíbenou technikou. Lze je použít při závěrečné reflexi naší práce, práce skupiny a práce učitele. V učebně rozmístíme obrázky (magnetické emotikony) např. se slunci (jasné slunce – slunce s mráčkem – slunce za mráčkem) a děti se při hodnocení postaví ke značce, která podle nich vystihuje jejich výkon. Viz následující tabulka:

| | | | |
|---|--|--|--|
| Úkol jsem splnil/a přesně, práce se povedla bez pomoci. | Úkol jsem splnil/a sám, ale musel/a jsem požádat učitele o radu. | Úkol jsem splnil/a s pomocí. Umím pracovat lépe. | Nepodařilo se mi úkol splnit. Nejsem spokojen/a. |
| | | | |

Tabulka 5: Grafické symboly pro sebehodnocení splnění úkolu.

Magnetické emotikony lze získat zde: <https://www.multip.cz/magneticke-emotikony#lightbox>.



5.9 Emoční kostka

Jedná se o práci s didaktickou pomůckou Emoční kostka. Na šesti stranách jsou obrázky šesti emocí (smajlík, výraz obličeje). Uvádíme možné aktivity s touto didaktickou pomůckou:

- Vyjmenuj situace

Dítě hodí kostkou, pojmenuje emoci, která padla, a snaží se vyjmenovat co nejvíce situací ze života, které v něm danou emoci vyvolávají. Může se pokusit říci, jestli v nedávné době nějakou takovou situaci zažilo.

- Přiřaď situace

Nachystáme si kartičky s obrázky různých situací a poté je s dětmi třídíme podle emocí, které padnou na kostce.

- Mimika

Třetí variantou hry je hra s mimikou. Dítě hodí kostkou a poté se snaží napodobit výraz tváře, který na kostce padl. (Tvůříme pro děti, online)

5.10 Piktogramy

Piktogramy mohou mít nejen informační diagnostickou, ale i formativní hodnotu. Jsou dobře využitelné např. v motivačním působení na děti při hře, výchově i ve výuce. Dítě může zhodnotit svou práci za uplynulý časový blok/den/týden pomocí výběru piktogramů (sada vyjadřující emoce).

5.11 Mapy učebního pokroku

Můžeme se setkat s termínem vývojové kontinuum, mapa učebního pokroku. Pomocí nich lze označit, na jaké úrovni se dítě nachází, a naplánovat opatření, tak aby se dostalo výše. Model odpovídá tomu, jak se lidé učí (viz taxonomie cílů dle Blooma, Kratwohla, Davea). Jsou také nástrojem sebehodnocení.

Vytvoříme mapu učebního pokroku pro vytýčenou oblast rozvoje dítěte. Graficky znázorníme požadované kroky zvládnutí oblasti. Ukazatelem je pohyb po mapě. Např. na obrázku hory se po cestičkách pohybuje červený praporek. Na začátku je praporek na úpatí hory a postupně se posunuje výš s tím, jak se dítě zdokonaluje. Vrcholu nemusí dosáhnout všichni (více na www.mup.scio.cz).

Na mapě si stanovujeme cíl a vyznačujeme cestu pro jeho zvládnutí. Jsou to mapy dětí, v nichž dítě sleduje svůj vlastní pokrok. Mapy mohou sloužit také rodičům, aktivně tak spolupracují s učitelem na individuálním rozvoji dítěte (více na: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/mapy-ucebniho-pokroku.A141202_095406_domaci_zt; <https://www.flipsnack.com/scioscio/kronika-map-ucebniho-pokroku-fdn0ola3d.html>).

5.12 Lékařské špachtle

Jedná se o využití tyček od lékařských špachtlí – na tyčkách jsou obrázky a jména všech dětí ve třídě, jsou umístěny v kelímku nebo hrnečku. Učitel se kdykoliv na cokoliv může zeptat a pak losuje jméno dítěte, které odpoví. Náhodnost výběru zajišťuje pozornost všech dětí a současně nemůže nikoho preferovat. Dítě musí zodpovědět otázku při odchodu



ze třídy, jinak prostě neodejde. Pokud je položena vhodná otázka (spíše na reflexi, např.: Co bylo ten den nejlepší?), pak má šanci odejít každé dítě bez větších potíží. Je pak ale potřeba odpovědím věnovat záznam a vlastní reflexi a na začátku následující hodiny nebo dne se vrátit k odpovědím.

5.13 Poukázkový systém (angl. token economy)

Token economy je využitelný jak v hlavním proudu, tak i ve školách speciálního vzdělávacího proudu. Základem tohoto systému jsou poukázky (mohou to být např. razítka, hvězdičky, nálepky, obrázky, smajlíci, oblíbené postavy superhrdinů atd.), které dítě dostane pokaždé, když se dopustí žádoucího jednání. Tyto poukázky je dětem možné také odebrat, pokud toto žádoucí chování neplní. Poukázky získávají během předem stanovené lhůty a na konci této lhůty je mohou proměnit za odměnu (materiální nebo nemateriální) (Fontana, 1997, s. 346). Poukázky si může dítě lepit pomocí suchého zipu na nástěnku se svou fotkou, je tak podpořena vizualizace toho systému. Varianta je odstupňování konečné odměny. Dítě sbírá např. po celý týden 50 nálepek. Na konci týdne si smění za předem určenou odměnu, která odpovídá počtu získaných nálepek. Např. pokud dítě získá 15 nálepek může shlednout na konci týdne jednu krátkou pohádku, pokud získá 25 nálepek může shlednout krátkou pohádku a mít na 15 minut tablet. Pokud získá 50 nálepek může jít do kina, dívat se na krátkou pohádku a mít jednu hodinu tablet. Takto posilujeme žádoucí chování a u dítěte nepoužijeme trest odejmutí odměny v případě nesplnění. Dítě odměňujeme okamžitě po splnění počtu nálepek. Odměna v tomto případě nemůže být odložena (např. další den nebo týden). Odměna musí být taktéž dostupná. Neslibujeme např. tablet, pokud víme, že nefunguje. Odměna musí mít dále pro dítě motivační charakter. Motivační charakter by měly mít i samotné nálepky, žetony, smajlíci. Je nutné předem zhodnotit vývojovou úroveň dítěte. Dítě může být odměněno okamžitě za zvládnutí např. 10 minutové aktivity. Během plnění získává průběžně např. 10 žetonů. Pokud dítě během 10 minut neplní dohodnuté aktivity, žetony nedostává. V poslední řadě ověřujeme zda dítě chápe např. kritéria zvládnutí úkolu.

5.14 Rohy místnosti

Děti informují o své odpovědi přesunem do určeného rohu třídy. Zde se tak vytváří přirozené skupiny, které mohou o tématu dále diskutovat, popř. si připravovat obhajobu svého názoru („Proč jsem v tomto rohu“). Rohy je možné využít k přirozenému rozdělení třídy podle subjektivního hodnocení dětí „jak danému tématu rozumí“, pak lze vygenerovaným skupinám přidělit diferencované úkoly podle jejich úrovně.

5.15 Odpovědní karty

Karty jsou jednoduché na výrobu a nahrazují technickou podobu tzv. hlasovacího zařízení. Na čtvrtku se nalepí barevný papír (červený, oranžový zelený).

5.16 Pozorování

Základem pro sledování projevů dítěte je pozorování. Mělo by být spolehlivé a objektivní. Vyžaduje znalosti, soustředění a rozvahu. Cíleně sledovat se nejprve učíme a postupně si tuto schopnost osvojujeme a zdokonalujeme se v ní. Zkušený pozorovatel postupuje cílevědomě, protože s rozhodnutím, proč chce něco pozorovat, dovede přesně stanovit, co bude pozorovat.

Záměrné pozorování předpokládá, že si předem určíme:

- koho a kdy budeme pozorovat (plán a organizace),
- co potřebujeme zjistit (diagnostický předpoklad),



- jak budeme pozorování zaznamenávat a zpracovávat (sběr a zpracování informací),
- podle čeho výsledky pozorování vyhodnotíme, s kým je budeme konzultovat a srovnávat (vyhodnocení),
- jaké závěry z výsledků vyvodíme (pedagogická opatření).

Východiskem pro sledování a hodnocení výsledků vzdělávání jsou popsané očekávané výstupy v RVP PV, k nimž je dítě systematicky vedeno a jichž v době, kdy ukončuje předškolní vzdělávání, zpravidla dosahuje (počítitelně v rozsahu a v míře svých individuálních možností). Tyto výstupy tak mohou představovat kritéria, s jejichž pomocí budeme posuzovat vzdělávání dítěte, jeho rozvoj i pokroky v učení.

Pro pozorování jednotlivce nebo skupiny vytvoříme individuální pozorovací nástroj. Jako příklad uvádíme pozorovací arch pro hodnocení skupinové práce dětí – viz tabulka 6:

| Pozorování | Celkový čas ve třídě | Potřebuje pomoci | Pracuje na úkolech ve skupině | Umí říci, co se dnes naučil/a |
|---------------------------|----------------------|------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| PONDĚLÍ | 10 min později | zapomněl pero | ↓ | ↓ |
| ÚTERÝ | ↓ | ↓ | nebyla skupinová práce | ↓ |
| STŘEDA | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| ČTVRTEK | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| PÁTEK | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| Celkové výsledky za týden | | | | |

Tabulka 6: Pozorovací arch skupinové práce dětí
(Převzato: Formative Assessment Strategies for Every Classroom: An ASCD Action Tool)



Nástroj pro pozorování skupinové práce dětí, jsou volena jiná kritéria pro hodnocení:

| Pozorované aktivity (Laura, Ema, Iva, Dita, Petra) | 10. 1. 2019 | 11. 1. 2019 | 12. 1. 2019 | 13. 1. 2019 | 14. 1. 2019 |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Všichni přispívají ke společné práci. | | | | | |
| Zlepšují se během zadané práce ve skupině. | | | | | |
| Dokáží si obstarat pomůcky a potom vrátit na místo. | | | | | |

Tabulka 7: Nástroj pro pozorování skupinové práce.

Převzato: Brookhart, Susan, M. (2010). Formative Assessment Strategies for Every Classroom: An ASCD Action Tool.

5.17 Smlouvy o chování: smlouvy dětí a pedagogů

Jednoznačně definovaná očekávání, tak aby jim děti i pedagogové (rodiče) rozuměli stejně, anebo pochvala a povzbuzení jsou stejně důležité. Lze postupovat v těchto krocích: poradit se – plánovat smlouvy – zvolit si úkol – zvolit si odměnu – sepsat smlouvu – určit pravidla, která je třeba dodržovat, má-li být smlouva úspěšná. Jako příklady uvádíme tyto typy úkolů ve smlouvách: uklízet hračky, dělit se o hračky, chovat se slušně u stolu atd. Jako odměna poslouží: omalovánka, tablet, nálepky atd. Lze vypracovat systém bodů (5 bodů: omalovánka, 10 bodů: volná hra, 15 bodů tablet). Smlouvy by měly být přehledné a srozumitelné. Měly by obsahovat veškeré informace o dohodnutém úkolu a odměně. Pro menší děti se text dá nahradit obrázky. Smlouvy umístíme na viditelné místo.

Dodržujeme těchto 5 zásad:

- smlouva by měla být písemná,
- úkol a odměna obsahují informace: kdo, co, kdy, jak, výjimky,
- smlouva by měla vyznít pozitivně,
- ze smlouvy těží obě strany,
- po splnění ihned následuje odměna; slibuji odměnu, která je reálná. (Dardigová, J., C. a kol., 2018).

5.18 „Anecdotal records“

V české literatuře nemáme odpovídající název, říkáme, že děláme záznamy z pozorování a zapisujeme citáty dětí. Učitelka může pro záznam použít různé formy: kartičky; „lepíky“ – stick-it notes; poštovní štítky, které pak nalepí do složky, kterou si strádá k práci každého dítěte; papíry běžné velikosti, na které v hodině zachytí citát a činnost a po hodině dopíše kontext, případně více rozvede stručné poznámky z hodiny. Pozorování slouží různé formy předem připravených záznamových listů. Záznamy využívá učitelka pro poskytování popisné zpětné vazby a pro plánování další výuky (viz výše). (Košťálová, Straková a kol., 2008, s. 32, online)



5.19 Technika sebehodnocení pomocí pohybů

Například na otázku: „S jakým úsilím jste dnes pracovali?“ děti ukážou palcem nahoru nebo dolů; mohou pracovat celým tělem (stoupnout, posadit se), zvednout ruku nebo ji nechat dole.

5.20 Nedokončené věty

Lze je zařadit mezi techniku formativního hodnocení, jež posiluje a formuje sebehodnocení dítěte. Dítě slovně doplňuje nedokončené věty např.: Nejlépe se mi podařilo...; Nejvíce mne bavilo...; Nejtěžší pro mne bylo...

Úkoly:

1. Navrhněte akční plán pro zavádění vámi zvolených metod/technik/nástrojů formativního hodnocení v MŠ.
2. Uveďte důvody použití kritérií hodnocení ve výuce.
3. Uveďte, kde a v jakých oblastech byste použili kritéria hodnocení.
4. Navrhněte nástroje a techniky formativního hodnocení, které plánujete ověřit ve vašem školním prostředí.

Kontrolní otázky:

1. Definujte pojem formativní hodnocení, jež se nejlépe vztahuje k hodnocení v primárním vzdělávání.
2. Jmenujte významy formativního hodnocení v primárním vzdělávání.
3. Uveďte několik cílů formativního hodnocení v primárním vzdělávání.
4. Jmenujte metody, techniky a nástroje, které vás nejvíce zaujaly.

SHRNUTÍ

- Tento text si kladl za cíl uvést čtenáře do problematiky formativního hodnocení.
- Vymezuje významy a cíle formativního hodnocení v tomto prostředí.
- Formativní hodnocení – hodnocení zaměřené na zlepšení výuky a učení – je nepostradatelnou součástí nástrojů učitele. Zpětná vazba a hodnocení jsou ústředními prvky rozvíjejícími schopnost dětí učit se a rozvíjet schopnost odpovědnosti.
- Dle RVP PV se v předškolním vzdělávání *hodnocení vzdělávacích výsledků* dítěte nezaměřuje na výkony ve vztahu k dané normě ani na srovnávání jednotlivých dětí a jejich výkonů mezi sebou. Individualizace vzdělávání vyžaduje sledovat rozvoj a osobní vzdělávací pokroky u každého dítěte a ty dokumentovat.
- V pedagogické praxi znamená formativní hodnocení několik kroků: děti chápou cíl, o kterém přemýšlejí a rozumí mu; dokáží rozeznat kvalitu; ví, jak poznají, zda dosáhly či nedosáhly cíle; učitel má během hodiny představu o tom, kde se které dítě v procesu porozumění nachází (kartičky, semafor atp.); mají příležitost pro vzájemné hodnocení mezi sebou a prostor pro sebehodnocení.
- Vymezením cílů formativního hodnocení lze následně určit metody, nástroje a techniky formativního hodnocení vhodné pro prostředí mateřských škol. Vybíráme metody odpovídající vývojovému období dětí 3–6 let.
- Ve formativním hodnocení je účelem kritérií dovést dítě k úspěchu.
- Sady kritérií je dobré propojovat s deskriptorem vyjadřujícím různou hodnotu kvality daného kritéria.
- Využíváme kombinaci různých metod, technik a nástrojů formativního hodnocení.



POUŽITÁ LITERATURA

BLAIKLOCK, Ken E. Critical Analysis: A Critique of the Use of Learning Stories to Assess the Learning Dispositions of Young Children. *NZ Research in ECE Journal* [online]. 2008, **2008**(11), 1-9 [cit. 2019-07-08]. DOI: 10.1.1.458.297. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.458.297&rep=rep1&type=pdf>

BLACK, Paul a WILLIAM, Dylan. „Assessment and Classroom Learning“. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* [online]. 01 March 1998, , 7 - 74 [cit. 2019-07-08]. DOI: 10.1080/0969595980050102. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>

BROOKHART, Susan M. *Formative Assessment Strategies for Every Classroom*. 2. Alexandria, USA: ASCD, 2010. ISBN 10: 1416610839 ISBN 13: 9781416610830.

CARR, Margaret. *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. London: SAGE Publications, 2001. ISBN 10: 1416610839 ISBN 13: 9781416610830.

CARR, Margaret. *Assessment of children's experience in early childhood: Final report to the*

Ministry of Education. 1998a. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

CARR, Margaret. *Early childhood settings: A professional development program for discussion and reflection*. 1998b. Wellington: New Zealand: Council for Educational Research.

CARR, Margaret. *Assessment in early childhood education: keeping it complex connected, keeping it credible: a series of three papers based on keynote addresses presented at Te Tari Puna Ora by Aotearoa / NZ Childcare Association national conferences*. 2004. Wellington, New Zealand: Tari Puni Ora o Aotearoa / New Zealand Childcare Association.

CARR, Margaret, & CLAXTON, Guy. (2002). Tracking the development of learning dispositions. *Assessment in Education*, 9, 9-37. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*. 2002, **9**(1), 9 - 37. DOI: 10.1080/09695940220119148. ISSN 1465-329X.

DAHLBERG, Gunilla, Peter MOSS a Alan PENCE. *Beyond quality in early childhood education and care:: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press, 1999. ISBN -0-7507-0769-0.

DARDIG, Jill C. a HEWARD, William L. *Domluvme se: kniha o smlouvách dětí a rodičů*. Vydání první. Brno: Masarykova univerzita, 2018. 122 stran, 5 nečíslovaných stran obrazových příloh. ISBN 978-80-210-8900-6.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

GOODMAN, Nicola a Sue CHERRINGTON. Parent, whānau and teacher engagement through. *Early Childhood Folio*, *Early Childhood Folio*. 2015, **19**(1), 10-16.

HAUKENES, Marie Brandvoll a Sue CHERRINGTON. Feedback and Assessment in the New Kindergarten Teacher Education in Norway. *Universal Journal of Educational Research*. 2017, **5**(7), 1201-1214.

CHVÁL, Martin, Lucie PROCHÁZKOVÁ a Karel ČERNÝ. Postoje k autoevaluaci ředitelů základních a středních škol v ČR. *Orbis scholae*. 2010, **4**(1), 91-110. ISSN 1802-4637.



MEHMET, Buldu. Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Elsevier. Teaching and Teacher Education*. 2010, **26**(7), 1439-1449.

MACDONALD, Margaret. Toward Formative Assessment:: The Use of Pedagogical Documentation in Early Elementary Classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*. 2007, **22**(2), 232-242. ISSN -0885-2006.

MACDONALD, Margaret a Cher HILL. The Intersection of Pedagogical Documentation and Teaching Inquiry: A Living Curriculum. *LEARNing Landscapes*. 2018, **11**(2), 271-286.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. 151 s. ISBN 978-80-262-0220-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Hodnocení a sebehodnocení. In: HORKÁ, Hana, Hana FILOVÁ, Tomáš JANÍK a Jana KRATOCHVÍLOVÁ. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-4859-1.

VAKIL, S., R. FREEMAN a T. J. SWIM. The Reggio Emilia approach to inclusive early childhood programs. *Early Childhood Education Journal*. 2003, **30**(3), 187-192.

LAUFKOVÁ, Veronika a NOVOTNÁ, Kateřina. Školní hodnocení z pohledu žáků. *Orbis scholae*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2014, 8(1), 111-127. ISSN 1802-4637.

PUCKETT, Margaret B. a Janet K. BLACK. *Authentic Assessment of the Young Child: Celebrating Development and Learning*. 2. Texas: A&M International University, 2000. ISBN -13: 9780130802712.

RAMSEY, K., STURM, J., BREEN, J., LEE, W., & CARR, M. Weaving ICTs into Te Whariki at Roskill South Kindergarten. In A. Meade (Ed.), *Cresting the waves: Innovation in early childhood education* (pp. 29-35). Wellington: NZCER Press: 2007.

SIRAJ-BLATCHFORD, Iram, Kathy SYLVA, Stella MUTTOCK, Rose GILDEN a Danny BELL. *Researching Effective Pedagogy in the Early Years: Department for Education and Skills, corp creator. Research Report RR356*. 2002. ISBN 1 84185 758 0.

STARÝ, Karel a kol. *Formativní hodnocení ve výuce*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 174 stran. ISBN 978-80-262-1001-6.

STARÝ, Karel. Formativní hodnocení ve školní výuce. In: GREGER, David a Věra JEŽKOVÁ. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum Univerzita Karlova, 2006. ISBN 80-246-1313-1.

SYSLOVÁ, Zora. Hodnocení pokroků dítěte jako východisko individualizace předškolního vzdělávání. In Jana Kratochvílová, Jiří Havel (eds.). *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. s. 202-210, 9 s. ISBN 978-80-210-5876-7.



Elektronické zdroje

CARR, Margaret. Young children reflecting on their learning: Teachers' conversation strategies. *Early Years* [online]. 2011, **31**(3), 257-270 [cit. 2019-07-09]. DOI: 10.1080/09575146.2011.613805. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575146.2011.613805>

CMAROVÁ, Lucie. Emoce: pomůcky a aktivity. In: *Tvoříme pro děti* [online]. 2019 [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: <https://tvorimeprodeti.cz/aktivity/emoce-pomucky-a-aktivity/>

Effective Questioning. Workshop Focus on Learning. In: *National Council for Curriculum and Assessment* [online]. Dublin: NCCA, 2015 [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: https://www.ncca.ie/media/1924/assessment-booklet-2_en.pdf

Formative Feedback. Workshop Focus on Learning. In: *National Council for Curriculum and Assessment* [online]. Dublin: NCCA, 2015 [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: https://www.ncca.ie/media/1925/assessment-booklet-3_en.pdf

Formativní hodnocení je skvělý nástroj pro lepší učení. *EDUin: Informační centrum o vzdělávání* [online]. 6. 12. 2016 [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/formativni-hodnoceni-je-skvely-nastroj-pro-lepsi-uceni/>

HAUSENBLAS, Ondřej. Co jsou to kritéria a indikátory hodnocení. *Kritické listy* [online]. Kritické myšlení o.s., 2001, (29) [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=29/kriteria>

HILL, Cher M. a Margaret MACDONALD. *The intersection of pedagogical documentation and teacher-inquiry: A living curriculum*. [online]. 31.5.2019 [cit. 3.6.2019]. Dostupné z: <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/download/962/959/>

HOWARD, Eboni C. Moving Forward with Kindergarten Readiness Assessment Efforts: A Position Paper of the Early Childhood Education State Collaborative on Assessment and Student Standards. *ERIC* [online]. 2011, 15 [cit. 2019-07-09]. ISSN N/A. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED543310>

10 Innovative formative assessment examples for teachers to know [online]. 31. 5. 2019 [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: <https://www.wabisabilearning.com/blog/formative-assessment-examples>

KOHOUTEK, Rudolf. Evaluace dětí v mateřských školách. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 5. 4. 2019 [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1904/evaluace-deti-v-materskych-skolach>

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Jana STRAKOVÁ a kol. *Hodnocení, důvěra, dialog, růst*. [online]. Http://. Praha: Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV, o. s.), 2008 [cit. 2019-07-09]. ISBN 978-80-254-2417-9. Dostupné z: www.skav.cz/wp-content/uploads/2012/01/skav_hodnoceni_web08.pdf

Kronika map učebního pokroku: Zdravodaj pro učitele. SCIO. *Flipsnack* [online]. [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: <https://www.flipsnack.com/scioscio/kronika-map-ucebniho-pokroku-fdn0la3d.html>

Kvalitní škola – kritéria a indikátory hodnocení. *Modifikace pro předškolní vzdělávání* [online]. In: ČŠI, s. 1-37 [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obr%C3%A1zky%20ke%20C4%8DI%C3%A1nk%C5%AFm/Kvalitn%C3%AD%20C5%A1kola%209.%206.%202015/Kvalitni-skola-kriteria-a-indikatory-hodnoceni-konecna-verze-s-poznamkou-pod-carou.pdf>



LAUFKOVÁ, Veronika. Školní hodnocení. In: *SlidePlayer* [online]. [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: <https://slideplayer.cz/slide/16628029/>

Learning intentions & success criteria. Workshop Focus on Learning. In: *National Council for Curriculum and Assessment* [online]. Dublin: NCCA, 2015 [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: https://www.ncca.ie/media/1927/assessment-workshop-1_en.pdf

Magnetické emotikony. *MULTIP* [online]. [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: <https://www.multip.cz/magneticke-emotikony#lightbox>

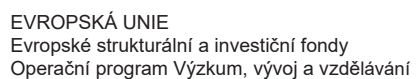
PARKER, Angi. Formative Assessment 1: Sharing what I now. In: *YouTube* [online]. 18. 3. 2013 [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=0GOJdAXhteY>

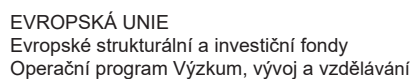
Přístupy k hodnocení. In: *SchoolEducationGateway* [online]. 6. 3. 2018 [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: <https://www.school-educationgateway.eu/cz/pub/latest/practices/approaches-to-assessment.htm>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: (úplné znění k 1. lednu 2018). In: Praha: MŠMT ČR, 2018. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

SYSLOVÁ, Zora. Význam hodnocení, jeho funkce, typy, roviny [online]. 17. 7. 2019 [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/44688928-1-vyznam-hodnoceni-jeho-funkce-typy-roviny.html>

TRACHTOVÁ, Zdeňka. Mapa pokroku místo školních známek? Děti jsou nadšené, rodiče nechápou. *IDNES.cz* [online]. 2. 12. 2014 [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/mapy-ucebniho-pokroku.A141202_095406_domaci_zt





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



Centrum celoživotního vzdělávání

www.ccv.upol.cz

