

# Způsoby hodnocení vzdělávacích pokroků dětí v mateřské škole

Michaela Mačková

---

Bakalářská práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Michaela Mačková**  
Osobní číslo: **H200009**  
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Způsoby hodnocení vzdělávacích pokroků dětí v mateřské škole**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o hodnocení výsledků předškolního vzdělávání.  
Vymezení teoretických východisek týkajících se způsobů hodnocení vzdělávacích pokroků dětí v mateřské škole.  
Příprava metodiky empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.  
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele mateřských škol.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Harris, L. R., & Brown, G. T. (2018). *Using self-assessment to improve student learning*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*, 67(2), 126–146.
- Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál.
- Tišťanová, K. (2016). *Hodnotenie v školskej praxi*. Bratislava: Iris.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

L.S.

**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).  
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 24.4.2023.....

---

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se věnuje způsobům hodnocení vzdělávacích pokroků dětí v mateřské škole. Teoretická část vymezuje význam, cíle a obsah předškolního vzdělávání, oblasti rozvoje dětí v předškolním věku a následně druhy, formy a způsoby hodnocení vzdělávacích pokroků dětí v mateřské škole. Práce je empirického charakteru a byl zvolen kvantitativní design výzkumu. Výzkumným nástrojem byl dotazník pro učitele mateřských škol. Cílem práce je zjistit, jak přistupují učitelé k hodnocení vzdělávacích pokroků dětí v mateřské škole. Pozornost je věnována tomu, jak s jednotlivými formami hodnocení učitelé pracují a jaké způsoby realizace těchto forem hodnocení uplatňují, která forma je nejčastěji využívána a jak jsou dále využívány informace o vzdělávacích výsledcích dítěte. Výsledkem práce bylo zjištění, že učitelé používají nejčastěji slovní hodnocení a sebehodnocení dětí. Slabým místem učitelů mateřských škol je méně časté využívání vrstevnického hodnocení a převaha pouze sběrných portfolií. V závěru práce je obsaženo i doporučení do praxe pro učitele směřované k této problematice.

Klíčová slova: hodnocení vzdělávacích výsledků, pedagogické diagnostikování, formativní hodnocení

## **ABSTRACT**

Bachelor's thesis is devoted to children's progress evaluation forms in kindergarten. The theoretical part defines the meaning, objectives and content of preschool education, areas of development of preschool children and then types, forms and ways of evaluating children's educational progress in kindergarten. The thesis has empirical character and quantitative design of research was chosen. The research instrument was a questionnaire which was designed for kindergarten teachers. The aim of the thesis is to find out how teachers approach the assessment of children's educational progress in kindergarten. Attention is focused on how teachers work with different forms of assessment and what ways of implementing these forms of assessment they apply, which form is used most often and how information about the child's educational achievements is further used. The work led to conclusion that teachers most often use verbal assessment and self-assessment of children. A weakness of kindergarten teachers is the less frequent use of peer assessment. The final part of the thesis includes recommendations for practical use of the findings by teachers.

Keywords: educational evaluation, pedagogical diagnostics, formative assessment

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D. za cenné rady a odborné vedení v průběhu psaní závěrečné práce. Také bych chtěla velmi poděkovat své rodině, která mě po celou dobu ve studiu podporovala a byla mi oporou. Poděkování patří i všem učitelkám a učitelům mateřských škol, kteří přispěli svými odpověďmi ke vzniku výzkumného šetření.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## **OBSAH**

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 VÝZNAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>13</b>
1.1 CÍLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
1.2 VZDĚLÁVACÍ OBSAH V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ .....	14
1.3 RÁMEC A VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	15
<b>2 OBLASTI ROZVOJE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....</b>	<b>16</b>
2.1 FYZICKÝ ROZVOJ DÍTĚTE .....	16
2.2 KOGNITIVNÍ ROZVOJ DÍTĚTE.....	16
2.3 EMOČNÍ ROZVOJ DÍTĚTE .....	17
2.4 SOCIÁLNÍ ROZVOJ DÍTĚTE .....	18
<b>3 PŘÍSTUPY K HODNOCENÍ DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....</b>	<b>19</b>
3.1 FUNKCE HODNOCENÍ .....	19
3.2 DRUHY HODNOCENÍ .....	20
3.3 FORMY HODNOCENÍ.....	21
3.4 ZAZNAMENÁVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ .....	26
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>28</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>29</b>
4.1 CÍLE VÝZKUMU .....	29
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	29
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	30
4.4 VÝZKUMNÁ METODA .....	30
4.5 PŘEDVÝZKUM .....	30
4.6 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT .....	31
<b>5 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT, STATISTICKÉ METODY .....</b>	<b>32</b>
5.1 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	32
<b>6 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>62</b>
6.1 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	62
6.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA .....	67
<b>7 DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU.....</b>	<b>70</b>
7.1 LIMITY VÝZKUMU .....	71
<b>8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>72</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>73</b>



<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>74</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>78</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>79</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>80</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>81</b>

## ÚVOD

Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí je téma, které je pro učitele mateřských škol stále aktuální vzhledem k náplni jejich práce. Každý den se učitelé setkávají se situacemi, ve kterých hodnotí výkony dětí a komunikují s nimi o výsledcích jejich činností. K tomu, aby učitelé mohli děti hodnotit efektivně a dávali jim kvalitní a užitečné informace o jejich pokrocích, je vhodné používat formativní hodnocení, na které se v současnosti klade důraz.

Hodnocení dětí v mateřských školách není věnována taková pozornost jako hodnocení žáků a studentů na vyšších stupních vzdělávání, o čemž vypovídá i menší množství literatury a zdrojů, které toto téma přibližují. Jednou z autorek, která se zaměřuje právě na hodnocení předškolních dětí, je Zora Syslová, na niž se často odkazují i ve své práci.

Cílem práce je zjistit, jak učitelé přistupují k hodnocení vzdělávacích pokroků dětí. Zaměřuji se na to, jak učitelé pracují s jednotlivými formami hodnocení dětí a které formy jsou v mateřských školách nejčastěji využívány. Také zjišťuji, jak učitelé využívají záznamy o pokrocích dětí. V neposlední řadě je pozornost věnována i četnosti formativního hodnocení dětí v mateřských školách.

Díky správnému hodnocení vzdělávacích pokroků dětí jsou učitelé schopni nabídnout dítěti adekvátní aktivity pro jejich další potřebný rozvoj nebo včas určit rizika a problémy, které se mohou v předškolním věku objevit. Kvalitní vzdělávání v předškolním období vytváří dítěti předpoklady pro další vzdělávání, které se podle výzkumů projevují ještě i několik let po jeho ukončení.

Bakalářská práce je složena z teoretické a praktické části. Teoretická část vymezuje význam, cíle a obsah předškolního vzdělávání, oblasti rozvoje dítěte a následně druhy, formy a způsoby hodnocení dětí, které jsou využívány v prostředí mateřských škol. Na základě literatury jsem vymezila rozdíl mezi formativním a sumativním hodnocením a následně jsem se věnovala pedagogické diagnostice, portfoliu, slovnímu hodnocení, sebehodnocení dětí a také vrstevnickému hodnocení dětí.

V praktické části práce jsem realizovala kvantitativní výzkumný design, kdy jsem prostřednictvím dotazníků zjišťovala, jak učitelé přistupují k hodnocení dětí v mateřských školách. Výsledky každé otázky jsem zpracovala a vyhodnotila. V závěru práce odpovídám na výzkumné otázky a uvádím srovnání odpovědí například se stupněm vzdělání učitelů.

V části diskuse jsem se zaměřila na porovnání výsledků výzkumu s výroční zprávou České školní inspekce ze školního roku 2021/2022, kde se ukázalo, že se výsledky sice shodují, nicméně Česká školní inspekce, která proniká hlouběji do zkoumání těchto procesů, uvádí, že je potřebné zvýšit kvalitu hodnocení dětí, aby bylo dosaženo co největšího rozvoje každého dítěte docházejícího do mateřské školy.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VÝZNAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Mateřské školy jsou institucemi, které poskytují výchovu a vzdělávání dětem předškolního věku. Přesto jsou ale často opomíjeny a zapomíná se na význam, který mají pro rozvoj dětí a jejich pozdější vzdělávání.

Současným trendem ve světě je zvyšování důležitosti předškolního vzdělávání ve školské soustavě. Mnoho zemí má již zavedeno povinné předškolní vzdělávání u starších dětí, což platí od školního roku 2017/2018 také v České republice, a to pro děti, které dovrší 5 let (MŠMT, 2022). Důvodem pro tuto změnu bylo to, aby byly děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí lépe připraveny na školu a zvýšila se tak šance jejich školní úspěšnosti (Simonová, Potužníková & Straková, 2017).

Studie ukazují, že předškolní vzdělávání má i další pozitivní vlivy na navazující vzdělávání dětí. Například autoři Magnuson, Ruhm a Waldfogel (2007) uvádí, že děti, které navštěvovaly mateřskou školu, měly na základní škole lepší výkon v matematice a čtení. Stejný výzkum ale zároveň tvrdí, že předškolní vzdělávání má vliv pouze v řádu měsíců. Naopak Vandell et al. (2010, podle Simonová et al., 2017) uvádí, že se prokázal pozitivní vztah mezi kvalitou předškolního vzdělávání a kognitivními výsledky žáků v jejich 15 letech. Zajitzová (2011) zase uvádí, že děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu, mají v základní škole problém soustředit se po delší časový úsek.

### 1.1 Cíle předškolního vzdělávání

V průběhu vzdělávání dochází přirozeným způsobem k rozvoji dítěte. K tomu, aby bylo dosaženo optimálního rozvoje, je důležité stanovit cíle, kterých má daný stupeň vzdělávání dosahovat. Ukotvení jak předškolního, tak mimo jiné i základního nebo středního stupně vzdělávání najdeme ve Školském zákoně 561/2004 Sb. Už ten nám předkládá základní cíle, které by mělo předškolní vzdělávání plnit. Patří mezi ně například rozvoj osobnosti dítěte nebo rozvoj dítěte v citové, rozumové a tělesné oblasti. Také by se měly stírat rozdíly ve vývoji dětí před nástupem do základní školy a pozornost je věnována i dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedním z cílů je i to, aby měly děti předpoklady pro pokračování v dalším vzdělávání (MŠMT, 2022). Syslová (2016b) uvádí, že 87,6 % mateřských škol se věnuje přípravě dětí na základní školu v pravidelných intervalech.

I příprava na základní školu může být pojata jako jeden z cílů předškolního vzdělávání. Děti, které pocházejí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, mohou mít problémy při adaptaci

na vyšší stupeň vzdělávání. Právě tady je činnost učitelů mateřských škol klíčová, protože mohou objevit problémy, které by se jinak projeví až na základní škole a způsobovaly by dítěti obtíže (Simonová et al., 2017).

Předškolní vzdělávání se řídí nejen výše zmíněným Školským zákonem, ale i Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který vymezuje 4 cílové kategorie, jimiž jsou „cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně v úrovni vlastní“ (MŠMT, 2021, s. 9). Tyto cíle jsou dále zpracovány do kategorií, což jsou: *rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy*.

Nyní se podívejme na jednotlivé kategorie, v první řadě na rámcové cíle. Ty by měly prezentovat obecné záměry, které si předškolní vzdělávání stanovuje. Pokud jsou naplňovány, dochází k tvorbě základů pro klíčové kompetence, což jsou „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“ (MŠMT, 2021, s. 10). Jedná se o tzv. cílový stav, k jehož naplňování přispívají všechny stupně vzdělávání, počínaje právě předškolním. Dítě by si mělo osvojit takovou úroveň kompetence, na jakou vzhledem ke svým předpokladům dosáhne (MŠMT, 2021). Rozvoj kompetencí je závislý na podnětném prostředí, které je uzpůsobené pro spontánní aktivity předškolních dětí, ale i na činnostech a vzdělávacích strategiích učitele (Syslová, 2011). RVP PV konkrétněji charakterizuje *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské*, na základě kterých probíhá i následné hodnocení (MŠMT, 2021).

Dílčí cíle se věnují konkrétní oblasti vzdělávání a určují, čeho je potřeba dosáhnout (MŠMT, 2021). Navazují na ně dílčí výstupy, kde už jsou konkrétně popsány „dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají“ (MŠMT, 2021, s. 9).

## 1.2 Vzdělávací obsah v předškolním vzdělávání

K dosažení cílů je důležité zvolit adekvátní vzdělávací obsah (Syslová, 2016a). Ten je společný pro všechny děti ve věku od 2 do 6 (7) let, které navštěvují mateřskou školu (MŠMT, 2021) a je tvořen na dvou úrovních – školní a třídní, kdy ve školní úrovni jde o tvorbu integrovaných bloků (Syslová, 2016a). Co se týče třídní úrovně, neexistuje oficiální název, nicméně setkáváme se například s pojmem *tematický celek* (Svobodová, 2007, podle Syslová, 2016a).

Učitel na základě těchto dvou úrovní následně plánuje vzdělávací činnosti. V RVP PV nalezneme doporučené činnosti, které jsou zaměřeny na vzdělávací oblasti (Syslová, 2011) a také těchto 5 vzdělávacích oblastí, a to *Dítě a jeho tělo*, *Dítě a jeho psychika*, *Dítě a ten druhý*, *Dítě a svět* a *Dítě a společnost*. Jedná se o názvy oblastí dílčích cílů a výstupů, které jsou rozpracovány právě do zmíněných vzdělávacích oblastí. Každá oblast obsahuje dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy, které určují, co by dítě mělo zvládat. Učitel ovšem nemá vyučovat tyto oblasti separovaně od sebe, ale má dbát na interdisciplinaritu (MŠMT, 2021). S tím se váže i pojem *didaktická transformace učiva* (s. 58), kdy jsou poznatky z jednotlivých oblastí zpracovány do učebního obsahu. V mateřských školách je vzdělávací obsah zaměřen na každodenní život dítěte (Šmelová & Prášilová, 2018).

### 1.3 Rámec a vývoj předškolního vzdělávání

Další směřování předškolního vzdělávání je detailně popsáno ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (MŠMT, 2020), která udává dva hlavní cíle, které mají být v daném období naplněny. Jedná se o získávání kompetencí pro občanský, profesní a osobní život a dalším cílem je snížit nerovnost přístupu ke vzdělávání, tím pádem co nejvíce rozvíjet potenciál vzdělávaných dětí (žáků a studentů). Mimo to má podle Tomášové (2012) předškolní příprava dětí směřovat i k tomu, aby toto vývojové období prožily co nejhodnotněji.

Jak bylo zmíněno, předškolní vzdělávání má vliv i na pozdější vzdělávání dítěte, proto se objevuje snaha o to, aby do mateřské školy docházelo více dětí od 3 do 4 let a byly tak rozvíjeny jejich kompetence a sociální dovednosti. Důraz je kladen i na sebehodnocení dětí a jejich formativní hodnocení. Strategie směřuje mimo jiné i k posílení předškolního vzdělávání pro děti ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Podporována je i pedagogická diagnostika prostřednictvím metodických materiálů nebo příkladů dobré praxe. Celkově by se splněním bodů ze Strategie vzdělávací politiky měla zvýšit kvalita předškolního vzdělávání (MŠMT, 2020).

Hejlová a Tomková (2021) definovaly 5 oblastí, kterými by se měla vzdělávací politika dále zabývat. Jde především o podporu osobnostně rozvíjejícího přístupu ve vzdělávání v kurikulárních dokumentech, vzdělávání pedagogických pracovníků a snížení počtů dětí ve třídách a zvýšení počtu pedagogických pracovníků. Dále zmiňují, že by se měla zlepšit spolupráce s odborníky a poradenskými zařízeními. Nezapomínají ani na podporu sociálně znevýhodněných rodin.

## 2 OBLASTI ROZVOJE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Jak bylo zmíněno v předešlé kapitole, předškolní vzdělávání si klade cíle týkající se rozvoje dětí. V následující kapitole jsou popsány základní oblasti rozvoje dítěte, které jsou následně hodnoceny. Nejčastěji uváděné jsou oblasti rozvoje, které uvádí například i Kolaříková (2018), a to jsou: somatický vývoj a rozvoj motoriky, kognitivní rozvoj dítěte, emoční rozvoj a sociální rozvoj. Dále uvádí i hru a identitu dítěte. Ty ovšem nejsou v ostatních zdrojích tak početně zastoupeny, proto jsem s nimi nepracovala.

### 2.1 Fyzický rozvoj dítěte

U dětí předškolního věku je somatický vývoj označován jako *stadium první vytáhlosti* (Kolaříková, 2018). Pro toto vývojové období je typický růst do výšky a přibírání na váze. Oproti předchozímu vývojovému období dítě přestává být tolik baculaté, stává se silnějším a díky tomu zvládá více fyzické zátěže, což pozitivně ovlivňuje vývoj svalů a kostí (Vacínová, Trpišovská, & Farková, 2008). Tělesný růst je ovlivněn hlavně geneticky, ale také tím, jakou dítě přijímá stravu a jakou má fyzickou aktivitu (Dvořáková, 2014). Od 5. roku rychleji rostou dlouhé kosti. Děti nemají mnoho podkožního tuku a vyrovnávají se proporce hlavy a trupu (Kolaříková, 2018).

Dvořáková (2014, s. 12) uvádí, že „pro celkový růst a vývoj je zásadní zrání centrální nervové soustavy i celé nervové sítě“. To je základním pilířem pro uvědomování si vlastního těla, ale také pochopení pokynů, které dítě dostává. V 5. až 6. roce života dítěte je vidět zlepšení v této oblasti a následuje tzv. *zlatý věk motoriky* (Dvořáková, 2014).

Samotnou motoriku můžeme podle Bednářové a Šmardové (2007) rozdělit na oblasti jakými jsou *hrubá a jemná motorika, grafomotorika, motorika mluvidel a motorika očních pohybů*.

### 2.2 Kognitivní rozvoj dítěte

V rámci kognitivního vývoje se často setkáváme s teorií Piageta. Podle něj je předškolní období tzv. *obdobím intuitivního myšlení*, kdy dítě nemá ještě tolik rozvinuté logické myšlení (Piaget, 1966, podle Vágnerová & Lisá, 2021). Dítě se od dospělého liší vnímáním světa, například kvůli egocentrismu dítě upřednostňuje svůj vlastní názor, který je podle něj správný, a ostatní názory pro něj nejsou tak důležité. Zajímavé je, že děti neberou v potaz takové informace, které by jim ztížily vnímání okolního světa. Také se často zaměří jen na jednu vlastnost objektu, která je většinou nejvíce nápadná a další vlastnosti již nevnímají.



To vede k tomu, že si nevšimnou změny, která nastane třeba ve změně množství prvků, jak uvádí Vágnerová a Lisá (2021). Děti si všimnou pouze toho, že výška korálků ve sklenici je stejná, ale už si nevšimnou, že se zmenšil nebo zvětšil tvar nádoby.

U dítěte se kolem 3. roku života začíná rozvíjet svědomí. Rozliší vhodné a nevhodné chování a ví, co si může dovolit. Při nedodržení pravidel se objevují pocity viny. Podle Eriksonovy teorie se dítě nachází ve fázi vývoje, kdy vnímá své vlastní svědomí velmi silně a své prohřešky hlásí dospělému a raději podstoupí trest, než aby muselo v sobě nést pocit viny (Šulová, 2019). Piaget období od 2 do 7 let věku dítěte označuje jako *předoperační fázi*, kterou dělí na další dvě období – *fázi symbolického a předpojmového myšlení* a *fázi názorného, intuitivního myšlení*, která trvá od 4 do 7 let (Piaget, 1966, 1970, podle Vágnerová & Lisá, 2021). Piaget pracuje i s pojmem *heteronomní morálka*, což znamená, že se dítě řídí pokyny autority a tato pravidla dodržuje jen kvůli dané osobě (Šulová, 2019).

Myšlení dětí nerespektuje logické zákony a v rámci poznávacích procesů se zaměřuje na to, co je v jeho nejbližším okolí a snaží se pochopit pravidla, která jsou v tomto světě platná. Uvažování a zpracovávání informací v tomto věkovém období má své typické znaky, jakými jsou například magičnost nebo antropomorfismus (Piaget, 1966, podle Vágnerová & Lisá, 2021).

### 2.3 Emoční rozvoj dítěte

Děti v předškolním věku jsou emočně vyrovnanější než v batolecím období a neprojevují se už tak často negativně, ale i přes to jsou emoce silné a pojí se s aktuálním prožíváním dítěte (Vágnerová, 2012). Na rozdíl od dospělých mají děti emoce a reakce spojeny, a tak nemohou své reakce natolik kontrolovat (Pfeffer, 2003).

Dochází také k rozvoji tzv. *emoční paměti*, kdy si dítě vybavuje pocity, které už prožilo. Pozorovat tento jev můžeme například při vyprávění dítěte. Vyvrálost emočního prožívání je ovlivněna zralostí centrální nervové soustavy a stupněm uvažování (Vágnerová, 2012).

Ubývá projevů vzteku a zlosti. Je to díky tomu, že v tomto věku už dokážou lépe pochopit důvody, které vedly k situaci, jenž vyvolala tyto emoce. Strach se obvykle pojí s rozvinutou dětskou představivostí, kdy jsou děti schopny vymyslet si neexistující bytosti. Svě místo dostává postupně i humor, který se váže na rozvoj jazykových schopností. Povídání vtipů mezi kamarády je v tomto období znakem blízkého kamarádského vztahu. Dítě začíná vnímat *dimenzi nejbližší budoucnosti* a dokáže se tak i na něco těšit. Stejně tak se ale může

vyskytnout i obava z budoucnosti (Vágnerová, 2012). K emočnímu vývoji se váže i pojem *emoční inteligence*, která se v tomto věku rozvíjí. Podle Shapiro (2009) a podle výzkumu je důležitější než IQ.

## 2.4 Sociální rozvoj dítěte

V předškolním období se vyskytují dvě velké životní změny, které se dotýkají i rodiny dítěte. První z nich je nástup do mateřské školy a druhou nástup do základní školy, kdy se dítě vžívá do nové sociální role, a tou je role školáka (Kropáčková, 2019).

K sociálnímu rozvoji se bez pochyby váže také pojem socializace. Ta podle Vacínové et al. (2008) trvá po celý život. Dítě předškolního věku je vystaveno socializaci jak primární, tak i sekundární (Kolaříková, 2018). Socializaci obecně definuje Průcha (2016, s. 22) jako „proces, jímž se jedinec začleňuje do společenství, které jej obklopuje, tím, že si osvojuje jeho hodnoty a normy a učí se zastávat určité sociální role“. Dále uvádí, že nejvýznamnější je socializace v dětském věku. K pojmu socializace se váže i pojem enkulturace, kdy si dítě osvojuje kulturu, jazyk, ale i vzorce chování apod. (Průcha, 2016).

Podle Kolaříkové (2018) jsou děti závislé na rodinných příslušnících a chtějí s nimi trávit čas i přes to, že tomu někdy neodpovídá jejich chování a snaží se členy rodiny popichovat nebo jim odporují a zkouší, co vydrží. Tímto si trénují různé druhy chování a sledují reakce okolí, které pak samy děti kopírují a snaží se jim přiblížit. Děti jsou také více samostatné a přestávají být tolik závislé na matce. Vyhledávají kontakt s dalšími lidmi a vrstevníky (Kropáčková, 2019), při němž dochází ke zdokonalování sociálních dovedností. Díky těmto kontaktům se dítě učí, jak vycházet s ostatními, což mu pomůže v budoucím životě (Warner, 2005).

### 3 PŘÍSTUPY K HODNOCENÍ DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V návaznosti na oblasti rozvoje dětí se nabízí otázka, jak tedy učitelé děti hodnotí. Této problematice budu věnovat následující kapitolu, kde popíšu druhy hodnocení, formy hodnocení a jejich následné způsoby využití.

V literatuře se setkáváme s různým pojetím pojmů *formy hodnocení* nebo *způsoby hodnocení* a jejich význam se často prolíná. Tišťanová (2016) zařazuje mezi formy hodnocení mimo jiné i slovní hodnocení. Česká školní inspekce (2022) uvádí jako formu hodnocení i portfolio. Mezi *formy hodnocení* jsem ve své práci zařadila portfolio, slovní hodnocení, sebehodnocení dětí a vrstevnické hodnocení dětí a pojem *způsoby hodnocení* zahrnuje různé způsoby, kterými lze zmíněné formy využít.

#### 3.1 Funkce hodnocení

Hodnocení dětí nemá za cíl kontrolovat pouhé naplnění očekávaných výsledků, ale má dítě podpořit k dalšímu učení a rozvíjet všechny složky jeho osobnosti (Syslová, 2012b).

Pro učitele je důležité vědět, jaké funkce by mělo hodnocení naplňovat, aby dokázali tyto funkce plnit a mohli tak předávat dětem adekvátní hodnocení, které bude mít i formativní charakter a posune děti na další úroveň rozvoje.

Kratochvílová (2011) uvádí, jaké funkce by mělo mít hodnocení. Dle autorky učitelé díky porozumění těmto čtyřem funkcím mohou lépe hodnotit děti, protože si budou umět určit cíl konkrétního hodnocení a podle něj pak zvolí správnou formu.

*Funkce poznávací (informativní)* zprostředkovává dítěti ve vhodný čas poznatky, které mu pomáhají v procesu učení a také v orientaci ve vlastních výsledcích. Informace, které učitel předává, musí být pro dítě pochopitelné. Pozornost je věnována silným stránkám dítěte. Pro učitele je tato funkce důležitá pro posouzení toho, zda se dítě vyvíjí v souladu se stanovenými cíli. Také ukazuje, kam má dítě v procesu učení dále směřovat. *Funkce korektivní (konativní)* pomáhá dítěti v tom, aby se zdokonalilo, mělo lepší výsledky a naplnilo stanovený cíl. Cílem *motivační funkce* je povzbuzení do dalšího učení a zlepšování. Toto hodnocení je pro dítě kladné, protože vnímá, že je mu nápomocné při jeho rozvoji. Důraz není kladen na provedené chyby. Poslední funkcí, kterou Kratochvílová uvádí, je *rozvíjející funkce*. Zmiňuje, že to, jak učitel hodnotí děti, se může projevit kladně i záporně. Díky hodnocení učitel získává nad dítětem převahu a může jej povzbudit, ale při nesprávném hodnocení i odradit od dalšího učení.

### 3.2 Druhy hodnocení

V souvislosti s hodnocením se odborná literatura věnuje spíše hodnocení žáků na základních nebo středních školách, proto budu v následujících kapitolách používat i pojem „žák“. Nyní se už přesuňme k samotným dvěma druhům hodnocení, které jsou v současné literatuře zmiňovány, a to sumativní a formativní.

Sumativní hodnocení je podle Syslové (2012b) hodnocení, které lze označit i jako závěrečné a můžeme jej charakterizovat zhodnocením dané etapy vzdělávání nebo delšího časového úseku, což může být například v pololetí nebo na konci školního roku. V souvislosti s formativním hodnocením, kterému se budu věnovat v následujících řádcích, uvádí Čapek (2022, s. 21), že sumativní hodnocení „není v žádném rozporu s formativním hodnocením, pokud se realizuje správně a na základě kvalitativního hodnocení žáka“.

Jak zmiňuje Syslová (2019c) v souvislosti s hodnocením projektů v mateřské škole, v sumativním hodnocení se učitelé často zaměřují jen na jednu rovinu, a to rovinu afektivní, která je zaměřena na to, jak se dětem činnost líbila, ale opomenout by se neměly ani další roviny, mezi které patří kognitivní, psychomotorická a sociální rovina, díky kterým je učitel schopný určit, jaké znalosti a dovednosti děti nabyly.

Z poznatků OECD je zřejmé, že v našich školách se nepoužívá hodnocení, které by žáky motivovalo k učení. Absenci zpětné vazby a nedostatečné komunikace mezi učitelem a žákem řeší právě formativní hodnocení (Santiago et al., 2012, s. 10, podle Laufková, 2017).

Formativní hodnocení používá Laufková (2017) jako nadřazený pojem k pojmům *hodnocení podporující učení* (assessment for learning) a *hodnocení jako učení* (assessment as learning), což znamená, že žák (dítě) se v průběhu hodnocení i učí.

Podle Syslové (2019a) je formativnímu hodnocení přisuzována vysoká míra efektivity a podle Starého (2016) díky formativnímu hodnocení získá žák prospěšnou informaci o úrovni jeho vědomostí a dovedností. Dostává tak kvalitní zpětnou vazbu, díky které ví, na jaké úrovni právě je a také dostane instrukce k tomu, co má dělat dál, aby se zlepšil. Pro lepší pochopení použiji situaci, která se týká žáků na základních školách. Pokud žák dostane pouze známku, zdaleka nedostane takovou informaci jako v případě výše popsaného formativního hodnocení. Žák, který dostane jedničku, má pocit, že prospěl a jeho výkon je označen jako výborný, nicméně už se nedozví, v čem se může dál zlepšovat. V případě horších známek se žák zase nedozví, co bylo na jeho výkonu dobře a co špatně. Žák by měl chápat hodnocení takovým způsobem, aby dokázal sám zlepšit svůj výkon.

Wiliam a Leahyová (2016) tvrdí, že hodnocení může být sumativní i formativní zároveň, pokud učitel sdělí dítěti společně se známkou i doporučení pro příští práci. Dle jejich názoru se může stát každé hodnocení formativním, pokud se dítě na základě něj dokáže zlepšit a posunout vpřed. Zaměřit bychom se tedy měli na informaci, kterou hodnocení nese a její aplikaci v učení.

Jako nejdůležitější prvek ve formativním hodnocení se jeví důvěra mezi dítětem a učitelem, což je důležité pro to, aby si dítě vzalo učitelovo hodnocení k srdci a dále s ním pracovalo. Učitel, který dává dítěti neustále jen kritiku a neumí jej pochválit a vyzdvihnout i jeho silné stránky, není dobrým adeptem k tomu, aby používal formativní hodnocení tím správným způsobem (Čapek, 2022).

### 3.3 Formy hodnocení

Učitelé se v mateřských školách setkávají s různými formami hodnocení. V současné době je nejvíce zmiňováno portfoliové hodnocení, sebehodnocení dětí, vrstevnické hodnocení nebo slovní hodnocení. Těmto formám a způsobům jejich uplatnění v prostředí mateřské školy se budu věnovat v následující podkapitole.

Významnou součástí hodnocení dětí je i *pedagogická diagnostika*. Jedná se o vědní disciplínu (Syslová, 2012a) a jejím cílem je zabezpečit dítěti individuální přístup. K tomu je nutné nejdříve dítě poznat a zjistit jeho aktuální úroveň vědomostí a dovedností (Bednářová & Šmardová, 2007). Jde o „komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů“ (Zelinková, 2001, s. 12, podle Syslová et al., 2018).

Pozornost je zaměřena na dítě a hlavní roli nemají normy, podle kterých dítě hodnotíme, ale jeho individuální rozvoj (Syslová, 2019b). Při diagnostikování učitel narazí na silné i slabé stránky, a proto je důležité nezaměřovat se jen na to, co dítěti nejde. Silné stránky mohou být východiskem pro posilování slabších stránek dítěte (Oprailová, 2016).

Pedagogická diagnostika má dvě roviny. V té první učitel vyhodnocuje výsledky vzdělávání a díky tomu dostává informace o vzdělávání dítěte a jeho pokrocích. Druhou rovinou je plánování vzdělávání na základě diagnostiky (RVP PV, 2016 & RVP PV, 2018, podle Syslová, 2019b). Učitel podle výsledků připravuje dítěti adekvátní edukační činnosti (Oprailová, 2016).

Pedagogická diagnostika má 3 fáze a to jsou: *vstupní, průběžná a výstupní fáze*. Ve *vstupní fázi* jde o nabývání informací o dítěti, jeho zázemí a vývoji pomocí dotazníku nebo rozhovoru s rodičem. V *průběžné fázi* se učitel zaměřuje na sledování pokroku dítěte ve všech oblastech. Často učitel sleduje dětskou hru, ze které může vyčíst, na jaké úrovni vývoje se dítě nachází. *Výstupní fáze* nastává při odchodu dítěte z mateřské školy. Posuzuje se i školní zralost a další poznatky sesbírané v průběhu docházky (Syslová, 2012a).

K poznávání dítěte jsou využívány různé metody, nejčastější je *pozorování* (strukturované nebo nestrukturované), kdy může učitel pozorovat jen to, co jde změřit a co může vidět a slyšet bez toho, aniž by se do záznamu promítl jeho subjektivní pohled. Další metodou je *rozhovor*, kdy je možné zjistit informace přímo od dítěte nebo rodičů. *Dotazník* se hodí pro získání informací od většího množství rodičů najednou, například ke zjišťování *anamnézy*, což je další metoda pedagogické diagnostiky. Je rozdělena na osobní anamnézu, kdy se dozvídáme o vývoji, zdravotním stavu dítěte nebo o stravování (Syslová & Kratochvílová, 2017, podle Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018) a rodinnou anamnézu, kdy sbírá informace o rodinném prostředí. Nedílnou součástí diagnostiky je také *rozběr dětské kresby*, díky které je možné sledovat i úroveň dětského vývoje. Využívá se ale spíše jako doplněk k výše zmíněným metodám (Syslová et al., 2018).

V posledních letech se čím dál tím častěji setkáváme s pojmem *portfolio*. Podle Syslové et al. (2018) se jedná o diagnostický nástroj a Gavora (2010, s. 162) jej definuje jako „súbor prác žiaka zhromaždených za účelom jeho hodnotenia“. Tyto práce by měly být rozmanité, abychom získali dostatečný přehled o pokrocích dítěte (Gavora, 2010) a jsou ukládány do šanonu nebo bedničky. Své místo má i elektronické portfolio, ale spíše až na vyšších stupních vzdělávání (Čapek, 2022).

Syslová (2019b) uvádí, že tento diagnostický nástroj má jak formativní, tak sumativní charakter hodnocení a jeho popularita v posledních letech vzrostla. Podle Gavory (2010) jde o dlouhodobé a komplexní hodnocení. Krejčová (2016) uvádí, že učitelé často srovnávají výkony dětí, ale díky portfolio mohou lépe sledovat individuální pokroky jednotlivého dítěte. Také zmiňuje, že jsou portfolio nejčastěji využívána v prostředí mateřských a vysokých škol, zatímco na základních a středních školách tato forma hodnocení není tak častá. Celé portfolio je dostupné jak učitelům, tak i rodičům a dítěti, popřípadě do něj může nahlížet i inspekce (Kolář et al., 2012).

Portfolio může sloužit učitelům v mnoha směrech, například může sledovat vztah dítěte k portfolio, tj. jak se k němu chová, ke kterým částem se vrací nebo s kým o své práci mluví. Přínosné je také vedení rozhovoru s dítětem, které může popsat svůj pokrok. Je možné vést rozhovor nad portfolioem i s rodičem dítěte (Syslová et al., 2018).

Nyní už k samotným funkcím portfolio, které popisuje taktéž Syslová et al. (2018). První z nich je *funkce informační*, která zprostředkovává informace o vývoji dítěte, které jsou určeny učitelům, rodičům i dětem. *Funkce motivační* si klade za cíl povzbudit děti k lepším výsledkům a k tomu, aby se snažily vytvořit něco, co si do portfolio založí. Další funkcí je *funkce komunikační*, která přikládá portfolio významný úkol při komunikaci mezi učitelem a dítětem. Autorky v této části také zmiňují, že je portfolio využíváno jako doplněk při posuzování školní zralosti, a tak se může dostat do rukou i odborníkům. Využití má i při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. *Funkce autoregulační (rozvojová)* je založena na interpretaci výsledků dítětem. Do tohoto procesu se zapojuje i učitel a ostatní děti. Cílem *diagnostické funkce* je použít sesbírané poznatky k vytyčení dalších cílů pro dítě a zvolení vhodných metod a forem pro vlastní práci učitele. Portfolio je z časového hlediska možné použít při všech typech diagnostikování (vstupní, průběžné i výstupní).

Portfolio může být v mateřských školách nazýváno jako tzv. „*vedení záznamů o dítěti*“. Způsob vedení a forma těchto záznamů však nemá žádný pevně daný rámec a každá mateřská škola si může zvolit svůj systém (Syslová, 2012a).

Účelné portfolio by mělo splňovat určité podmínky, mezi které se řadí čtyři základní body:

- 1) Portfolio je přínosné pro všechny účastníky vzdělávání (dítě, učitel, rodič).
- 2) Materiály se v portfolio sbírají v delším časovém úseku, nejlépe po celou dobu předškolní docházky kvůli zaznamenání pokroků dítěte.
- 3) Produkty činnosti mají různorodý charakter a zachycují celkovou osobnost dítěte.
- 4) Portfolio je využíváno při komunikaci o výsledcích vzdělávání na individuální, ale i skupinové rovině, kdy se sejdou více účastníků vzdělávání a mluví o výsledcích a dalším možném rozvoji daného dítěte (Syslová et al., 2018).

Dalším způsobem hodnocení pokroků dětí je *slovní hodnocení*. Podle výkladového slovníku z pedagogiky můžeme slovní hodnocení označit i pojmem *kvalitativní hodnocení*, které je definováno jako „hodnocení vyjádřené verbální analýzou kvality výkonu nebo chování

žáka“ (s. 131). Opakem je *kvantitativní hodnocení*, kdy je hodnocení postaveno na principu bodů nebo procent (Kolář et al., 2012).

Slovní hodnocení je založeno na humanistickém stylu vyučování, které se zaměřuje na osobnost dítěte. Při tomto způsobu hodnocení nedochází k porovnávání výsledků dětí mezi sebou ani k nálepkování a tím je zajištěn individuální přístup ke každému dítěti. Také dochází ke zkvalitňování sebehodnocení žáků. Zpravidla by mělo slovní hodnocení ukazovat na progres dítěte v průběhu času, takže učitel dítě nesrovnává s ostatními, ale jen s minulými výsledky dítěte. Toto hodnocení klade nároky i na učitele, který by měl být originální, kreativní, komunikativní a měl by se umět vcítit do prožívání dětí (Tišťanová, 2016).

Učitel musí zohledňovat schopnosti a možnosti dítěte a brát v potaz i proces, kterým dítě prošlo, než dosáhlo výsledku. Doporučuje se ve velké míře používat formativní hodnocení. Slovní hodnocení je pružné a po zlepšení výsledků se může změnit, což neplatí například u hodnocení pomocí známek na základní škole. Za slovní hodnocení se nepovažuje ustálené slovní spojení, které učitel používá opakovaně. Podstatou je individuálně zhodnotit dítě a jeho pokrok. Učitel nepředává jen kladné informace o pokrocích, ale slovním hodnocením může i sdělit, co dítěti nejde. Vždy je ale důležité dítě komentářem podpořit k další práci (Kosová, 2000, s. 17-19, podle Tišťanová, 2016). Nevýhodou tohoto typu hodnocení je časová náročnost, která může zapříčinit zkreslení (Kendíková, 2017).

Poněkud náročnější je *sebehodnocení dětí*. Tišťanová (2016) uvádí, že sebehodnocení dítě vede k nápravě chyb do budoucna, zvyšuje kvalitu práce a nadšení dětí k učení. Laufková (2017, s. 129–130) sebehodnocení definuje jako

dovednost, při níž žáci rozpoznají, zda dosáhli stanoveného cíle; uvedou, co jim k tomu pomohlo; reflektují kvalitu vlastní práce, identifikují své silné a slabé stránky; plánují, co udělat do příště (stanovují si reálné cíle a postupy do budoucna), čímž se učí přebírat zodpovědnost za své učení a výsledky své práce.

Existuje několik způsobů, které jsou vhodné pro sebehodnocení dětí v mateřské škole. Jde například o využití grafických symbolů, které mohou představovat míru spokojenosti s výsledkem, kterého dítě dosáhlo. V literatuře je tento způsob uveden ve čtyřech stupních, kdy je na jedné straně škály usměvavý smajlík, který znamená, že dítě zvládlo celý úkol samo bez dopomoci a na druhé straně škály je zamračený smajlík, který reprezentuje nespokojenost dítěte se svou prací a nezdařilé splnění úkolu (Kratochvílová, 2011).



Velmi podobná a známá je tzv. „technika semaforu“, která je zmiňována v zahraniční literatuře. Principem jsou barvy semaforu a výhoda spočívá v jednoduchosti, což je vhodné pro děti, které se sebehodnocením teprve začínají (Harris & Brown, 2018).

Dalšími způsoby, jak děti mohou vyjádřit hodnocení sebe sama je pohyb. Učitel se dětí zeptá, jak moc úsilí dnes vynaložily a děti se vyjádří buď sedem/stojem nebo dají ruku do takové polohy, která odpovídá jejich pracovnímu snažení (ruka na podlaze, před tělem, nad hlavou). Pro aktivnější hodnocení můžeme položit otázku: „*Co ses dnes naučil?*“. Přemýšlení o této otázce je pro děti většinou velmi náročné, ale napomáháme tím k utváření sebevědomí a sebeuvědomění dětí, jak tvrdí Starý a Laufková (2016). Pro děti předškolního věku bude tento úkol ale náročný, proto je vítaná pomoc učitele, který dítě může nasměrovat a pokládat mu návodné otázky, protože Košťálová, Miková a Stang (2008) uvádí, že v tomto věku není dítě ještě schopné posoudit, jak kvalitní je jeho výkon. I přes to se ale podle nich mohou učit této dovednosti i velmi malé děti.

Další možností je ptát se dětí na pocity, které mají z proběhlé činnosti a na to, co jim pomohlo při plnění činnosti, v čem se zdokonalily, nebo jakou pomoc budou potřebovat pro to, aby zlepšily to, co jim příliš nešlo. Zahrnout můžeme i otázku týkající se přání dítěte (Starý & Laufková, 2016).

Při práci s pracovními listy se nabízí sebehodnocení pomocí grafických symbolů, které si děti kreslí na pracovní listy. Pro děti předškolního věku by byly dobrou alternativou i razítka nebo nálepky. Učitel určí škálu symbolů, například slunce – slunce s mrakem – černý mrak, nebo je možné použít již zmíněné smajlíky. Obměnou pro tento typ hodnocení je pohybová aktivita, kdy jsou grafické symboly umístěny v prostoru třídy a děti se k nim rozmisťují. Učitel také může pokládat otázky, které se týkají proběhlé činnosti a cílů, které si stanovil a děti tak vést k podrobnějšímu sebehodnocení. Úkolem dětí je opět vybrat si v prostoru symbol, který reprezentuje jejich výkon (Košťálová et al., 2008).

Děti mohou ovšem hodnotit nejen sami sebe, ale i ostatní děti. **Vrstevnícké hodnocení** je podle Laufkové (2017, s. 129) „vzájemné hodnocení mezi spolužáky“. V mateřské škole je významné především z toho pohledu, že děti mají v rodině málokdy někoho, kdo je ve stejném věku jako ony. Proto v mateřské škole dochází k situaci, kdy si právě tyto děti mohou navzájem hodnotit své práce. Ačkoliv z hlediska intelektu na tom mohou být různě, vývojově jsou na stejné úrovni. Pro vrstevnícké hodnocení se nabízí jako ideální prostředí

kooperativní výuka, kdy vzniká prostor pro to, aby děti mezi sebou interagovaly a mohly navzájem hodnotit svou práci (Starý & Laufková, 2016).

K tomu, aby bylo vrstevnické hodnocení efektivní, se musíme postupně propracovat. Wiliam a Leahyová (2016) doporučují učitelům, aby začali tím, že dětem předloží práci anonymního žáka, kterého budou děti hodnotit. Je snazší hodnotit někoho, koho děti neznají a nemají k němu citové pouto a mohou celou svou pozornost zaměřit pouze na hodnocení. Následně může učitel použít i práce dětí ze třídy. Dobrým ukazatelem je, když děti chtějí, aby učitel vybral jejich práci k hodnocení. Tehdy děti vnímají zpětnou vazbu jako příležitost ke zlepšení.

Zároveň je ale doporučováno, aby děti začínaly se sebehodnocením ve dvojicích, protože stačí k hodnocení pár minut a nevyplatí se děti rozdělovat do větších skupin. Také jsou jasně rozděleny role, kdy jedno dítě hodnotí a druhé poslouchá a je dosaženo vyššího zapojení žáků. Je to také vhodnější z toho důvodu, že pokud děti nejsou zvyklé pracovat ve skupinách, je práce ve dvojicích efektivnější (Wiliam a Leahyová, 2016).

### **3.4 Zaznamenávání výsledků vzdělávání**

Pro mateřské školy není určen jednotný způsob zaznamenávání výsledků vzdělávání a každá škola si může vytvořit svůj nástroj. Lze také využít nástroje, které jsou již vytvořené a ověřené někým jiným, např. kniha Bednářové a Šmardové (2007), která obsahuje detailně zpracované záznamové archy, rozdělené podle oblastí rozvoje dítěte. Výhodou je zpracování odborníky, nevýhodou naopak to, že učitel nemusí správně pochopit, jak byl nástroj zamýšlen.

Výhodou u vytváření vlastního nástroje je samotná jeho tvorba, kdy učitelé přemýšlí nad funkčností daného nástroje (Sedláčková, 2012). Podle Tišřanové (2016) se může učitel v záznamovém archu rychle a přehledně orientovat v tom, jaké má dítě slabší nebo silnější stránky a na co by se měl zaměřit.

Přesto, že se o záznamech výsledků vzdělávání zmiňují i výše uvedení autoři, klíčový je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021). Podle něj se „hodnocení vzdělávacích výsledků dítěte nezaměřuje na výkony ve vztahu k dané normě, ani na srovnávání jednotlivých dětí a jejich výkonů mezi sebou“ (s. 40). Učitel dítě pozoruje systematicky každý den, a to v dlouhodobém časovém horizontu. Na základě tohoto

pozorování může individuálně sledovat rozvoj jednotlivých dětí. Každý učitel má vytvořený svůj způsob, jakým sleduje, hodnotí a zaznamenává pokroky dětí. RVP PV nevynechává jednotný způsob, pouze určuje, že „tento systém musí být přehledný, smysluplný a účelný“ (s. 40). Přístup k těmto dokumentům má pouze učitel, Česká školní inspekce nebo rodič dítěte (MŠMT, 2021). Postupem času se více uplatňuje v rámci záznamů i portfolio dítěte (Syslová et al., 2018), kterému jsem se věnovala detailněji v předchozí podkapitole.

Záznamy jsou dále používány k tvorbě individuálních vzdělávacích plánů nebo plánů pedagogické podpory. Učitel může odhalit nedostatky a poté nastolit opatření, která budou tento jev minimalizovat (MŠMT, 2021). Diagnostikování učitel zjišťuje jak pokroky, tak i problémy. Pokud se jedná o závažnější problém, může učitel rodičům doporučit návštěvu školského poradenského zařízení, nejčastěji pedagogicko-psychologické poradny nebo mu může mateřská škola poskytnout speciální podporu (Syslová et al., 2018). Při hodnocení výsledků vzdělávání je klíčová i vzájemná spolupráce mezi učiteli (MŠMT, 2021).

Na závěr teoretické části práce můžeme shrnout poznatky obsažené v předchozích kapitolách. Celkově lze říct, že Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanovuje základní cíle a obsah vzdělávání a na základě tohoto rámce učitelé vytváří vzdělávací aktivity. Ty rozvíjí děti ve fyzické, kognitivní, sociální a emoční oblasti. Dosažení cílů je hodnoceno různými formami. Patří mezi ně portfolio, slovní hodnocení, sebehodnocení dětí a vrstevnické hodnocení. Každá tato forma má několik způsobů využití, které jsou vybírány podle věku dětí a jejich schopností a dovedností. Upřednostňované je formativní hodnocení, které dítěti přináší užitečnou informaci o jeho pokroku a pomáhá mu v dalším učení. Poznatky, které učitelé získají hodnocením dětí, si zaznamenávají různými způsoby, například pomocí záznamových archů nebo portfolií.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Teoretická část vysvětlila hlavní pojmy, které se týkají tématu a s jakými budu pracovat i v rámci své praktické části bakalářské práce. Zmíněné pojmy se objevují v dotazníku, který je vložen v příloze. V následující kapitole budou stanoveny výzkumné cíle a výzkumné otázky, objasním, kdo byl zahrnut do výzkumného vzorku a zmíním také proces tvorby dotazníku a jeho následnou distribuci a metodu zpracování dat.

Pro výzkum jsem zvolila kvantitativní design, který koresponduje se zvoleným tématem. Díky tomuto typu výzkumu bylo možné oslovit větší počet respondentů, a tak získat objektivnější výsledky než při kvalitativním výzkumu.

### 4.1 Cíle výzkumu

**Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jak přistupují učitelé mateřských škol k hodnocení vzdělávacích pokroků dětí.**

#### Dílčí výzkumné cíle

- Zjistit, jak učitelé pracují s jednotlivými formami hodnocení dětí.
- Zjistit, která forma hodnocení vzdělávacích pokroků dětí je učiteli mateřských škol nejvíce využívána.
- Zjistit, jak jsou výsledky hodnocení dětí využívány učiteli mateřských škol.

### 4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka byla stanovena následovně: Jak přistupují učitelé mateřských škol k hodnocení vzdělávacích pokroků dětí?

#### Dílčí výzkumné otázky

- Jak učitelé pracují s jednotlivými formami hodnocení dětí?
- Která forma hodnocení vzdělávacích pokroků dětí je učiteli mateřských škol nejvíce využívána?
- Jak jsou výsledky hodnocení dětí využívány učiteli mateřských škol?

### 4.3 Výzkumný vzorek

Vzhledem ke stanovenému tématu bakalářské práce byli základním souborem učitelé mateřských škol. Pro získání výzkumného vzorku jsem zvolila dostupný výběr, kdy jsem dotazníky sdílela pomocí odkazu na sociálních sítích nebo jsem je rozposílala emailem. Oslovila jsem i vybrané mateřské školy a vybrané učitele mateřských škol a studenty kombinovaného studia daného oboru. Přibližně padesát dotazníků jsem rozdala v mateřských školách v mém okolí i v papírové formě. Návratnost těchto dotazníků byla relativně vysoká, avšak u některých dotazníků respondenti nerespektovali instrukce u otázek a nebyly vyplněny všechny položky, proto jsem do výzkumu tyto dotazníky nezařazovala. Celkem jsem získala 131 řádně vyplněných dotazníků.

### 4.4 Výzkumná metoda

Jako výzkumný nástroj byl zvolen dotazník, který byl koncipován na několik částí. V první části se nacházely údaje o respondentovi, tzn. pohlaví, dosažené vzdělání, délka praxe a informace o tom, jakou věkovou skupinu dětí učitel vzdělává. Dále se dotazník zaměřoval na způsoby hodnocení vzdělávacích pokroků dětí v mateřské škole, proto jsem zařadila otázky, které se věnují několika formám hodnocení dětí, konkrétně portfoliu, slovnímu hodnocení, sebehodnocení dětí a vrstevnickému hodnocení. Na závěr jsem zařadila i otázky týkající se formativního hodnocení a dalšího vzdělávání učitelů v oblasti hodnocení dětí.

Otázky v dotazníku byly uzavřené, otevřené i škálované. U takto postavených otázek měli respondenti označit četnost pomocí škály „velmi často“ až „nikdy“. Každá možnost měla přiděleno své číslo, kdy „velmi často“ = 1, „často“ = 2, „občas“ = 3, „skoro nikdy“ = 4 a „nikdy“ = 5. Abych dosáhla přesnějších výsledků, použila jsem u škálových otázek také vyhodnocení pomocí aritmetického průměru, který uvádím v samostatné tabulce u dané otázky.

### 4.5 Předvýzkum

Samotnému vstupu do terénu předcházela předvýzkum, který probíhal v několika fázích. Podle zpětné vazby učitelek a konzultací s vedoucí práce jsem postupně dotazník upravovala, až jsem se dostala k finální verzi dotazníku. Celkem jsem oslovila 10 učitelek, 5 z nich vyplňovalo dotazník ve fázi, kdy už neprobíhaly úpravy. V průběhu vyplňování učitelky sdělovaly připomínky týkající se dotazníku, vedly jsme rozhovor. Následovala distribuce dotazníku.

#### **4.6 Metoda zpracování dat**

Data získaná prostřednictvím dotazníků byla zpracována pomocí deskriptivní statistiky. Ke sběru dat byl využit nástroj Survio, který výsledky následně poskytl v dokumentu Microsoft Excel a také ve formátu PDF. Výsledky jsou v bakalářské práci uváděny v procentech se zaokrouhlením na jedno desetinné místo nebo v absolutní četnosti, tj. počtech respondentů. Výsledky jsou zpracovány do grafů a v případě škálových otázek i do tabulek s aritmetickými průměry.

## 5 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT, STATISTICKÉ METODY

Následující kapitola bude věnována výsledkům, které byly zjištěny v dotazníkovém šetření. Celkem jsem pracovala s počtem 131 respondentů. Jak již bylo zmíněno, ke zpracování dat jsem zvolila deskriptivní statistiku, kdy byly výsledky jednotlivých otázek vyjádřeny procenty nebo počty respondentů.

### 5.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

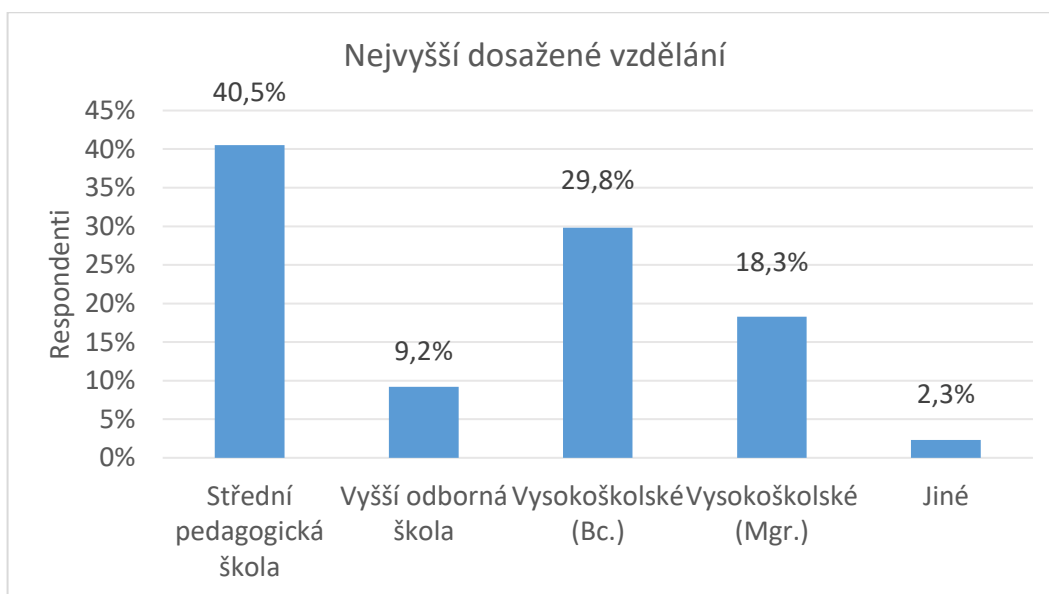
Nyní se podíváme na jednotlivé otázky, které byly obsaženy v dotazníku a na jejich vyhodnocení. V otázkách jsou vždy uvedeny všechny možnosti, které měli respondenti na výběr.

#### Otázka č. 1 – Pohlaví

První otázka dotazníku zjišťovala pohlaví respondenta. Vzhledem k tomu, že žen je v tomto povolání zastoupeno více, překvapilo mě, že právě **2** respondenti (1,5 %) byli **muži**. Ostatní respondenti, kterých bylo **129** (98,5 %), byly **ženy**.

#### Otázka č. 2 – Jaké je vaše nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání?

V souvislosti s hodnocením dětí mě zajímalo, jaké nejvyšší pedagogické vzdělání respondenti dosáhli a následně, zda je přístup učitelů k hodnocení závislý na této proměnné.



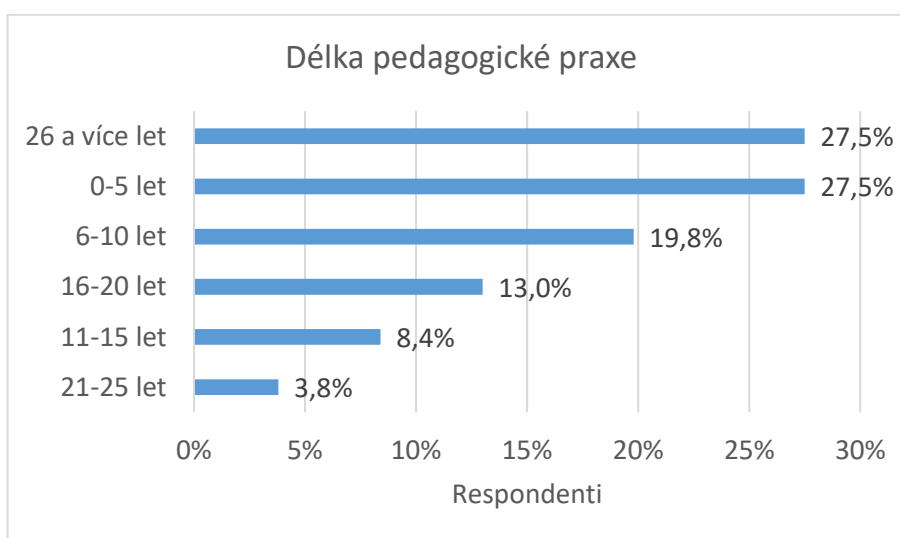
Graf 1 Nejvyšší dosažené vzdělání



Celkem 53 respondentů (40,5 %) odpovědělo, že má vystudovanou střední pedagogickou školu. Jednalo se o nejpočetnější skupinu, jak lze vidět v grafu č. 1. Druhá nejpočetnější skupina o 39 odpovědích (29,8 %) byli vysokoškolsky vzdělaní učitelé v bakalářském stupni. Respondentů, kteří měli dokončený i 2. stupeň vysokoškolského vzdělání, bylo 24 (18,3 %). Absolventů vyšší odborné školy bylo pouze 12 (9,2 %). Možnost „Jiné“ zvolili 3 učitelé (2,3 %). Jeden z těchto respondentů měl vystudované gymnázium, další uvedl, že si právě doplňuje vzdělání v bakalářském programu, jelikož má vystudovanou jinou vysokou školu. Poslední respondent upřesnil, že má střední pedagogickou školu a vysokou školu poté v jiném oboru.

### Otázka č. 3 – Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

Další otázka se věnovala délce praxe, kterou respondenti mají v mateřské škole. Na výběr bylo 6 možností. Jejich četnost jsem zaznamenala do následujícího grafu.



Graf 2 Délka pedagogické praxe

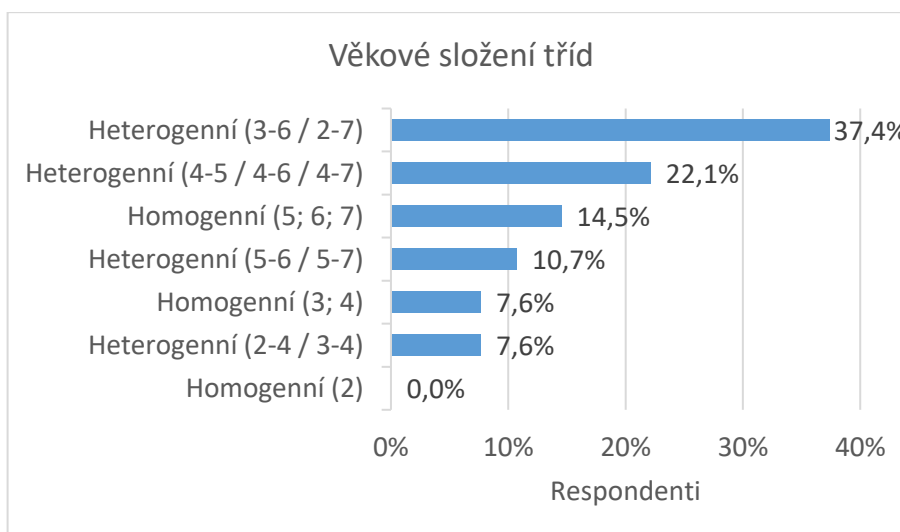
Zajímavé je, že se vyskytly dvě stejně početné skupiny, konkrétně začínající učitelé s praxí od 0 do 5 let a učitelé, jejichž praxe je 26 let a více. Obě tyto skupiny byly zastoupeny ve 36 případech (27,5 %). O 10 respondentů méně mělo praxi 6-10 let, celkem 19,8 %. Učitelů s praxí 16-20 let bylo 17 (13 %) a těch s praxí 11-15 let bylo 11 (8,4 %). Nejméně početnou skupinou byli učitelé s praxí 21-25 let, kterých bylo 5 (3,8 %).

#### Otázka č. 4 – Typ školy

Cílem této otázky bylo zjistit, v jakém typu školy daný učitel pracuje. Nejčastěji se vyskytovala běžná mateřská škola, ve které pracuje 104 respondentů (79,4 %). Druhou nejpočetnější skupinou byly učitelé mateřských škol s programem Začít spolu, kterých bylo 12 (9,2 %), speciální mateřská škola byla zastoupena v 6 případech (4,6 %) a nejméně se vyskytla Montessori mateřská škola, která byla zvolena pouze dvakrát, tj. 1,5 %. Na výběr byla i možnost „Jiná“, kterou zvolilo 7 respondentů (5,3 %). Uvedli zde, že pracují například v bilingvní mateřské škole, v mateřské škole se speciální třídou (dvě učitelky) a ve škole podporující zdraví (také dvě učitelky). Jedenkrát byla zastoupena i mezinárodní mateřská škola a soukromá mateřská škola. Oproti tomu Waldorfská a Lesní mateřská škola se nevyskytly vůbec.

#### Otázka č. 5 – Věkové složení tříd

Cílem otázky bylo zjistit, s jakou věkovou skupinou učitel pracuje. Zvolila jsem členění na heterogenní a homogenní třídy, které jsem poté rozdělila do několika kategorií podle věku.



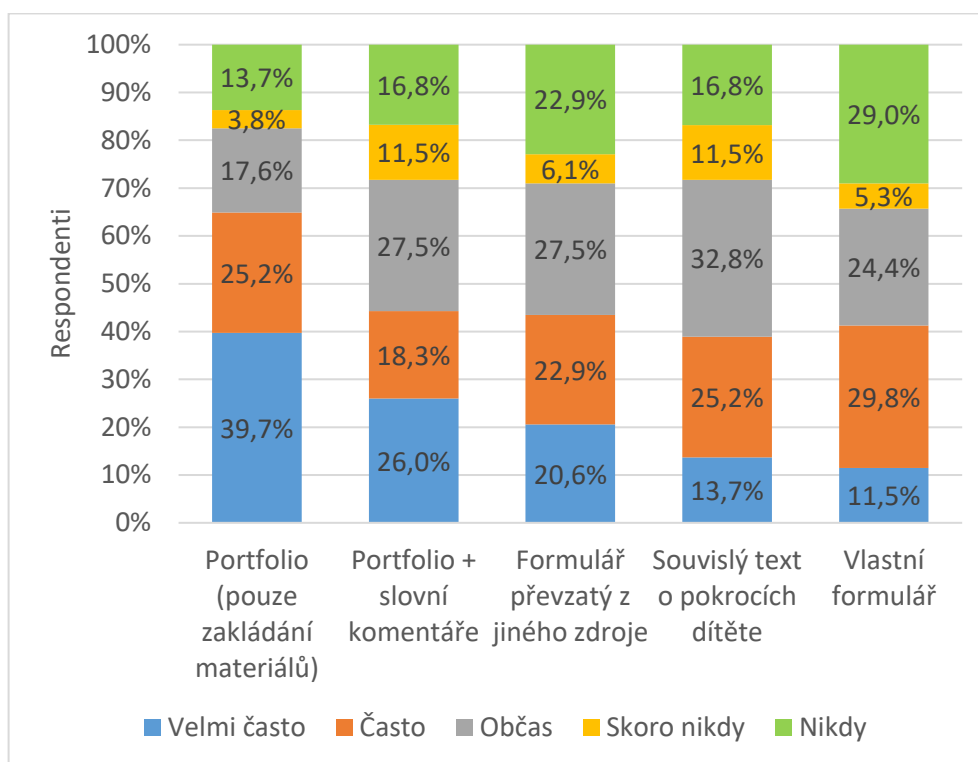
Graf 3 Věkové složení tříd

Jak lze vidět v grafu č. 3, celkem 49 učitelů (37,4 %) zvolilo, že pracuje v heterogenní třídě s dětmi ve věku od 2/3 do 6/7 let. Další nejpočetnější skupinou byly heterogenní třídy dětí ve věku 4-6/7 let, které se objevily ve 29 odpovědích (22,1 %). Učitelů homogenních tříd s dětmi ve věku 5, 6 nebo 7 let bylo celkem 19 (14,5 %). Z mého pohledu je překvapivé, že heterogenní třída dětí ve věku od 5 do 6/7 let, která bývá častá pro přípravu dětí plnicích

povinné předškolní vzdělávání byla zvolena pouze ve 14 případech (10,7 %). Nejméně zastoupená byla homogenní třída pro děti ve věku 3 a 4 roky. Tu zvolilo 10 respondentů (7,6 %).

### Otázka č. 6 – Zaznamenávání poznatků o pokrocích dětí

V této otázce měli respondenti označit, jak často pracují s danými způsoby zaznamenávání pokroků dětí. Na výběr měli 5 možností, které označili pomocí škály (1-5).



Graf 4 Záznamy o pokrocích dětí

Z výsledků a aritmetických průměrů odpovědí (viz tabulka č. 1) vyplývá, že nejčastěji učitelé využívají portfolio k zakládání materiálů. Možnost „velmi často“ v tomto případě zvolilo nejvíce respondentů, celkem 52 (39,7 %), jak prezentuje graf č. 4.

Portfolio, které je doplněné i o slovní komentáře využívá o něco méně učitelů, ale i přes to jde o způsob, který měl druhou nejvyšší četnost odpovědi „velmi často“, kterou zvolilo 34 (26,0 %) respondentů. Celkově se tento způsob ocitl na druhém místě v četnosti používání.

Tabulka 1 Záznamy o pokrocích dětí

	Portfolio (pouze zakládání materiálů)	Portfolio + slovní komentář	Formulář převzatý z jiného zdroje	Souvislý text o pokrocích dítěte	Vlastní formulář
Aritmetický průměr	2,3	2,7	2,9	2,9	3,1

*1 = velmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = skoro nikdy, 5 = nikdy*

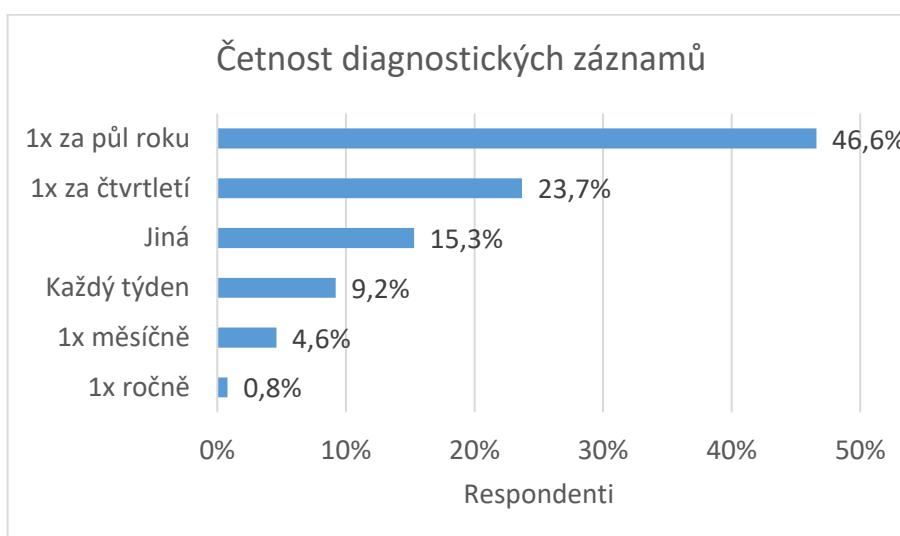
Formuláře z cizího zdroje využívají učitelé jen „občas“, tuto možnost zvolilo 36 učitelů (27,5 %), ale stále se vyskytlo 27 učitelů (20,6 %), kteří zvolili možnost „velmi často“ nebo ve 30 případech (22,9 %) možnost „nikdy“. V porovnání aritmetických průměrů je tento způsob zaznamenávání nejbližší odpovědi „často“.

Souvislý text o pokrocích dítěte píše „velmi často“ 18 (13,7 %) respondentů. Zde bylo nejvíce odpovědí „občas“, celkem 43 (32,8 %). 22 respondentů (16,8 %) tento způsob nevyužívají „nikdy“, což je stejný počet, jako u učitelů, kteří „nikdy“ nevyužívají portfolia doplněná slovním komentářem.

V dotazníku byla věnována pozornost i tomu, zda učitelky pomocí symbolů (křížky, zatržítka) vyplňují svůj vlastní formulář. Nejvíce respondentů odpovědělo, že provádí tento způsob hodnocení „často“, tj. 39 respondentů (29,8 %), ale zároveň jen o jednoho učitele méně, tedy 38 (29,0 %), uvedlo, že tento způsob vůbec nevyužívá. V porovnání s ostatními způsoby jde o nejméně využívaný způsob.

**Otázka č. 7 – Četnost provádění diagnostických záznamů**

Důležitá je i četnost zaznamenávání pokroků dětí, aby bylo možné optimálně sledovat jejich vývoj. Celkem 61 respondentů (46,6 %) odpovědělo, že provádí diagnostické záznamy v intervalu půl roku, jednalo se o nejpočetnější skupinu (viz graf č. 5). Přibližně o polovinu méně, 31 respondentů (23,7 %), uvedlo, že provádí tyto záznamy jednou za čtvrt roku. Pouze jeden učitel (0,8 %) pak uvedl, že provádí záznamy jednou ročně. Každý týden zaznamenává diagnostické záznamy 12 respondentů (9,2 %) a jednou měsíčně pouze 6 respondentů (4,6 %).



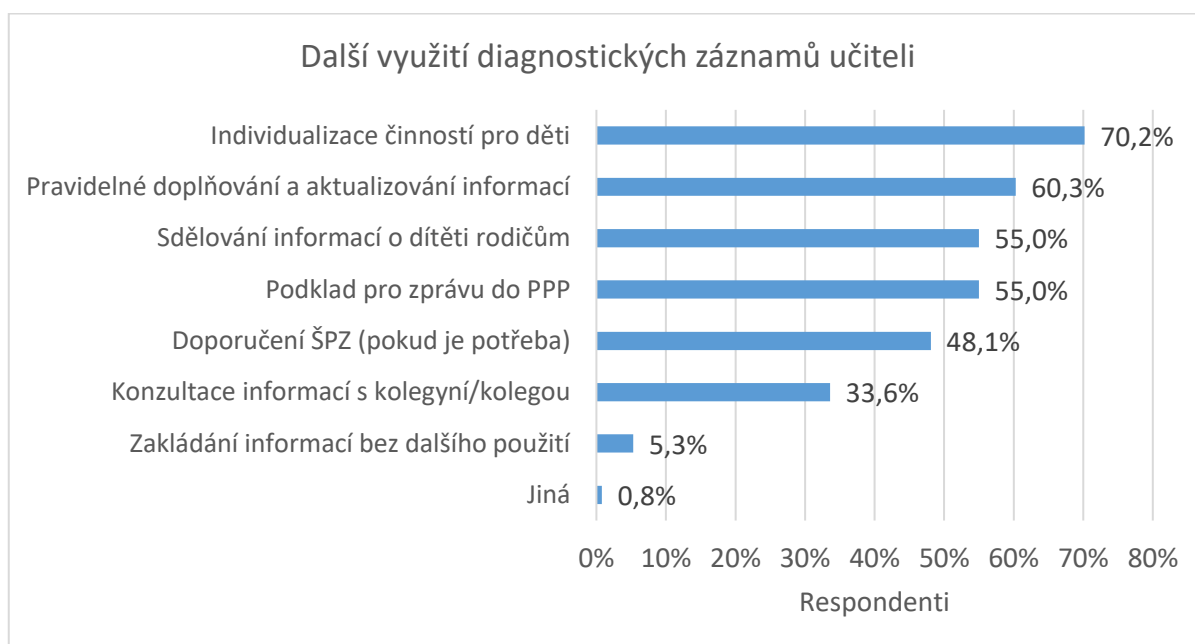
Graf 5 Četnost diagnostických záznamů

Možnost odpovědi „Jiná“ využilo 20 respondentů (15,3 %). Celkově by se odpovědi daly shrnout tak, že učitelé provádí diagnostické záznamy průběžně v případě potřeby nebo zvláštností, které je potřeba zaznamenat. Odpovědi dále ukazují na jev, kdy se u jedné odpovědi vyskytlo označení „oficiální“ a „osobní“ diagnostiky, kdy respondentka uváděla, že oficiální diagnostiku provádí jednou za půl roku, ale tzv. osobní provádí podle potřeby, zpravidla každý týden, ale jen u některých dětí. Podobné odpovědi se vyskytly ve více případech, kdy respondenti popisovali, že diagnostické záznamy provádí v různých časových intervalech. V 10 případech se objevila odpověď, že učitelé provádí diagnostické záznamy průběžně, s čímž se pojilo i slovní spojení „podle potřeby“, které uvedlo 11 respondentů. 7 respondentů provádí diagnostické záznamy v intervalu půl roku. K tomuto intervalu diagnostikování bylo ovšem u 5 případů zmíněno, že si učitelé vedou průběžné poznámky, které poté jednou za půl roku / čtvrt roku / měsíc zapíší do diagnostiky dítěte. Co bych v rámci této otázky vyzdvihla, je odpověď, kde respondentka odpověděla, že kromě

průběžných poznámek a diagnostických záznamů jednou za půl roku, píše několik vět o pokrocích dítěte a jeho silných a slabých stránkách, což už poukazuje na formativní charakter hodnocení. Vstupní, průběžné a výstupní diagnostikování bylo zmíněno ve dvou případech.

### Otázka č. 8 – Jak učitelé dále pracují s diagnostickými záznamy

Cílem této otázky bylo zjistit, jak učitelé s pořízenými záznamy dále pracují. Byla možnost označit více odpovědí. Jak můžete vidět v grafu č. 6, nejvíce zastoupeno, celkem v 92 případech (70,2 %), bylo využívání informací pro individualizaci činností pro děti. To je pro mě překvapivé, protože jsem se v průběhu své praxe málokdy setkala s tím, že by učitelé individualizovali činnosti. Dále 79 respondentů (60,3 %) uvedlo, že informace pravidelně doplňují a aktualizují.



Graf 6 Další využití diagnostických záznamů učiteli

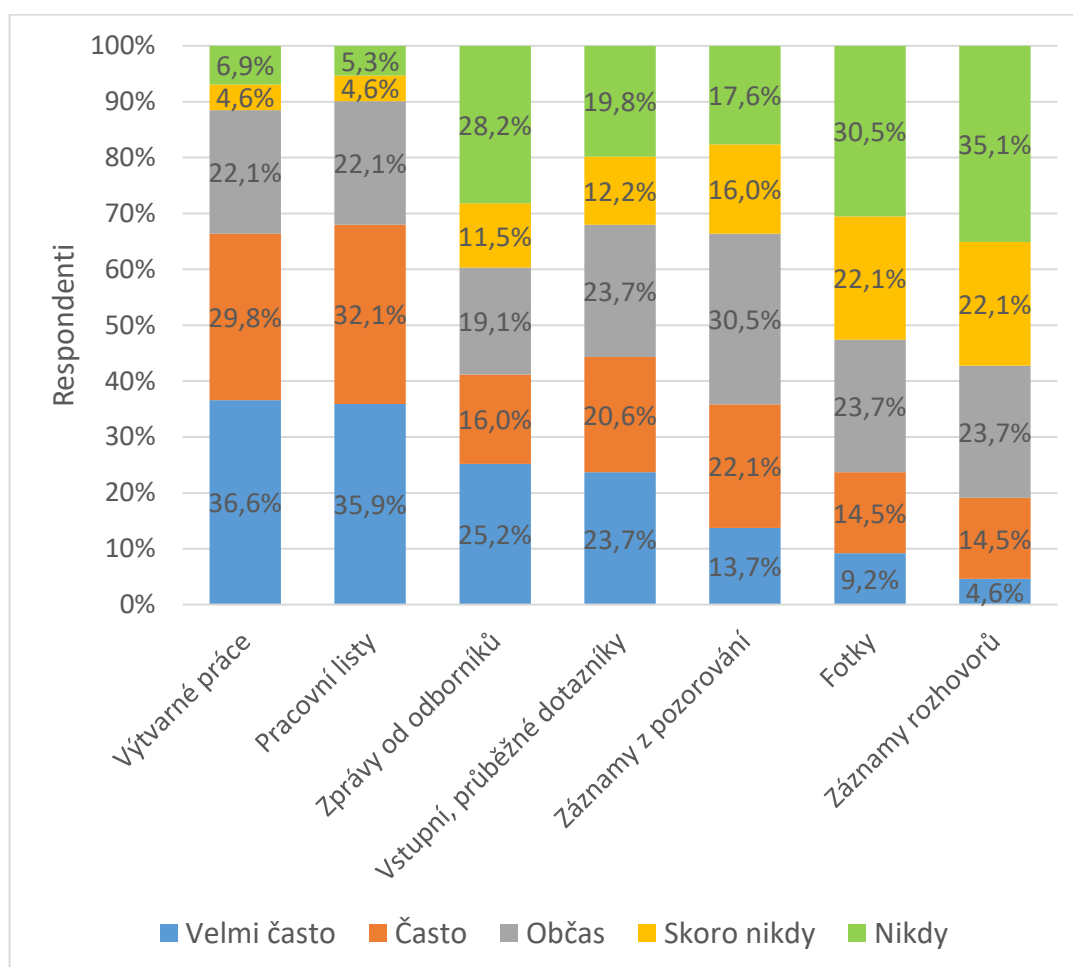
Vyskytly se dvě odpovědi, které vybralo v obou případech 72 (55,0 %) respondentů. Jednalo se o využívání informací pro psaní zprávy o dítěti pro pedagogicko-psychologickou poradnu a individuální sdělování informací rodičům. Celkem 63 (48,1 %) zúčastněných zvolilo možnost, že po tom, co vyhodnotí informace o dítěti a zjistí případné problémy, doporučí rodičům, aby s dítětem navštívili školské poradenské zařízení.

Myslím, že je škoda, že jen 44 (33,6 %) respondentů konzultuje informace o dětech jen s kolegyní. Co je ještě více kontraproduktivní je, že v 7 případech (5,3 %) bylo zvoleno, že učitel se získanými informacemi vůbec nepracuje a pouze je zakládá. V porovnání s ostatními možnostmi však naštěstí nejde o tak vysoké číslo.

V odpovědi „Jiná“ se objevil názor, kdy respondentka uvádí, že by si informace o dětech ani nemusela zaznamenávat, protože má o dětech přehled i tak a díky tomu dokáže k dětem přistupovat individuálně.

### Otázka č. 9 – Četnost zakládání jednotlivých materiálů do portfolia

Cílem této otázky bylo zjistit, jaké materiály jsou zakládány do portfolií. Z výsledků prezentovaných v grafu č. 7 je zřejmé, že nejčastěji se zakládají pracovní listy a výtvarné práce dětí. Četnost odpovědí byla v těchto dvou případech velmi podobná a přesněji je výsledek určen pomocí aritmetického průměru (viz tabulka č. 2). U pracovních listů zvolilo možnost „velmi často“ 47 respondentů (35,9 %) a „často“ 42 respondentů (32,1 %). U výtvarných prací to bylo 48 respondentů (36,6 %) u možnosti „velmi často“ a 39 respondentů (29,8 %) u možnosti „často“.



Graf 7 Četnost zakládání materiálů do portfolia

Vstupní a průběžné dotazníky jsou zakládány „velmi často“ a „občas“ ve 31 případech (23,7 %). Dále 26 respondentů (19,8 %) odpovědělo, že tyto dotazníky nezakládá nikdy.

Ve 33 případech (25,2 %) jsou „velmi často“ zakládány zprávy od odborníků. Naopak „nikdy“ tyto informace nezakládá 37 respondentů (28,2 %), což je nejčastější odpověď u tohoto tvrzení.



Záznamy z pozorování jsou zakládány „občas“ ve 40 případech (30,5 %), což byla u této možnosti nejvíce zastoupená odpověď.

Tabulka 2 Četnost zakládání materiálů do portfolia

	Pracovní listy	Výtvarné práce	Vstupní a průběžné dotazníky	Zprávy od odborníků	Záznamy pozorování	Fotky	Záznamy z rozhovorů
Aritmet. průměr	2,1	2,2	2,8	3,0	3,0	3,5	3,7

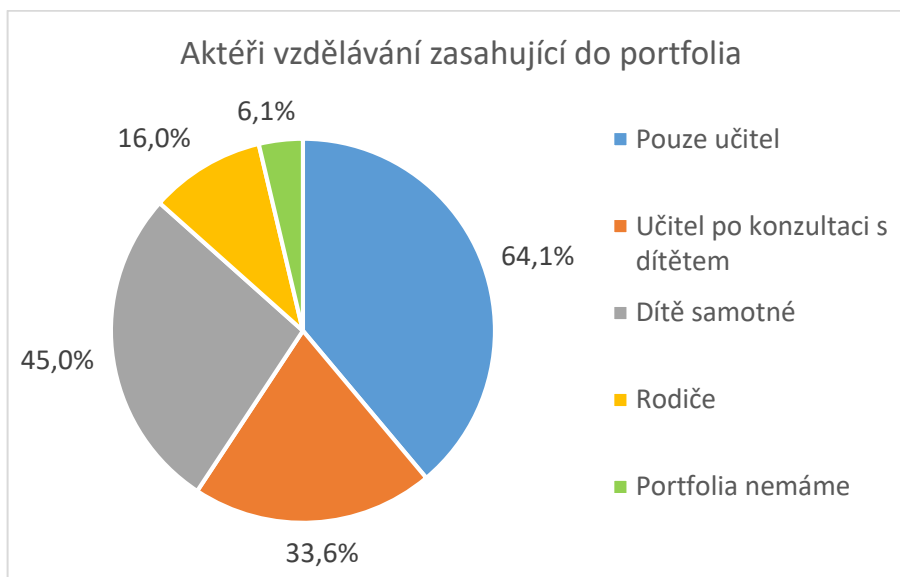
*1 = velmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = skoro nikdy, 5 = nikdy*

Zakládání fotek mělo druhou nejvyšší četnost v označení možnosti „nikdy“. Zvolilo ji 40 učitelů (30,5 %), což je o šest respondentů méně než těch, kteří označili, že nezakládají záznamy z rozhovorů. I přes to alespoň 12 učitelů (9,2 %) zakládá fotky velmi často.

Záznamy z rozhovorů, ať už s rodiči nebo dítětem, nezakládá 46 učitelů (35,1 %) a „skoro nikdy“ nezakládá 29 (22,1 %) učitelů. Vyskytlo se ale 31 respondentů (23,7 %), kteří zakládají tyto materiály aspoň „občas“. I přes to je se ale jedná o nejméně využívaný materiál, který je zakládán do portfolia.

**Otázka č. 10 – Aktéři vzdělávání zasahující do portfolia**

Jak už bylo zmíněno v teoretické části práce, do portfolia by měl mít přístup jak učitel, tak i dítě a rodiče. Rozhodla jsem se zjistit, zda tomu tak v praxi opravdu je. Respondenti měli možnost vybrat více odpovědí.



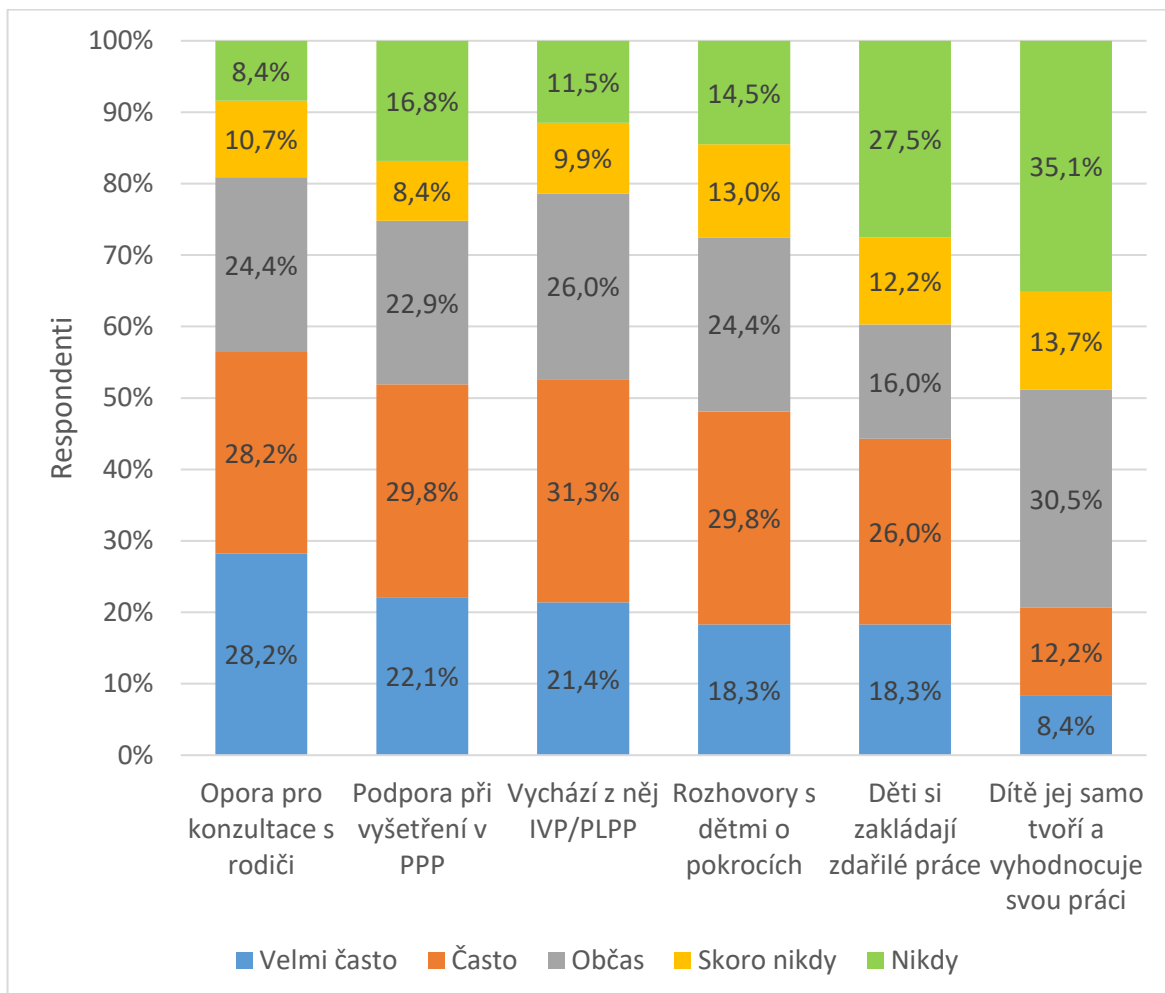
Graf 8 Aktéři vzdělávání zasahující do portfolia

Nejvíce zastoupenou odpovědí bylo, že do portfolia může zasahovat pouze učitel, což prezentuje i výše uvedený graf. Tuto odpověď zvolilo 84 respondentů (64,1 %). Dítě může do portfolia zasahovat v 59 případech (45,0 %), což není ani polovina výzkumného souboru.

Možnost, kdy učitel zakládá materiály po konzultaci s dítětem zvolilo 44 respondentů (33,6 %). Co se týče rodičů, zdaleka není situace tak idylická, jak bychom se mohli domnívat po přečtení literatury, kde je rodič důležitým činitelem v procesu vzdělávání, protože tuto možnost zvolilo jen 21 respondentů (16,0 %). Zároveň bylo zvoleno i 8 odpovědí (6,1 %), které označují, že daný učitel s portfoliem nepracuje, protože jej nemá ani zavedeno.

### Otázka č. 11 – Využití portfolia

Tato otázka se věnovala portfoliu a jeho úloze v práci učitele mateřské školy. U každého tvrzení měl respondent vybrat ze škály jednu možnost, která nejlépe odpovídala skutečnosti.



Graf 9 Využití portfolia

Pokud se podíváme na výsledky aritmetického průměru jednotlivých možností (viz tabulka č. 3), vidíme, že nejčastěji je portfolio využíváno pro konzultace s rodiči. U této možnosti zvolilo odpověď „velmi často“ i „často“ 37 respondentů (28,2 %). Pouze 11 učitelů (8,4 %) nevyužívá portfolio k tomuto účelu nikdy a 17 (13,0 %) skoro nikdy (viz graf č. 9).

Tabulka 3 Využití portfolia

	Opora pro konzultace s rodiči	Podpora při vyšetření v PPP	Vychází z něj IVP/PLPP	Rozhovory s dětmi o pokrocích	Děti si zakládají zdařilé práce	Dítě jej samo tvoří a vyhodnocuje svou práci
Aritmetický průměr	2,4	2,7	2,6	2,8	3,0	3,5

*1 = velmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = skoro nikdy, 5 = nikdy*

Portfolio může poskytnout oporu i mimo mateřskou školu, například v pedagogicko-psychologické poradně (PPP). Učitelé posílají dítě do tohoto školského poradenského zařízení s portfoliem „velmi často“ ve 29 (22,1 %) a „často“ ve 39 (29,8 %) případech, což je více jak polovina zúčastněných učitelů. 22 učitelů (16,8 %) tento způsob nevyužívá „nikdy“.

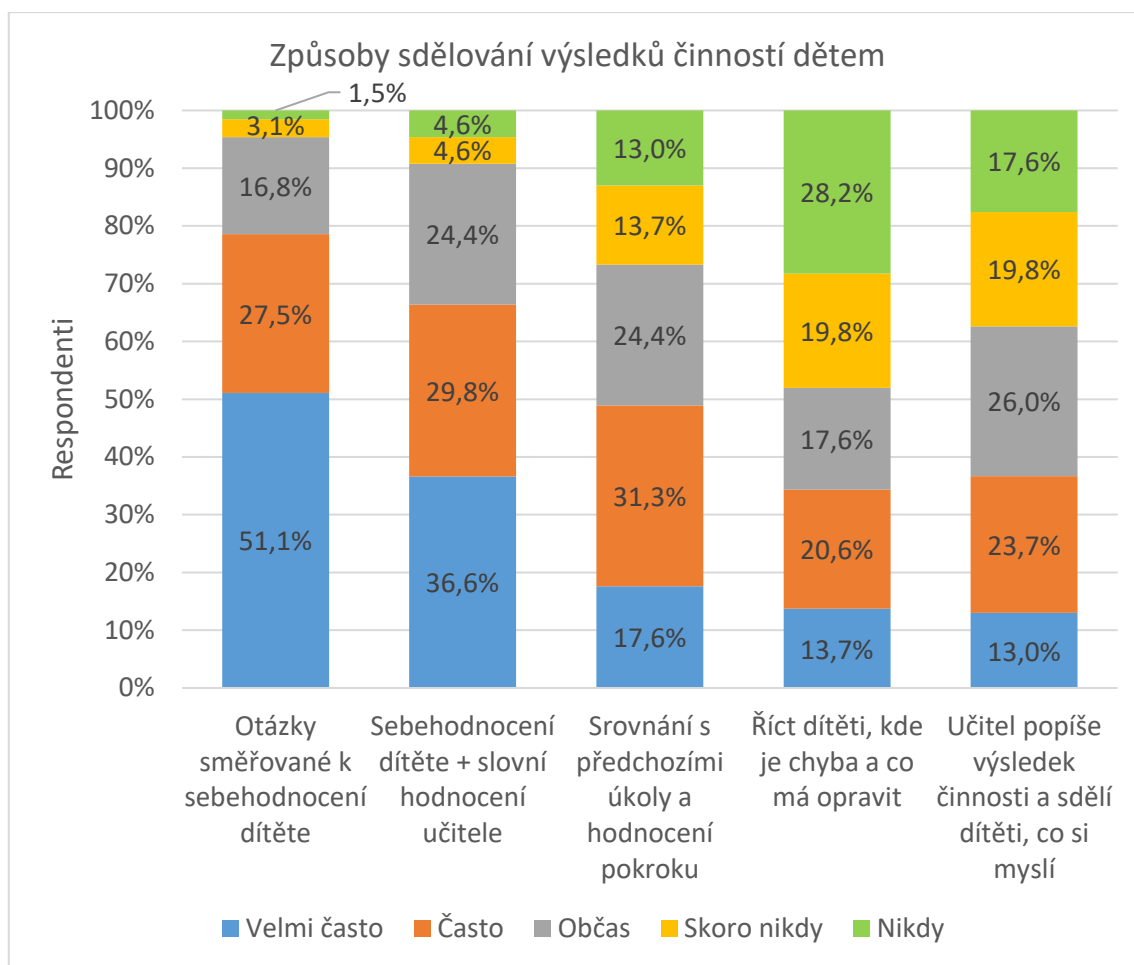
Využívání portfolia při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (IVP) nebo plánu pedagogické podpory (PLPP) bylo 28x (21,4 %) označeno odpovědí „velmi často“. 41 (31,3 %) zúčastněných zvolilo odpověď „často“. O něco méně respondentů, 34 (26 %), využívá portfolio tímto způsobem „občas“ a pouze 15 respondentů (11,5 %) tuto možnost nevyužívá.

U individuálních rozhovorů o pokrocích dětí zvolili učitelé nejvíce odpovědi „často“. Odpovědělo tak 39 respondentů (29,8 %). Hned po ní následovala odpověď „občas“, kterou zvolilo 32 (24,4 %) respondentů. Nejméně byla zvolena možnost „skoro nikdy“, kterou označilo 17 (13 %) respondentů. S přihlédnutím k aritmetickému průměru se takto portfolio využívá jen „občas“.

Motivační funkce portfolia, kdy si dítě zakládá zdařilé práce není „nikdy“ využita v 36 případech (27,5 %), ovšem o dva respondenty méně tento způsob využívá „často“. Dítě si také může portfolio tvořit samo a vyhodnocovat svou práci, ale 46 respondentů (35,1 %) uvedlo, že takto „nikdy“ nepracují. Jen 11 učitelů (8,4 %) označilo „velmi často“. Průměrně se tento způsob hodnocení v mateřských školách objevuje jen „občas“ nebo „skoro nikdy“.

### Otázka č. 12 – Způsoby sdělování výsledků činností dětem

V této otázce jsem se pokusila zjistit, jakým způsobem učitelé předávají dětem informace o jejich výsledcích. Nejčastější byla možnost, kdy učitel zjišťuje spokojenost dítěte pomocí otázek a směřuje k dětskému sebehodnocení. Odpověď „velmi často“ v tomto případě zvolilo 67 respondentů (51,1 %) a odpověď „často“ 36 (27,5 %) respondentů. Pouze dva respondenti (1,5 %) uvedli, že tento způsob nevyužívají nikdy, jak ukazuje i následující graf.



Graf 10 Způsoby sdělování výsledků činností dětem

Přibližně o 20 respondentů méně, tedy 36,6 %, používá „velmi často“ způsob, kdy se dítěte zeptají na jeho vlastní hodnocení a k tomu přidají i své slovní hodnocení. 48 učitelů (36,6 %) označilo v tomto případě možnost „velmi často“. Odpověď „skoro nikdy“ a „nikdy“ se v obou případech vyskytla 6x (4,6 %).

Co se týče porovnávání výkonu dítěte s jinou nebo podobnou činností, kterou už dítě dělalo, jde o způsob, který je třetí nejčastější v porovnání s výše zmíněnými (viz tabulka č. 4). Možnost „často“ zde zvolilo nejvíce respondentů, tj. 41 (31,3 %). „Skoro nikdy“ tento způsob nevyužívá 18 respondentů (13,7 %) a „nikdy“ o jednoho respondenta méně.

Učitel může také popsat dítěti výsledek činnosti a říct, co si o jeho výkonu myslí. Nejčtenější byla odpověď „občas“ ve 34 případech (26,0 %) a „často“ ve 31 případech (23,7 %). „Nikdy“ takto nepracuje 23 učitelů (17,6 %).

Tabulka 4 Způsoby sdělování výsledků činností dětem

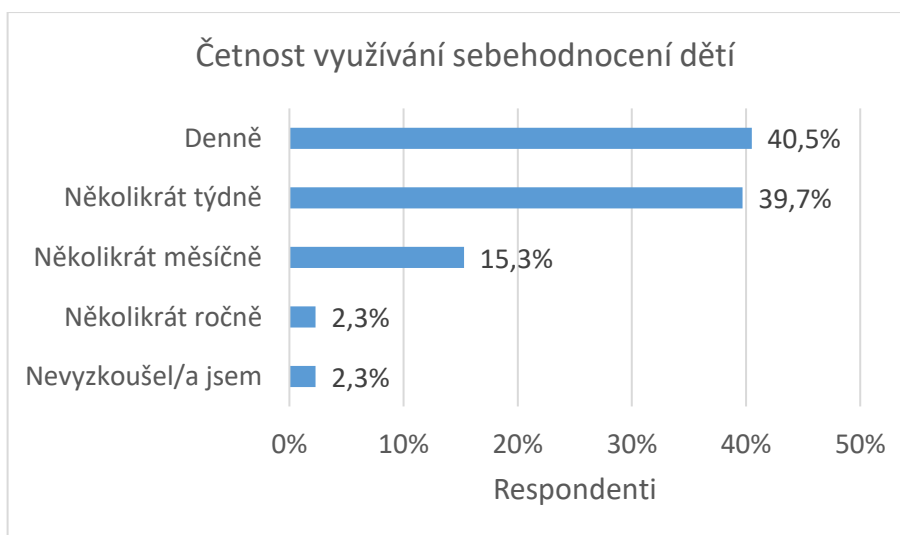
	Otázky směřované k sebe-hodnocení dítěte	Dítě řekne vlastní hodnocení + hodnocení učitele	Srovnání se stejnými/ podobnými předchozím i úkoly a hodnocení pokroku	Učitel popíše výsledek činnosti a sdělí dítěti, co si myslí	Říct dítěti, kde je chyba a co si má opravit
Aritmetický průměr	1,8	2,1	2,7	3,1	3,3

*1 = velmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = skoro nikdy, 5 = nikdy*

Nejméně používaný je způsob, kdy učitel řekne dítěti, co bylo špatně a co si má opravit. V tomto případě označilo pouze 18 učitelů (13,7 %) odpověď „velmi často“ a 27 učitelů odpověď „často“.

### Otázka č. 13 – Četnost využívání sebehodnocení dětí

V předešlé otázce vyplynulo, že pro sdělování výsledků činností učitelé směřují k sebehodnocení. To potvrzuje i tato otázka, kdy celkem 53 učitelů (40,5 %) používá sebehodnocení dětí na denní bázi, jak ukazuje graf č. 11. Několikrát do týdne zařazuje sebehodnocení jen o 1 respondenta méně, tj. 52 učitelů (39,7 %). Několikrát do měsíce zařazuje sebehodnocení už méně respondentů, a to 20 (15,3 %). Jedná se o méně časté využití, ale stále se zdá, že mají učitelé snahu toto hodnocení používat. Naopak zařadit sebehodnocení několikrát do roka již není dostatečné pro to, aby se děti naučily tento způsob hodnocení řádně využívat. Tuto možnost označili pouze 3 respondenti (2,3 %) a stejný počet respondentů tento způsob hodnocení zatím nevyzkoušel vůbec.

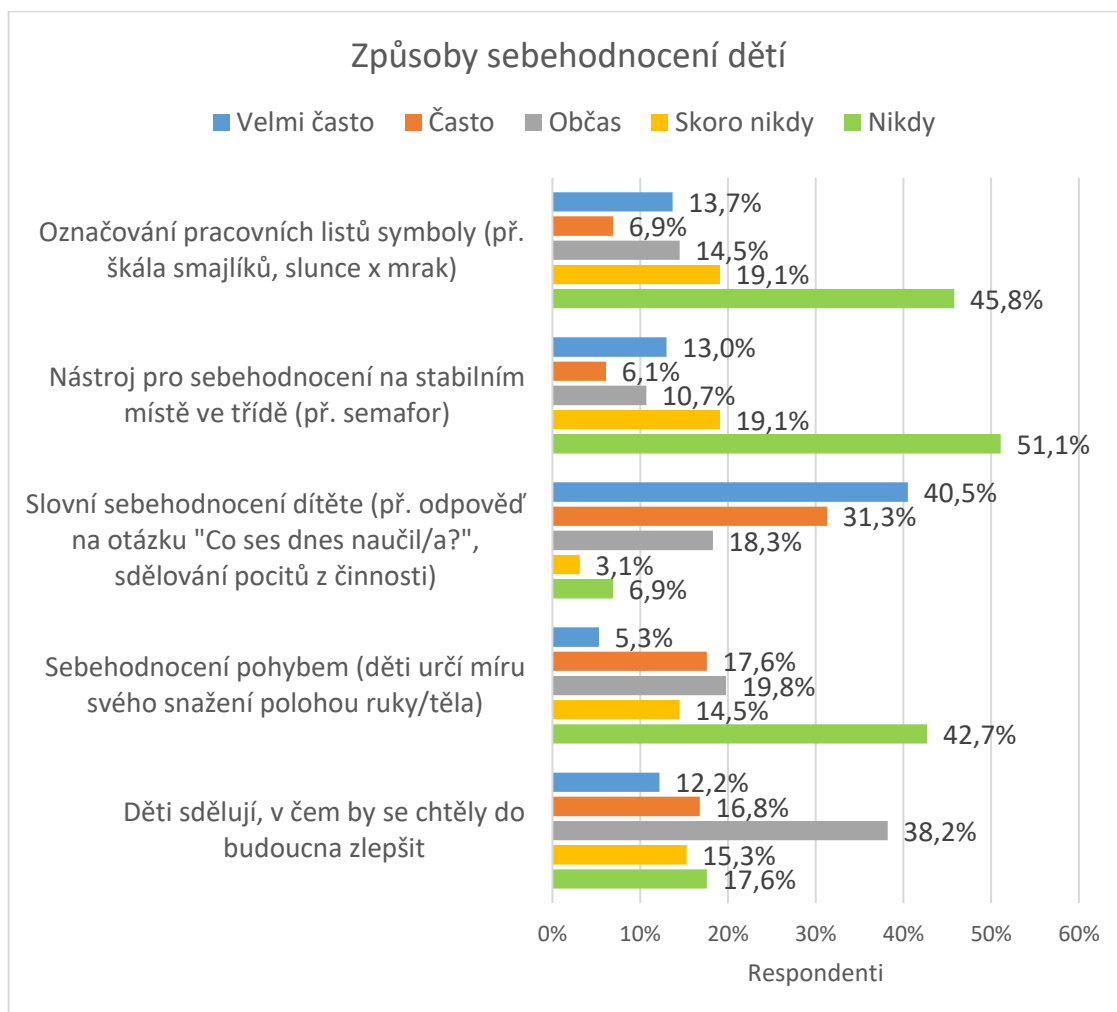


Graf 11 Četnost využívání sebehodnocení dětí

### Otázka č. 14 – Způsoby sebehodnocení dětí

Následující výsledky se budou týkat četnosti využití několika způsobů hodnocení dětí. Podle odpovědí se v mateřských školách nejčastěji pracuje se slovním sebehodnocením (viz tabulka č. 5), kdy děti odpovídají na otázky typu „Co ses dnes naučil/a?“ nebo sdělují své pocity z činnosti. V grafu č. 12 můžeme vidět, že celkem 53 respondentů (40,5 %) označilo v tomto případě odpověď „velmi často“. Ostatní způsoby jsou využívány již o něco méně, možnost „velmi často“ byla v ostatních možnostech zvolena průměrně v 11,1 %. Druhý nejvyužívanější způsob je, že děti sdělují, v čem by se chtěly v budoucnu zlepšit. Tuto možnost využívá „velmi často“ sice jen 16 respondentů (12,2 %), ovšem možnost „často“ zvolilo 22 respondentů (16,8 %), což je v porovnání s ostatními odpověďmi stále poměrně

vysoké číslo. Tento způsob sebehodnocení dětí je v praxi využíván v 50 případech (38,2 %) pouze „občas“.



Graf 12 Způsoby sebehodnocení dětí

Na třetím místě, co se týká četnosti využití, se umístilo sebehodnocení dětí pomocí pohybu, kdy děti například polohou ruky nebo i celého těla určí, jak moc se snažily a jak se jim činnost povedla. Takovéto sebehodnocení je u dětí podporováno „velmi často“ jen 7 učiteli (5,3 %), „občas“ zařadí tento způsob 26 učitelů (19,8 %) a „nikdy“ ho nevyužívá 56 učitelů (42,7 %).



Tabulka 5 Způsoby sebehodnocení dětí

	Slovní sebehodnocení	Zlepšení do budoucna	Sebehodnocení pohybem	Označování symboly	Nástroj na stabilním místě
Aritmetický průměr	2	3,1	3,7	3,8	3,9

1 = velmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = skoro nikdy, 5 = nikdy

Příliš časté není ani sebehodnocení pomocí grafických symbolů, kterými by si děti označovaly své práce. Tady odpověděla necelá polovina zúčastněných, tj. 60 respondentů (45,8 %), že děti takto svoje pracovní listy nehodnotí. „Velmi často“ tento způsob využívá 18 respondentů (13,7 %) a pouze „občas“ 19 učitelů (14,5 %).

Více jak polovina respondentů (51,1 %) uvedla, že nemá ve třídě nástroj pro sebehodnocení dětí na stabilním místě (např. semafor). Často jsem se s tímto sebehodnocením dětí setkávala v praxi, proto je pro mě překvapivé, jak učitelé odpověděli. „Velmi často“ se tento způsob využívá v 17 případech (13,0 %) a 25 učitelů (19,1 %) jej nevyužívá „skoro nikdy“.

### Otázka č. 15 – Další způsoby sebehodnocení

Jelikož předchozí otázka nemohla zdaleka obsáhnout všechny způsoby sebehodnocení dětí, které existují, zařadila jsem i doplňující otevřenou otázku, kdy mohli respondenti uvést, jaké způsoby jsou využívány právě v jejich mateřské škole. Otázka byla nepovinná, proto se vyskytlo jen 18 odpovědí.

Nejčastěji se objevovalo *slovní sebehodnocení dětí*, kdy měly děti sdělovat, co se jim podařilo, nepodařilo, co by příště zlepšily nebo se jednalo o rozhovor. Někteří učitelé uváděli, že takovýto způsob sebehodnocení realizují v hodnotícím kruhu nebo v centrech aktivit. Tuto možnost uvedlo 7 respondentů. Podobná byla ještě *práce s myšlenkovou mapou*, která se vyskytla jednou. V tomto případě děti hodnotí také slovně své výkony. Stejný respondent ještě uvedl, že používá i pocitové smajlíky, na které děti přikládají magnetky. *Používání symbolů* se objevilo celkem v 5 případech, kdy většina uvedla, že pracuje se smajlíky, jeden respondent uvedl, že používá emotikony hvězd, mraku a slunce. V jednom případě se také objevil přesah i do *vrstevnického hodnocení*, kdy děti pomocí emotikonů mohou ocenit buď sebe nebo svého kamaráda za konkrétní věc. Dále se vyskytl způsob, kdy děti hodnotí *emotikonem* vlastní práci v centru aktivit a poté se *slovně*

*zhodnotí*. Jiný respondent zase uvedl, že dává razítka se smajlíky a za 5 smajlíků dostane dítě odměnu, například obrázek nebo nálepku.

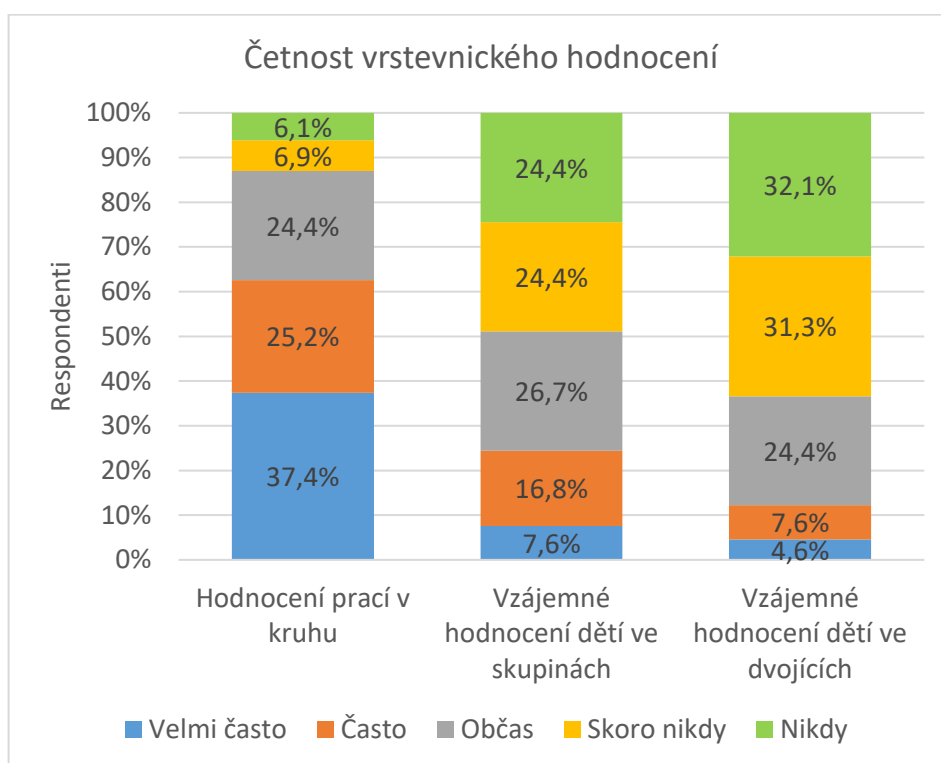
Ve 2 případech se vyskytla pomůcka „*Emušáci*“, neboli „mušky emocí“. Další odpovědi se od sebe již značně lišily. Objevila se i odpověď, kdy respondent uvádí, že mají *dva druhy portfolioí*, kdy jedno je diagnostické a do druhého si děti samy zakládají své výrobky.

Jeden z respondentů uvedl, že pracuje ve speciální třídě a někdy ani není možné tuto formu hodnocení provádět, a pokud ano, je to velmi obtížné. Výjimkou jsou některé děti s odkladem školní docházky, u kterých je možné realizovat výše zmíněný způsob sebehodnocení za pomoci smajlíků, kdy dítě vybere mezi zeleným (usměvavým) a červeným (mračícím se) smajlíkem.

Jeden učitel uvedl, že využívá *pochvaly, motivaci, úsměv*, což ovšem nemůžeme přímo zařadit do způsobu sebehodnocení dětí, jelikož jde tato iniciativa většinou od učitele.

### Otázka č. 16 – Četnost vrstevnického hodnocení

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, vrstevnické hodnocení může probíhat v různých úrovních, které jsem uvedla i v dotazníku. Překvapivě 49 respondentů (37,4 %) odpovědělo, že děti „velmi často“ hodnotí své práce společně v kruhu (viz graf č. 13). Odpověď „často“ byla zvolena ve 33 případech (25,2 %). O jednoho respondenta méně, tj. 32 (24,4 %) označilo, že společné hodnocení v kruhu provádí „často“. Pouze 9 učitelů (6,9 %) tento způsob vrstevnického hodnocení nezařazuje „skoro nikdy“ a „nikdy“ ho nevyužívá jen 8 učitelů (6,1 %).



Graf 13 Četnost vrstevnického hodnocení

Na základě těchto odpovědí by se dalo očekávat, že učitelé budou využívat i další způsoby vrstevnického hodnocení, ale výsledky ukazují pravý opak. Vzájemné hodnocení dětí ve dvojicích je využíváno jen minimálně. Pouze 6 respondentů (4,6 %) uvedlo, že takto hodnotí velmi často, nejvíce v této otázce převažovala možnost „nikdy“, kterou zvolilo 42 respondentů (32,1 %) a skoro stejně početná skupina 41 respondentů (31,3 %) označila „skoro nikdy“. Přesnější porovnání pomocí aritmetických průměrů je v tabulce č. 6, kde můžeme vidět, že vzájemné hodnocení dětí ve dvojicích se blíží číslu 4, což odpovídá možnosti „skoro nikdy“.

Tabulka 6 Četnost vrstevnického hodnocení

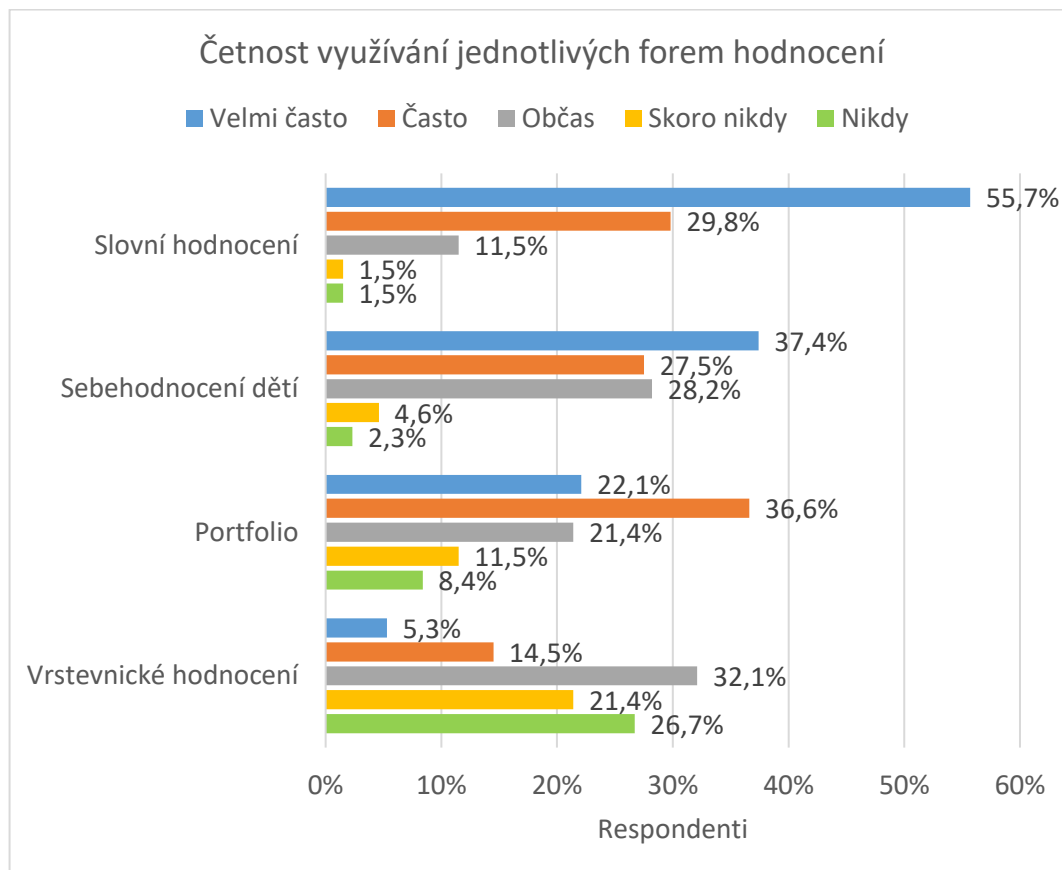
	Hodnocení prací v kruhu	Vzájemné hodnocení dětí ve skupinách	Vzájemné hodnocení dětí ve dvojicích
Aritmetický průměr	2,2	3,4	3,8

*1 = velmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = skoro nikdy, 5 = nikdy*

O něco málo lépe je na tom hodnocení ve skupinách, kde označilo možnost „velmi často“ 10 respondentů (7,6 %) a možnost „často“ 22 respondentů (16,8 %). Nejčastěji respondenti označovali, že tento způsob hodnocení využívají jen „občas“. Těchto odpovědí bylo 35 (26,7 %), přičemž zbylé dvě možnosti „skoro nikdy“ a „nikdy“ označilo vždy 32 učitelů (24,4 %).

**Otázka č. 17 – Četnost využívání jednotlivých forem hodnocení**

V této otázce bylo cílem porovnat formy hodnocení dětí mezi sebou a určit, která z nich je využívána nejčastěji.



Graf 14 Četnost využívání jednotlivých forem hodnocení

Z výsledků prezentovaných v grafu č. 14 vyplývá, že nejvíce je využíváno slovní hodnocení, u kterého zvolilo možnost „velmi často“ 73 respondentů (55,7 %) a možnost „často“ 39 respondentů (29,8 %), takže 85,5 % zúčastněných zvolilo jednu z těchto možností. Tento fakt potvrzuje i aritmetický průměr odpovědí (viz tabulka č. 7), kdy nejnižší číslo bylo vypočítáno v rámci slovního hodnocení. Pouze ve dvou případech (1,5 %) byla zvolena odpověď „skoro nikdy“ a „nikdy“.

Výsledky ukazují, že sebehodnocení dětí se využívá také ve velké míře, jelikož byla ve 49 případech (37,4 %) zvolena možnost „velmi často“ a ve 36 případech (27,5 %) možnost „často“. Opět pouze minimum respondentů zvolilo, že tuto formu nevyužívají nikdy, v tomto případě pouze 3 (2,3 %).

Co se týče portfolia, překvapilo mě, že právě 11 respondentů (8,4 %) zvolilo, že tuto formu hodnocení „nikdy“ nevyužívá, ale je důležité si připomenout, že právě 8 respondentů uvedlo, že portfolio v mateřské škole vůbec nemají (viz otázka č. 10), takže může jít o tyto zúčastněné.

Pro lepší přehlednost opět uvádím i tabulku aritmetických průměrů (viz tabulka č. 7), kde je vidět, jaké byly průměrné odpovědi u četnosti využívání jednotlivých forem hodnocení.

Tabulka 7 Četnost využívání různých forem hodnocení

	Slovní hodnocení	Sebehodnocení dětí	Portfolio	Vrstevnické hodnocení
Aritmetický průměr	1,6	2,1	2,5	3,5

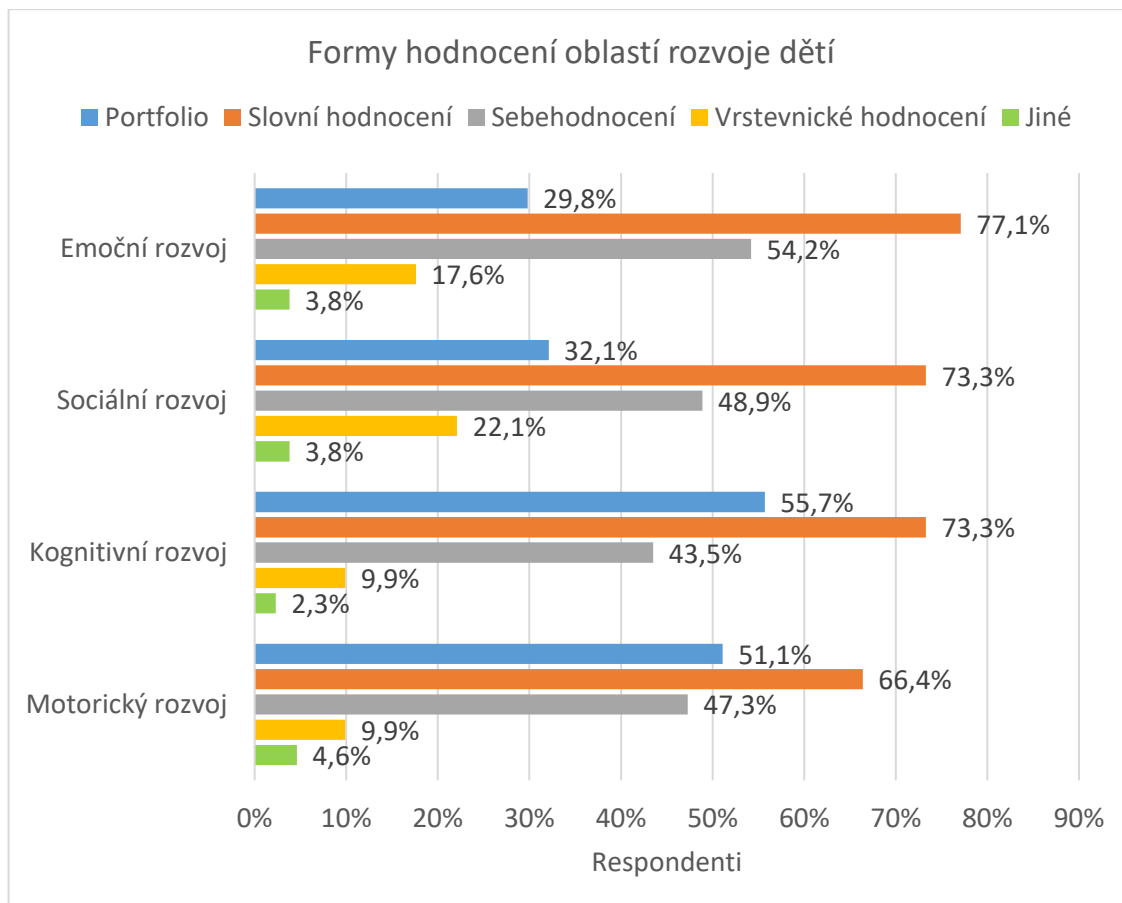
*1 = velmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = skoro nikdy, 5 = nikdy*

Nejhůře je na tom vrstevnické hodnocení, které výrazně zaostává za ostatními formami hodnocení. V předešlé otázce jsme mohli vidět, že ve vrstevnickém hodnocení se využívá ve větší míře pouze hodnocení v kruhu, kdežto ostatní úrovně zůstávají spíše opomenuty. Nejvíce respondentů u této formy označilo možnost „občas“, a to 42 (32,1 %) a častěji, než v ostatních případech byly vybírány i možnosti „skoro nikdy“ (28 respondentů; 21,4 %) a „nikdy“ (35 respondentů; 26,7 %), které převážily kladné odpovědi, kterých bylo u možnosti „velmi často“ pouze 7 (5,6 %) a u možnosti „často“ 19 (14,5 %).

**Otázka č. 18 – Oblasti rozvoje dětí a formy jejich hodnocení**

V této otázce se v dotazníku vyskytla chyba, protože byl použit výraz „způsoby hodnocení“, ačkoliv se jedná o formy. Proto budu v této části práce pracovat již s pojmem formy hodnocení.

Respondenti měli vybrat formu hodnocení, kterou používají u konkrétních oblastí rozvoje, přičemž mohli označit i více možností. Pojďme se tedy podívat, co výzkum ukázal.



Graf 15 Formy hodnocení oblastí rozvoje dětí

Pro lepší přehlednost přikládám i tabulku č. 8, kde jsem sečetla celkový počet respondentů, aby bylo jednodušší porovnat formy hodnocení mezi sebou.

Tabulka 8 Formy hodnocení oblastí rozvoje dětí

	Slovní hodnocení	Sebe-hodnocení	Portfolio	Vrstevnické hodnocení	Jiné
Motorický rozvoj	87	62	67	13	6
Kognitivní rozvoj	96	57	73	13	3
Sociální rozvoj	96	64	42	29	5
Emoční rozvoj	101	71	39	23	5
<b>Celkem respondentů</b>	<b>380</b>	<b>254</b>	<b>221</b>	<b>78</b>	<b>19</b>

Na první pohled je zřejmé, že nejvíce učitelé využívají slovní hodnocení, které označilo nejvíce respondentů u každé oblasti. U emočního rozvoje to bylo 101 odpovědí (77,1 %), u sociálního i kognitivního rozvoje 96 odpovědí (73,3 %) a motorický rozvoj hodnotí pomocí slovního hodnocení 87 respondentů (66,4 %), viz graf č. 15.

O něco méně označovali učitelé sebehodnocení dětí, které 71 učitelů (54,2 %) využívá u hodnocení emočního rozvoje, 64 (48,9 %) u sociálního rozvoje, 62 (47,3 %) u motorického rozvoje a pro hodnocení kognitivního rozvoje sebehodnocení dětí využívá 57 učitelů (43,5 %).

Hodnocení pomocí portfolia je využíváno nejčastěji pro hodnocení kognitivního rozvoje v 73 případech (55,7 %) a pro hodnocení motorického rozvoje v 67 případech (51,1 %). Nejméně se využívá k hodnocení sociálního (42 respondentů; 32,1 %) a emočního rozvoje (39 respondentů; 29,8 %).

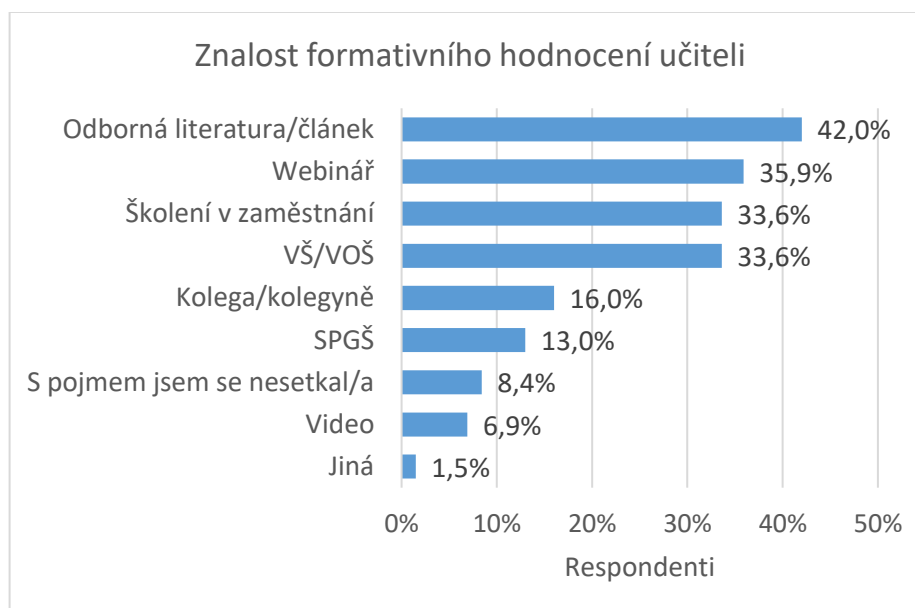
Nejméně je opět využíváno vrstevnické hodnocení. Pokud už jej učitelé využívají, děje se tak nejčastěji v souvislosti s hodnocením sociálního rozvoje ve 29 případech (22,1 %) nebo emočního rozvoje v 23 případech (17,6 %). Zbylé dvě oblasti rozvoje (kognitivní a motorická) byly zastoupeny pouze 13 respondenty (9,9 %).



Na výběr byla i možnost „jiné“, která značila to, že učitel využívá pro hodnocení dané oblasti jinou formu, která nebyla v této otázce uvedena. Tato možnost byla nejvíce zastoupena u motorického rozvoje. Zvolilo ji 6 respondentů (4,6 %). V ostatních případech byla čísla menší, u kognitivního rozvoje to byli 3 respondenti (2,3 %) a u sociálního i emočního rozvoje zvolilo možnost „jiné“ 5 respondentů (3,8 %). Vzhledem k charakteru otázky nebylo možné zjistit, jakou formu tedy učitel používá, nicméně výzkum se zaměřoval primárně na výše uvedené formy hodnocení.

### Otázka č. 19 – Učitelé a znalost formativního hodnocení

V další části dotazníku jsem se zaměřila na formativní hodnocení. Nejprve mě zajímalo, kde se učitelé s tímto pojmem setkali, a zda vůbec. Znalost formativního hodnocení učiteli mateřských škol se zdá však poměrně vysoká, protože jen 11 respondentů (8,4 %) uvádí, že se s pojmem dosud nesetkali (viz graf č. 16). Otázkou však zůstává, jak moc pojmu dotyční rozumí.



Graf 16 Učitelé a znalost formativního hodnocení

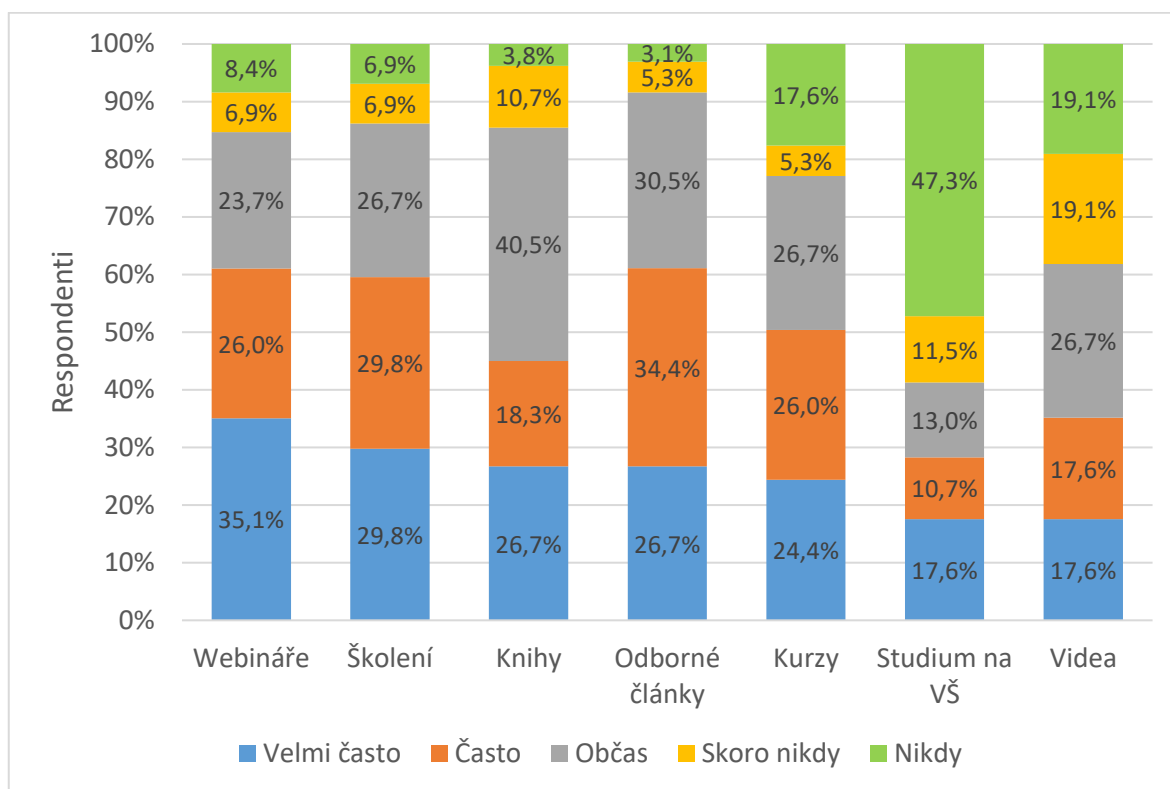
Nejvíce respondentů se setkala s formativním hodnocením v odborné literatuře nebo v článku, celkem 55 (42,0 %). Častým zdrojem informací o tomto typu hodnocení jsou pro 47 respondentů (35,9 %) webináře. Dále 44 zúčastněných (33,6 %) uvedlo, že se o formativním hodnocení dozvěděli v rámci studia na vysoké (vyšší odborné) pedagogické škole nebo při školení v zaměstnání. V některých případech hrají velkou roli i kolegové,

kteří informaci o formativním hodnocení předali 21 učitelům (16 %). Naopak střední pedagogické školy se objevily pouze 17x (13 %), i přes to, že 54 (41,2 %) respondentů uvedlo, že má vystudovanou právě střední pedagogickou školu (pokud započítáme i odpověď z „jiné“, viz otázka č. 2). Ve videu se s formativním hodnocením setkalo pouze 9 učitelů (6,9 %).

V rámci odpovědi „jiná“, kterou zvolili dva respondenti, se objevilo, že jeden z respondentů dostal doporučení od České školní inspekce a druhý se přímo zúčastnil kurzu, který se formativnímu hodnocení věnoval.

### Otázka č. 20 – Zdroje využívané učiteli ke vzdělávání se v oblasti hodnocení dětí

Stejně jako u ostatních profesí je v učitelství důležité se neustále vzdělávat. Na tuto problematiku jsem se zaměřila i ve svém výzkumu, přičemž jsem zjišťovala, jaké zdroje využívají učitelé mateřských škol ke vzdělávání se v oblasti hodnocení dětí.



Graf 17 Zdroje využívané učiteli ke vzdělávání se v oblasti hodnocení dětí

Na první pohled si můžeme v grafu č. 17 všimnout, že nejčastěji jsou využívány webináře, které využívá 46 respondentů (35,1 %) „velmi často“. Při bližším prozkoumání výsledků ale

vidíme, že při vypočítání aritmetického průměru (viz tabulka č. 9) jsou stejně zastoupeny i školení v rámci zaměstnání. Otázkou zůstává, zda se tyto dvě kategorie neprolínají a webináře nejsou nabízeny v rámci zaměstnání. Právě školení v rámci zaměstnání označilo 39 učitelů (29,8 %) jako velmi časté nebo časté k získávání informací v oblasti hodnocení dětí.

Tabulka 9 Zdroje využívané učiteli ke vzdělávání se v oblasti hodnocení dětí

	Webináře	Školení	Články	Knihy	Kurzy	Videa	VŠ
Aritmet. průměr	2,3	2,3	2,2	2,5	2,7	3	3,6

*1 = velmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = skoro nikdy, 5 = nikdy*

Z výsledků vyplývá, že učitelé raději sáhnou po odborném článku nebo školení, než aby si přečetli knihu, která se tématu věnuje. Celkem 53 respondentů (40,5 %) uvedlo, že z knih čerpají pouze „občas“, ale zároveň 35 respondentů (26,7 %) využívá tento zdroj „velmi často“ nebo „často“ (24 respondentů; 18,3 %), což je v porovnání například s videem stále dobrý výsledek. Odborné články jsou využívány „často“ 45 učiteli (34,4 %) a „občas“ 40 učiteli (30,5 %). Pouze 4 učitelé (3,1 %) nevyužívají tento zdroj informací „nikdy“.

Co se týče různých kurzů, 32 respondentů (24,4 %) označilo, že tento zdroj informací využívají „velmi často“ a 34 respondentů (26,0 %) jej využívá „často“. O něco hůře jsou na tom videa, která jsou využívána 35 respondenty (26,7 %) jen „občas“ a v 25 případech (19,1 %) „skoro nikdy“ nebo „nikdy“.

Jako nejméně využívaný zdroj můžeme jednoznačně označit studium na vysoké škole, což, jak už bylo zmíněno v předchozí otázce, souvisí s tím, že více jak 40 % respondentů má vystudovanou střední pedagogickou školu. Velmi často se takto vzdělává 23 učitelů (17,6 %).

**Otázka č. 21 – Další návrhy vzdělávání učitelů v oblasti hodnocení**

V této otázce se mohli respondenti vyjádřit, jaké další vzdělávání týkající se hodnocení dětí by uvítali. Vyformovaly se dvě hlavní skupiny, kdy jedna skupina tvrdila, že nepotřebuje žádné další zdroje a má dostatek informací a v případě potřeby si dokáže tyto zdroje najít a druhá skupina, která naopak tvrdila, že by uvítala úplně cokoliv. Učitelů, kteří neuvedli, co postrádají, bylo celkem 32.

Tabulka 10 Další návrhy vzdělávání učitelů v oblasti hodnocení

	Webináře, kurzy	Ukázky, sdílení	Literatura	Ostatní	Cokoliv	Školení učitelů	Čas
Počet	55	14	10	10	7	3	4

*1 = velmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = skoro nikdy, 5 = nikdy*

Odpovědi jsem vyhodnotila do několika kategorií a interpretovala v tabulce č. 10. Nejvíce učitelů by uvítalo webináře nebo kurzy, tuto odpověď napsalo 55 respondentů. Objevil se zájem o informace ohledně digitálních portfolií, formativního hodnocení, celkového shrnutí problematiky nebo i toho, jak správně vyplnit diagnostický arch. Jeden respondent uvedl, že by chtěl vědět, jak má jako učitel lépe hodnotit, ale zároveň zmínil i to, že by chtěl větší volnost ze strany České školní inspekce. Na ČŠI se odvolával i další respondent, který uváděl, že tento orgán vyvíjí přílišný tlak právě na formativní hodnocení, ale přitom není žádný odborník, který by se tomuto tématu věnoval a uměl předat své zkušenosti. Taktéž bylo zmíněno, že pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je formativní hodnocení velmi obtížné a podle respondenta není nikdo, kdo by uměl tento přístup uplatnit.

Tím se dostáváme k další kategorii odpovědí, kdy učitelé ve 14 případech uvedli, že by chtěli praktické ukázky nebo sdílení se v pedagogickém sboru nebo i napříč školami, popřípadě chodit na náslechy do mateřských škol, kde mají s hodnocením dětí zkušenosti a ví, jak na to. Je zajímavé, že právě takovou formu vzdělávání navrhlo tolik učitelů. Dále bylo zmíněno, že by bylo vhodné sdílet zkušenosti s mateřskými školami, které jsou podobné, např. vesnické mateřské školy nebo třídy se stejnou věkovou skupinou dětí. Jeden z respondentů také navrhoval, aby vedoucí pracovník předával potřebnou metodiku v rámci hodnocení dětí a mohly s ním probíhat konzultace. Jiný respondent by ocenil i podporu vedení a zpětnou vazbu, pochvalu a další by uvítal i odborníky z této oblasti.

Někteří učitelé by ocenili literaturu, popřípadě příručku k hodnocení dětí. Takovou odpověď napsalo 10 respondentů. Dalších 7 učitelů by se vzdělávalo z jakýchkoliv přínosných zdrojů.

Objevil se i názor, kdy respondent uvedl, že by uvítal jakýkoliv online zdroj, ale bez časového omezení.

Tři respondenti uvedli, že řešením by bylo proškolení pedagogického sboru nebo lepší připravenost vystudovaných učitelek, další vzdělávání pedagogických pracovníků a také proškolení starších učitelů.

Problémem některých učitelů v oblasti hodnocení dětí je málo času. Takovou odpověď uvedly celkem 4 respondenti. Jeden z učitelů uvádí, že by se hodilo více času na to, aby si děti zvykly, co a jak mají hodnotit. V dalším případě bylo poukázáno na to, že ve třídě, kde je výjimka z počtu dětí, je také problém nedostatek času.

Vyskytly se také odpovědi (celkem 15), které nebylo možné zařadit do výše zmíněných kategorií, jelikož jsou hodně rozdílné, nebo není jasné, jak byly odpovědi myšleny.

Respondenti uvedli například, že by chtěli mít více informací o formativním hodnocení, návaznost na základní školu, dále by se chtěli dozvědět o kognitivním hodnocení a možnostech a druzích diagnostiky a hodnocení. Jeden z respondentů je spokojen i s programem iSophi, se kterým se učí pracovat a ocenil by delší praxi s tímto programem. Dva respondenti by zavedli předmět ve škole, kde by se o tomto tématu vyučovalo a další respondent kritizoval toto téma, jelikož se podle něj řeší až moc a bylo by vhodné *nechat děti žít své dětství*. Zájem je také o vrstevnické učení, týmovou spolupráci pedagogů nebo leadershipu pro vedoucí pracovníky.

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole se zaměřím na vyhodnocení výzkumných otázek, které jsem si pro praktickou část bakalářské práce určila. Budu vycházet z předešlé kapitoly, kde jsem detailně zpracovala odpovědi, které jsem získala sběrem dat.

### 6.1 Dílčí výzkumné otázky

Byly stanoveny tři dílčí výzkumné otázky, které směřují k hlavní výzkumné otázce. V této části shrnu výsledky dat, které jsou detailněji rozepsány v předchozí kapitole.

#### VO 1: Jak učitelé pracují s jednotlivými formami hodnocení dětí?

Ve výzkumu se ukázalo, že učitelé o něco častěji využívají sběrné *portfolio* než portfolio doplněné o slovní komentář. Nejčastěji jsou zakládány pracovní listy a výtvarné práce dětí. Nejvíce do portfolio zasahuje učitel (64,1 %), dítě (45 %) nebo učitel po konzultaci s dítětem (33,6 %). Přestože by mělo být portfolio přínosné i rodičům, jejich role v tomto ohledu zaostává a do portfolio zasahují jen v 16 %, nicméně nejčastější odpověď v rámci otázky č. 11 byla, že je portfolio využíváno jako opora pro konzultace s rodiči, takže lze předpokládat, že pro rodiče je portfolio také v jistém směru přínosné.

Portfolio je nejčastěji využíváno jako opora při konzultacích s rodiči. Tento způsob jsem srovnala s dosaženým vzděláním respondentů a aritmetické průměry jsem uvedla v tabulce č. 11. Ukázalo se, že nejčastěji tento způsob využívají vysokoškolsky vzdělaní učitelé. Průměrně není rozdíl mezi učiteli s bakalářským a magisterským vzděláním, ale učitelé s bakalářským stupněm vzdělání označili častěji odpovědi „velmi často“ a „často“ než učitelé s magisterským vzděláním, kteří zvolili více odpovědí „často“. Do tabulky jsem nezahrnula absolventa gymnázia, který označil odpověď „často“ a respondenta, který právě studuje bakalářský stupeň a označil možnost „občas“.

Tabulka 11 Srovnání vzdělání učitelů a využití portfolia jako opory při konzultacích s rodiči

	SPGŠ (54 respondentů)	VOŠ (12 respondentů)	VŠ (Bc.) (39 respondentů)	VŠ (Mgr.) (24 respondentů)
Velmi často	15 (27,8 %)	3 (25 %)	12 (30,8 %)	7 (29,2 %)
Často	13 (24,1 %)	3 (25 %)	14 (35,9 %)	6 (25,0 %)
Občas	14 (25,9 %)	3 (25 %)	6 (15,4 %)	8 (33,3 %)
Skoro nikdy	6 (11,1 %)	1 (8,3 %)	4 (10,3 %)	3 (12,5 %)
Nikdy	6 (11,1 %)	2 (16,7 %)	3 (7,7 %)	0 (0 %)
<b>Aritmetický průměr</b>	<b>2,5</b>	<b>2,7</b>	<b>2,3</b>	<b>2,3</b>

1 = velmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = skoro nikdy, 5 = nikdy

Druhým nejvyužívanějším způsobem je využití portfolia při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů a plánů pedagogické podpory. O něco méně často se uplatňuje jako opora při vyšetřeních v pedagogicko-psychologické poradně nebo jako východisko rozhovorů s dětmi o jejich pokrocích. Motivační charakter portfolia, kdy si do něj dítě samo zakládá materiály, je využíván nejméně. Nejvíce se portfolio využívá při hodnocení kognitivního a motorického rozvoje dítěte.

**Sebehodnocení dětí** probíhá ve 40,5 % na denní bázi. 39,7 % učitelů zařazuje sebehodnocení několikrát týdně. Celkově tedy 80,2 % učitelů využívá sebehodnocení v jednom ze dvou výše zmíněných intervalů. Nejčastější způsob sebehodnocení je slovní sebehodnocení dětí, kdy sdělují, co se jim podařilo, co by udělaly jinak apod. O něco méně děti sdělují, v čem by se chtěli zlepšit do budoucna. Méně časté je sebehodnocení pomocí pohybu, a i přes to, že několik respondentů v otevřené otázce uvádělo, že často pracuje s emotikony, celkový výsledek této položky v otázce č. 14 tomu příliš neodpovídá. Sebehodnocení dítěte doplněné o slovní hodnocení učitele je průměrně používáno „často“. Nejčastěji je sebehodnocení využíváno pro hodnocení emočního rozvoje dítěte. Při porovnání četnosti sebehodnocení s věkovým složením třídy se neukázaly významné rozdíly, ale zajímavé je, že sebehodnocení probíhá i u mladších dětí ve věku 3-4 let.

Tabulka 12 Využívání sebehodnocení učiteli s různým stupněm vzdělání

	SPGŠ (54 respondentů)	VOŠ (12 respondentů)	VŠ (Bc.) (39 respondentů)	VŠ (Mgr.) (24 respondentů)
Denně	21 (38,9 %)	6 (50 %)	16 (41 %)	9 (37,5 %)
Několikrát týdně	22 (40,7 %)	3 (25 %)	14 (35,9 %)	13 (54,2 %)
Několikrát měsíčně	9 (16,7 %)	3 (25 %)	7 (17,9 %)	0 (0 %)
Několikrát ročně	1 (1,9 %)	0 (0 %)	1 (2,6 %)	1 (4,2 %)
Nevyzkoušel/a	1 (1,9 %)	0 (0 %)	1 (2,6 %)	1 (4,2 %)

Porovnávala jsem také výsledky z otázky č. 13 se stupněm vzdělání učitelů (viz tabulka č. 12). Ukázalo se, že procentuálně využívají nejčastěji sebehodnocení dětí absolventi magisterského studia (denně nebo týdně – 91,7 %) a absolventi střední pedagogické školy (denně nebo týdně – 79,6 %). V každé kategorii, kromě absolventů vyšší odborné školy, se objevil vždy 1 respondent, který sebehodnocení ještě nevyzkoušel.

**Slovní hodnocení** je více jak polovinou respondentů (55,7 %) využíváno „velmi často“, což je nejčastější odpověď a výrazně převyšuje ostatní formy hodnocení (viz otázka č. 17). Nejčastější způsob slovního hodnocení je již zmíněné sebehodnocení dítěte, ke kterému učitel směřuje pomocí otázek, které dítěti pokládá. Dále učitelé využívají v 36,6 % „velmi často“ i sebehodnocení dítěte, které poté učitel pouze doplní svým slovním hodnocením. Nejméně využíváno je sdělování chyb.

Slovní hodnocení je nejčastěji využíváno v hodnocení emočního rozvoje dětí a pouze o 3,8 % méně v sociálním a kognitivním rozvoji. Nejméně se slovní hodnocení objevuje při hodnocení motorického rozvoje, ale i tak tuto možnost označilo 66,4 % respondentů, takže z výsledků vyplývá, že je slovní hodnocení v mateřských školách velmi časté a má univerzální využití, kdy jej může učitel aplikovat na všechny výše zmíněné oblasti.

**Vrstevnické hodnocení** dětí je zastoupeno velmi zřídka a zůstává na první úrovni obtížnosti, což je hodnocení prací v kruhu, kterou využívá 37,4 % učitelů „velmi často“ a 25,2 % učitelů „občas“. Další úrovně jako je hodnocení ve skupinách nebo vzájemné hodnocení ve dvojicích jsou zastoupeny o něco méně, konkrétně v porovnání aritmetického průměru je to o 1,2 jednotek méně u hodnocení dětí ve skupinách a o 1,6 jednotek méně u hodnocení dětí ve dvojicích v porovnání se společným hodnocením prací v kruhu. Tento fakt lze přisuzovat i obtížnosti zavedení této hodnotící formy do předškolního vzdělávání. Využití



vrstevnického hodnocení se nejčastěji objevuje u hodnocení sociálního a poté u emočního rozvoje dětí. Nejméně je využíváno pro motorický rozvoj. 32,1 % učitelů zařazuje vrstevnické hodnocení „občas“, „velmi často“ jej zařazuje pouze 5,3 % učitelů.

Zaměřila jsem se na porovnání vrstevnického hodnocení ve skupinách s typem mateřské školy (viz tabulka č. 13). Ukázalo se, že v procentuálním vyjádření jsou na tom lépe školy s programem Začít spolu, ale jde o velmi malou skupinu 12 respondentů. Vzhledem k tomu, že je zde typická práce v centrech, jsem očekávala i vyšší zapojení tohoto způsobu hodnocení. Oproti tomu běžné mateřské školy, kterých bylo 104, zvolily možnost „velmi často“ jen 7x a možnost „často“ 15x.

Tabulka 13 Využívání vrstevnického hodnocení ve skupinách ve srovnání s typem školy

	Velmi často	Často	Občas	Skoro nikdy	Nikdy
Běžná MŠ	7 (6,7 %)	15 (14,4 %)	31 (29,8 %)	25 (24 %)	26 (25 %)
Začít spolu	1 (8,3 %)	5 (41,7 %)	0 (0 %)	4 (33,3 %)	2 (16,7 %)
Speciální MŠ/třída	1 (12,5 %)	1 (12,5 %)	3 (37,5 %)	1 (12,5 %)	2 (25 %)

## VO 2: Která forma hodnocení vzdělávacích pokroků dětí je učiteli mateřských škol nejvíce využívána?

Ukázalo se, že učitelé pracují s výše zmíněnými formami hodnocení v různé míře, s některými častěji, s některými méně často. Pro objektivní posouzení četnosti využívání se budu odkazovat na výsledky z otázek 17 a 18. Můžeme si všimnout, že u obou otázek jsou výsledky shodné, a tak se dá konstatovat, že v rámci výzkumného vzorku učitelé nejčastěji využívají slovní hodnocení. Druhou nejčastější formou je sebehodnocení dětí a za ní hned následuje portfolio. Vrstevnické hodnocení je napříč otázkami označováno nejméně často. Při analýze výsledků a vypočítání aritmetického průměru (viz tabulka č. 14) jsem zjistila, že nejčastěji využívají vrstevnické hodnocení učitelé s praxí více jak 26 let.

Tabulka 14 Srovnání využívání vrstevnického hodnocení s délkou praxe učitelů

	0-5 let	6-10 let	11-15 let	16-20 let	21-25 let	26 a více let
Velmi často	1 (2,8 %)	1 (3,8 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	5 (13,9 %)
Často	4 (11,1 %)	3 (11,5 %)	4 (36,4 %)	3 (17,6 %)	1 (20 %)	4 (11,1 %)
Občas	12 (33,3 %)	9 (34,6 %)	2 (18,2 %)	2 (11,8 %)	3 (60 %)	14 (38,9 %)
Skoro nikdy	7 (19,4 %)	7 (26,9 %)	1 (9,1 %)	6 (35,3 %)	0 (0 %)	7 (19,4 %)
Nikdy	12 (33,3 %)	6 (23,1 %)	4 (36,4 %)	6 (35,3 %)	1 (20 %)	6 (16,7 %)
Aritmetický průměr	3,7	3,5	3,5	3,9	3,2	3,1

1 = velmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = skoro nikdy, 5 = nikdy

## VO 3: Jak jsou výsledky hodnocení dětí využívány učiteli mateřských škol?

K tomu, aby mohly být informace adekvátně využívány, je důležitá i četnost provádění těchto záznamů, protože informace, se kterými učitel pracuje, by měly být aktuální. 46,6 % učitelů odpovědělo, že zaznamenává informace 1x za půl roku. K tomu se pojí i tvrzení respondentů z otázky č. 7, kdy převažuje v některých případech formální vnímání záznamů o dítěti, kdy učitelé aktivně nepracují s diagnostickými záznamy, ale poznámky, se kterými

pracují, si zapisují na jiné místo. I přes to, že skoro polovina respondentů odpověděla, že zaznamenává informace jednou za půl roku, zároveň 60,5 % respondentů odpovědělo, že informace pravidelně doplňuje a aktualizuje.

Výsledky hodnocení jsou využívány nejčastěji pro individualizaci činností (70 %). V tomto případě jsem zvolila srovnání s dosaženým vzděláním (viz tabulka č. 15), kdy je vidět, že učitelé s vysokoškolským vzděláním individualizují činnosti o něco častěji než učitelé se střední nebo vyšší odbornou školou.

Tabulka 15 Využíváte informace o dětech pro individualizaci činností?

	SPGŠ	VOŠ	VŠ (Bc.)	VŠ (Mgr.)
Ano	36 (66,7 %)	7 (58,3 %)	29 (74,4 %)	18 (75 %)
Ne	18 (33,3 %)	5 (41,7 %)	10 (25,6 %)	6 (25 %)

Více jak polovina respondentů sděluje informace i rodičům nebo je využívá jako východisko pro psaní zprávy do PPP (viz otázka č. 8). Konzultování informací o dětech s kolegyní/kolegou provádí pouze 33,6 % učitelů, což je vzhledem k překrývání učitelů v jedné třídě velmi malé procento. Co se týče využívání záznamového archu, převládala skupina učitelů, kteří volí již hotový arch z jiného zdroje. V otázce č. 21 pak jeden z respondentů uvedl, že by uvítal informace o tom, jak správně vyplnit diagnostický arch, takže se můžeme jen domnívat, zda jde o rozšířenější problém, kdy si učitelé nejsou jistí v této oblasti, a proto raději volí již vytvořené a ověřené formuláře, nebo ne.

## 6.2 Hlavní výzkumná otázka

Nyní už se přesuneme k hlavní výzkumné otázce, která vychází z dílčích otázek popsaných výše. Dále bude zahrnuta i míra formativního hodnocení uskutečňovaného učiteli v mateřských školách.

**Hlavní výzkumná otázka: Jak přistupují učitelé mateřských škol k hodnocení vzdělávacích pokroků dětí?**

Jak bylo již zmíněno v dílčích výzkumných otázkách, nejčastěji učitelé využívají slovní hodnocení a sebehodnocení dětí, které využívají několika různými způsoby. Výsledky hodnocení poté využívají k uplatnění individuálního přístupu k dětem.

Nyní bych se chtěla zaměřit na to, jaký je přístup učitelů k celkovému hodnocení dětí. V současné době je velký apel na formativní hodnocení. Pouze 11 respondentů (8,4 %) se s tímto pojmem nesešlo. Zajímavé je, že všichni respondenti byli absolventi střední pedagogické školy a měli různou délku praxe, takže se nedá říct, že by se tato neznalost týkala pouze starších nebo mladších učitelů. V nejvíce případech se učitelé dozvěděli o tomto druhu hodnocení v odborné literatuře nebo článku. Celkem 54 respondentů účastnících se výzkumu mělo vystudovanou střední pedagogickou školu, ovšem informaci o formativním hodnocení zde dostalo pouze 17 z nich, což je 31,5 %. Vysoké a vyšší odborné školy jsou na tom o něco lépe, protože 44 respondentů (57,9 %) ze 76 odpovědělo, že se na VŠ/VOŠ s tímto pojmem setkali. Je možné, že je tento jev způsoben tím, že střední školy se zaměřují na rozvíjení základních vědomostí, na kterých mohou pak studenti dále stavět a nestihnou se dostat do takové hloubky, jaká by byla potřebná.

Znalost pojmu je ovšem jen začátek a v rámci výzkumného šetření můžeme objasnit, zda je opravdu formativní hodnocení zavedeno i v praxi mateřských škol. K získání těchto dat byly využity odpovědi, ve kterých byla nejčastěji zvolena možnost „velmi často“. V případě portfolia se vyskytly odpovědi, kdy se zdá, že učitelé s portfoliem pracují, nicméně z odpovědí by se dalo usuzovat, že se jedná spíše o sběrná nebo diagnostická portfolia. Učitelé totiž zakládají převážně výtvarné práce a pracovní listy a poté v menší míře dokumenty, které většinou řadíme do diagnostického portfolia. Také více jak polovina respondentů odpověděla, že do portfolia může zasahovat pouze učitel, což nenaplnuje formativní charakter portfolia, ale v případě této otázky (č. 10) mohli respondenti vybrat více odpovědí, což v konečném důsledku zkresluje zjištění.

Koncept, kdy dítě samostatně tvoří své portfolio, je zastoupen v porovnání s ostatními možnostmi minimálně (viz otázka č. 11). Formativní hodnocení může ovšem učitel naplňovat různými typy portfolií, jejichž rozlišování jsem ale do výzkumu již nezařazovala.

Otázka č. 12 se zaměřovala obecně na sdělování výsledků činností dětem. Nejčastěji označili respondenti odpověď „velmi často“ (51,1 %) u způsobu, kdy učitel pomocí pokládání otázek směřuje k sebehodnocení dítěte. V závěsu za ním bylo sebehodnocení dítěte doplněné o slovní hodnocení učitele, kde zvolilo možnost „velmi často“ 36,6 % respondentů. Tyto dva způsoby, které v odpovědích převažují, můžeme označit jako formativní za podmínky, že učitel používá vhodné formulace vět a dává dítěti opravdu cennou informaci, která jej posune v dalším vzdělávání nebo mu pomůže zjistit, kde se právě nachází. Taktéž, jak už bylo

zmíněno, druhou nejčastější formou je sebehodnocení dětí, které je také formativní, protože dítě se učí hodnotit svůj výkon a samo si uvědomuje, co se mu podařilo a co by mohlo do příště zlepšit. Třetina (34,3 %) učitelů používá „velmi často“ nebo „často“ hodnocení, kdy sdělí dítěti chybu a poukážou na to, co by mělo dítě opravit. Tento způsob není považován za formativní, protože dítě dostane pouhou informaci o tom, co je špatně, ale už neví proč, což můžeme přirovnat ke známkování, které taktéž nemá příliš formativní charakter (viz teoretická část práce).

Na dobré cestě je formativní hodnocení v rámci vrstevnického hodnocení, které využívá více jak 60 % respondentů „velmi často“ nebo „často“, a to hlavně hodnocení prací v kruhu. Další úrovně jsou zatím zařazovány málo.

Z výsledků tedy vyplývá, že nejčastěji zvolené odpovědi můžeme označit jako formativní, nicméně pro další ověření této skutečnosti v praxi by bylo zapotřebí dalšího výzkumu, který by se na tuto problematiku podrobněji zaměřil.

## 7 DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU

Z výzkumu vyplývá několik zjištění, která budou v této kapitole srovnány s dalšími poznatky z této problematiky. Ve většině případů jsem zvolila srovnání s nejaktuálnější výroční zprávou České školní inspekce, která sleduje situaci napříč celou Českou republikou, proto si myslím, že je toto srovnání nejvíce přesné v závislosti na tématu výzkumu.

Celkově z výsledků vyplývá, že učitelé směřují k formativnímu hodnocení, nicméně Česká školní inspekce ve své výroční zprávě (2022) píše, že pouze 7,7 % učitelů využívá prvky formativního hodnocení. Z výzkumu vyplynulo, že střední pedagogické školy ve vzdělávání ohledně formativního hodnocení zaostávají za vysokými a vyššími odbornými školami.

ČŠI (2022) také uvádí, že nejčastěji je v mateřských školách využíváno pedagogické diagnostikování a portfolio, což se v mém výzkumu nepotvrdilo. Do srovnávání nejčastějších forem hodnocení jsem nezahrnovala pedagogické diagnostikování, protože je v mateřských školách povinné, proto se dalo očekávat, že se ocitne na prvním místě v rámci četnosti. Portfolio se v mém výzkumu umístilo až na 3. místě a místo něj bylo nejvíce zastoupeno slovní hodnocení a sebehodnocení dětí.

Respondenti využívají nejvíce slovní hodnocení. To pomáhá ke zlepšení následného sebehodnocení žáků (Tišťanová, 2016), které bylo druhé nejčastější. K této formě se opět vyjadřuje ČŠI (2022) a tvrdí, že sebehodnocení dětí není kvalitní. Zmiňují, že učitelé se v této oblasti i vzdělávali, ale v praxi se to nepromítlo. Kratochvílová (2011) doporučuje střídát více způsobů sebehodnocení dětí.

Vrstevnické hodnocení je zastoupeno velmi málo. Z výsledků vyplývá snaha učitelů o zařazení tohoto hodnocení, ale Wiliam a Leahyová (2016) doporučují i hodnocení ve dvojicích, které je přípravnou fází pro hodnocení ve skupinách a které zařazuje velmi málo učitelů. Jen ve 20,3 % hospitací ČŠI (2022) bylo sebehodnocení nebo vrstevnické hodnocení v dostatečné kvalitě.

Z výsledků lze usuzovat, že respondenti využívají spíše sběrná portfolia, kde zakládají výtvarné práce a pracovní listy, což potvrzuje ČŠI (2022), kdy taktéž uvádí, že portfolia obsahují hlavně tyto materiály a pouze se takto uchovávají, ale dále se s nimi nepracuje.

Záznamy vedené o pokrocích dětí jsou nejčastěji využívány k individualizaci činností pro děti. Syslová (2012a) uvádí, že v tomto přístupu je důležité dítě nejprve poznat, s čímž se váže pedagogická diagnostika. Proto záleží i na kvalitě pedagogického diagnostikování. ČŠI (2022) ovšem píše, že učitelé individualizované vzdělávání nechápou správně a provádí jej nesystematicky a často jen v některých třídách. Pouze 24,7 % škol má systematický přístup podepřený pedagogickou diagnostikou. To může být také důvodem častých odkladů povinné školní docházky.

## 7.1 Limity výzkumu

Limitem jsou některé otázky v dotazníku, např. otázka č. 10, kde byly špatně vymezeny možnosti odpovědí, jelikož bylo možné označit více odpovědí, tím pádem není možnost „pouze učitel“ vypovídající o této skutečnosti. Někteří respondenti mohli zvolit jak tuto možnost, tak i další možnosti, takže toto tvrzení nemusí vždy platit. Pro příště bych zvolila pouze možnost „učitel“.

Dalším limitem výzkumu bylo, že každý učitel má jinou představu o tom, co je portfolio a jak uvedl jeden z respondentů v otázce s otevřenou odpovědí, mají dva druhy portfolio, které využívají. Dále se objevily i odpovědi, kdy respondenti odpověděli, že portfolio nemají zavedené, ale v odpovědích týkajících se využití portfolio označovali některé situace, které byly typické pro diagnostické portfolio. Nicméně využívání různých typů portfolio je obsáhlé téma, které jsem kvůli charakteru své práce již dále nerozváděla. Pro příště bych doporučila pojem portfolio lépe vymežit.

## 8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Nyní bych již ráda uvedla doporučení pro učitele mateřských škol v oblasti hodnocení dětí. Pro aplikování poznatků z výzkumu do praxe mateřských škol bych doporučila několik bodů, které by mohly napomoci k tomu, aby se učitelé dále zdokonalovali v oblasti hodnocení dětí.

Vzhledem k poznatkům z České školní inspekce bych doporučila i další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti slovního, ale také vrstevnického hodnocení, kde mají učitelé dobrý základ, ale mohli by rozvíjet děti i dále, aby se mohly hodnotit ve dvojicích/skupinách. V tomto případě by bylo lepší začít hodnocením ve dvojicích. Také by bylo vhodné zařadit více aktivní práce s portfoliem, a to i ze strany dětí, což by mělo motivační funkci.

Názory respondentů na dostupnost zdrojů ke vzdělávání se v oblasti hodnocení dětí lišily, ale já bych ráda vypíchlá odpovědi, kde respondenti zmiňovali, že by chtěli praktické ukázky, sdílení s kolegy nebo náslechy v mateřských školách s příkladem dobré praxe. Jedná se o charakter vzdělávání, který je velmi účinný, jak popisuje Torrance a Pryor (2001, podle Laufková, 2017). Podle autorů je nejúčinnější dlouhodobé vzdělávání ve skupinkách, kdy se setkávají učitelé s odborníky a vyměňují si své zkušenosti.

S ohledem na odpovědi respondentů bych doporučila i lepší komunikaci mezi pedagogickým sborem, třídami ale i mateřskými školami, kdy by učitelé mohli sdílet své zkušenosti a poznatky. Řešením by byla také názorná školení, na kterých by učitelé viděli praktické ukázky způsobů hodnocení. Navrhuji také dlouhodobější kurz, který by učitele provedl nejvyužívanějšími a nejefektivnějšími formami a způsoby hodnocení vzdělávacích pokroků dětí a pomohl učitelům získat ucelenější přehled, který některým chybí.

Někteří učitelé zmiňovali, že si vedou „oficiální“ a „osobní“ diagnostiku. Doporučuji proto doplnit diagnostiku například o zmiňované portfolio, do kterého by učitelé mohli zakládat materiály i zapisovat pokroky dítěte častěji. Málo je zastoupeno také konzultování výsledků vzdělávání dětí s kolegy v mateřské škole. V případě zlepšení by zde mohl vzniknout prostor právě i pro sdílení ohledně hodnocení dětí.

Poslední doporučení směřuje na střední pedagogické školy, které by mohly více zařazovat téma formativního hodnocení. Případně by bylo řešením, kdyby absolventi středních pedagogických škol pokračovali ve studiu na vyšších stupních vzdělávání, kde se formativní hodnocení vyučuje podle výsledků více.



## ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala způsoby hodnocení vzdělávacích pokroků dětí v mateřské škole. Teoretická část byla rozdělena do tří kapitol. V první kapitole jsem popsala základní rámec předškolního vzdělávání a jeho cíle. Poté následovaly oblasti, ve kterých je dítě rozvíjeno v rámci předškolního vzdělávání a mezi které patří hlavně biologická, kognitivní, sociální a emoční oblast rozvoje dítěte. Třetí kapitola se věnovala již jednotlivým druhům, formám a způsobům hodnocení, které jsou v dnešní době nejvíce známé a využívané v mateřských školách.

V praktické části jsem objasnila volbu výzkumného designu a popsala náležitosti spojené s tvorbou a distribucí dotazníku a jeho členění. Následovalo vyhodnocení získaných dat, kde jsem popisovala jednotlivé odpovědi respondentů. Následně jsem zodpověděla výzkumné otázky a shrnula jsem závěry, které vyplynuly z výzkumu. Mezi ty patřilo zjištění, že učitelé nejčastěji využívají slovní hodnocení a sebehodnocení dětí. Tyto dvě formy se vzájemně prolínaly. Ve slovním hodnocení se setkáváme hlavně s otázkami, kterými učitel dítě vede k vlastnímu sebehodnocení a v rámci sebehodnocení učitelé nejčastěji volili možnost, kdy dítě pomocí slovního hodnocení sděluje, v čem se zlepšilo nebo co by příště udělalo jinak. Portfolia jsou ve většině případů využívána méně a vrstevnické hodnocení je využíváno způsobem hodnocení prací v kruhu.

Dále z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelé spíše využívají formativní hodnocení a informace, které v rámci hodnocení získávají, poté dále využívají především k individualizaci činností. S těmito tvrzeními ovšem nesouhlasí Česká školní inspekce (2022), která ve své výroční zprávě uvádí, že formativní hodnocení využívá velmi málo učitelů a individualizaci činností učitelé, bohužel, nechápou správně.

V práci jsem uvedla i doporučení pro praxi, kdy jsem navrhla opatření, která by mohla napomoci v oblastech, ve kterých mají učitelé rezervy. Zajímavým zjištěním je zájem učitelů o sdílení se v rámci pedagogického kolektivu nebo o praktické ukázky, které by napomohly aplikaci principů různých forem a způsobů hodnocení do praxe.

Výsledky výzkumu byly velmi zajímavé a překvapilo mě, jak se některá zjištění shodovala s tím, co zjistila Česká školní inspekce. Věřím, že učitelé se v průběhu let zdokonalí a budou hodnotit vzdělávací pokroky dětí v mateřských školách novými, zajímavými a formativními způsoby hodnocení.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.
- [2] Čapek, R. (2022). *Líný učitel: vše o školním hodnocení*. Praha: Raabe.
- [3] ČŠI. (2022). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022 – výroční zpráva ČŠI*. Praha: MŠMT. Dostupné z Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021. Výroční zpráva České školní inspekce. (csicr.cz).
- [4] Dvořáková, H. (2014). Fyzický rozvoj a tělesná zdatnost. In H. Nádvorníková, K. Smolíková, & E. Svobodová (Eds.), *Rozvíjíme tělesnou zdatnost dětí: Dítě a jeho tělo* (s. 9–40). Praha: Raabe.
- [5] Gavora, P. (2010). *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Enigma.
- [6] Harris, L. R., & Brown, G. T. (2018). *Using self-assessment to improve student learning*. New York: Routledge.
- [7] Hejlová, H., & Tomková, A. (2021). Z výzkumu společného vzdělávání v mateřských školách – podněty pro tvůrce vzdělávací politiky. *Pedagogika*, 71(3), 505–524. Doi: <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.974>.
- [8] Kendíková, J. (2017). *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Raabe.
- [9] Kolář, Z., et al. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
- [10] Kolaříková, M. (2018). *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Ostrava: Slezská univerzita v Opavě.
- [11] Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- [12] Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.

- [13] Krejčová, L. (2016). Průběžné sledování vývoje žáka (portfolio). In D. Čáp, I. Gillernová, S. Hoskovcová, B. Housarová, K. Krejčová, L. Krejčová, . . . M. Ventulková, *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika* (s. 125–129). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- [14] Kropáčková, J. (2019). Dítě jako subjekt předškolního vzdělávání. In Z. Syslová, R. Burkovičová, J. Kropáčková, K. Šilhánová, & L. Štěpánková, *Didaktika mateřské školy* (s. 49–80). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- [15] Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*, 67(2), 126–146. Doi: <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.424>.
- [16] Magnuson, K. A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance?. *Economics and Education Review*, 26(1), 33–51. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.09.008>.
- [17] MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.
- [18] MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- [19] MŠMT. (2022). Školský zákon. Dostupné z Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 2. 2022, MŠMT ČR ([msmt.cz](https://www.msmt.cz)).
- [20] Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- [21] Pfeffer, S. (2003). *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha: Portál.
- [22] Průcha, J. (2016). Dětství v sociologickém pojetí. In R. Burkovičová, M. Dopita, J. Paloncyová, Z. Syslová, & J. Průcha., *Předškolní dítě a svět vzdělávání* (s. 21–23). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- [23] Sedláčková, H. (2012). Kritéria a nástroje pro hodnocení výsledků vzdělávání. In H. Sedláčková, Z. Syslová, & L. Štěpánková, *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání* (s. 83–100). Praha: Wolters Kluwer ČR.

- [24] Shapiro, L. E. (2009). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
- [25] Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*, 11(1), 71–91. Doi: <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.18>.
- [26] Starý, K. (2016). Co je a co není formativní hodnocení. In Starý, et al., *Formativní hodnocení ve výuce* (s. 11–20). Praha: Portál.
- [27] Starý, K., & Laufková, V. (2016). Metody formativního hodnocení ve výuce. In K. Starý, et al., *Formativní hodnocení ve výuce* (s. 25–40). Praha: Portál.
- [28] Syslová, Z. (2011). Cíle a obsah vzdělávání dětí předškolního věku, jeho realizace. In H. Horká & Z. Syslová, *Studie k předškolní pedagogice* (s. 37–43). Brno: Masarykova univerzita.
- [29] Syslová, Z. (2012a). Pedagogická diagnostika v mateřské škole. In H. Sedláčková, Z. Syslová, & L. Štěpánková, *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání* (s. 23–44). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- [30] Syslová, Z. (2012b). Význam hodnocení, jeho funkce, typy, roviny. In H. Sedláčková, Z. Syslová, & L. Štěpánková, *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání* (s. 11–22). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- [31] Syslová, Z. (2016a). Cíle a obsah předškolního vzdělávání. In R. Burkovičová, M. Dopita, J. Paloncyová, Z. Syslová, & J. Průcha, *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků* (s. 92–96). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- [32] Syslová, Z. (2016b). Hodnocení předškolního vzdělávání Českou školní inspekcí. In R. Burkovičová, M. Dopita, J. Paloncyová, Z. Syslová, & J. Průcha, *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků* (s. 102–107). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- [33] Syslová, Z. (2019a). Hodnocení v předškolním vzdělávání. In Z. Syslová, R. Burkovičová, J. Kropáčková, K. Šilhánová, & L. Štěpánková, *Didaktika mateřské školy* (s. 170–177). Praha: Wolters Kluwer ČR.

- [34] Syslová, Z. (2019b). Pedagogická diagnostika. In Z. Syslová, R. Burkovičková, J. Kropáčková, K. Šilhánová, & L. Štěpánková, *Didaktika mateřské školy* (s. 98–150). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- [35] Syslová, Z. (2019c). Hodnocení projektu. In Z. Syslová, & L. Štěpánková, *Třídní projekty v mateřské škole* (s. 108–114). Praha: Portál.
- [36] Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál.
- [37] Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). Učivo v kontextu předškolního kurikula. In E. Šmelová, M. Prášilová, et al., *Didaktika předškolního vzdělávání* (s. 56–64). Praha: Portál.
- [38] Šulová, L. (2019). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- [39] Tišťanová, K. (2016). *Hodnotenie v školskej praxi*. Bratislava: Iris.
- [40] Tomášová, A. (2012). *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- [41] Vacínová, M., Trpišovská, D., & Farková, M. (2008). *Psychologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- [42] Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- [43] Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- [44] Warner, P. (2005). *6 x 25 her rozvíjejících schopnosti a dovednosti dítěte*. Praha: Portál.
- [45] Wiliam, D., & Leahyová, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKační LABoratoř.
- [46] Zajitzová, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ČŠI	Česká školní inspekce
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PLPP	Plán pedagogické podpory
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SPGŠ	Střední pedagogická škola
VOŠ	Vyšší odborná škola
VŠ	Vysoká škola

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Záznamy o pokrocích dětí .....	36
Tabulka 2 Četnost zakládání materiálů do portfolia .....	41
Tabulka 3 Využití portfolia.....	44
Tabulka 4 Způsoby sdělování výsledků činností dětem .....	46
Tabulka 5 Způsoby sebehodnocení dětí.....	49
Tabulka 6 Četnost vrstevnického hodnocení .....	52
Tabulka 7 Četnost využívání různých forem hodnocení .....	54
Tabulka 8 Formy hodnocení oblastí rozvoje dětí .....	56
Tabulka 9 Zdroje využívané učiteli ke vzdělávání se v oblasti hodnocení dětí .....	59
Tabulka 10 Další návrhy vzdělávání učitelů v oblasti hodnocení .....	60
Tabulka 11 Srovnání vzdělání učitelů a využití portfolia jako opory při konzultacích s rodiči .....	63
Tabulka 12 Využívání sebehodnocení učitelů s různým stupněm vzdělání .....	64
Tabulka 13 Využívání vrstevnického hodnocení ve skupinách ve srovnání s typem školy	65
Tabulka 14 Srovnání využívání vrstevnického hodnocení s délkou praxe učitelů.....	66
Tabulka 15 Využíváte informace o dětech pro individualizaci činností?.....	67

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Nejvyšší dosažené vzdělání .....	32
Graf 2 Délka pedagogické praxe .....	33
Graf 3 Věkové složení tříd.....	34
Graf 4 Záznamy o pokrocích dětí .....	35
Graf 5 Četnost diagnostických záznamů .....	37
Graf 6 Další využití diagnostických záznamů učiteli .....	38
Graf 7 Četnost zakládání materiálů do portfolia.....	40
Graf 8 Aktéři vzdělávání zasahující do portfolia.....	42
Graf 9 Využití portfolia .....	43
Graf 10 Způsoby sdělování výsledků činností dětem.....	45
Graf 11 Četnost využívání sebehodnocení dětí .....	47
Graf 12 Způsoby sebehodnocení dětí .....	48
Graf 13 Četnost vrstevnického hodnocení.....	51
Graf 14 Četnost využívání jednotlivých forem hodnocení.....	53
Graf 15 Formy hodnocení oblastí rozvoje dětí .....	55
Graf 16 Učitelé a znalost formativního hodnocení.....	57
Graf 17 Zdroje využívané učiteli ke vzdělávání se v oblasti hodnocení dětí .....	58



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

## Způsoby hodnocení vzdělávacích pokroků dětí v mateřské škole

Dobrý den,

jmenuji se Michaela Mačková a jsem studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku, který bude sloužit pro potřeby mé bakalářské práce. Dotazník je určen pro učitele mateřských škol a týká se způsobů hodnocení vzdělávacích pokroků dětí v mateřských školách. Všechny odpovědi jsou zcela anonymní a budou použity výhradně pro zpracování bakalářské práce.

Děkuji za Váš čas

### 1 Jste:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Žena  Muž

### 2 Jaké je vaše nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Střední pedagogická škola  Vyšší odborná škola  Vysokoškolské (Bc.)  Vysokoškolské (Mgr.)  
 Jiná...

### 3 Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 0-5 let  6-10 let  11-15 let  16-20 let  21-25 let  26 a více let

### 4 Vyberte, v jakém typu školy pracujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Běžná mateřská škola  Speciální mateřská škola  Montessori mateřská škola  Waldorfská mateřská škola  Mateřská škola s programem Začít spolu  
 Lesní mateřská škola  
 Jiná...

### 5 Vyberte možnost, která nejlépe odpovídá třídě, ve které pracujete:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Heterogenní (2-4 / 3-4 roky)  Heterogenní (4-5 / 4-6 / 4-7 let)  Heterogenní (5-6 / 5-7 let)  Heterogenní (3-6 / 2-7 let)  
 Homogenní (2 roky)  Homogenní (3; 4 roky)  Homogenní (5; 6; 7 let)

## 6 Jakým způsobem zaznamenáváte získané poznatky o pokrocích dětí?

Nápověda k otázce: (1 - velmi často, 2 - často, 3 - občas, 4 - skoro nikdy, 5 - nikdy)

	1	2	3	4	5
Vyplňuji formulář pomocí symbolů (křížky, zatržítka apod.), který jsem si sám/sama vytvořil/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyplňuji formulář pomocí symbolů (křížky, zatržítka apod.), který mám převzatý z jiného zdroje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vedu dětem portfolia (pouze zakládám materiály)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vedu dětem portfolia, kde vkládám materiály doplněné o slovní komentář	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pišu souvislý text o pokrocích dítěte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 7 Určete, jak často provádíte diagnostické záznamy?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Jednou za rok    Jednou za půl roku    Jednou za čtvrtletí    Jednou za měsíc    Každý týden  
 Jiná...

## 8 Jak dále pracujete s informacemi získanými diagnostikováním dítěte?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Informace pravidelně doplňuji a aktualizuji    Informace využívám k individualizaci činností pro děti    Po vyhodnocení (v případě potřeby) doporučím návštěvu školského poradenského zařízení    Informace používám jako podklad pro psaní zprávy pro PPP  
 Informace individuálně sděluji rodičům    Informace konzultuji jen s kolegyní/kolegou    Informace zaznamenávám a zakládám, ale dál s nimi nepracuji  
 Jiná...

## 9 Určete, jak často zakládáte následující materiály do portfolia:

Nápověda k otázce: 1 - velmi často, 2 - často, 3 - občas, 4 - skoro nikdy, 5 - nikdy

	1	2	3	4	5
Pracovní listy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Výtvarné práce dětí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fotky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Záznamy z pozorování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Záznamy rozhovorů (s rodiči, dítětem)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zprávy od odborníků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vstupní, průběžné dotazníky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 10 Kdo může do portfolia zasahovat, zakládat výrobky/dokumenty/záznamy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Pouze učitel    Učitel po konzultaci s dítětem    Dítě samotné    Rodiče    Portfolia nemáme

## 11 Určete, jak často portfolio využíváte v souvislosti s níže stanovenými výroky:

Nápověda k otázce: *1 - velmi často, 2 - často, 3 - občas, 4 - skoro nikdy, 5 - nikdy*

	1	2	3	4	5
Portfolio využívám jako podklad k individuálním rozhovorům s dětmi o jejich pokrocích	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portfolio předkládám rodičům při konzultacích jako oporu pro hodnocení dítěte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nechávám dítě, aby si portfolio tvořilo samo a vyhodnocovalo tak samo svou práci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portfolio slouží jako podpůrný materiál při vyšetřeních v PPP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portfolio slouží jako motivační prvek pro děti, zdařilé práce si zde zakládají	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portfolio slouží jako podklad k tvorbě individuálního vzdělávacího plánu dítěte/plánu pedagogické podpory	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 12 Jakým způsobem sdělujete dětem výsledky jejich činností?

Nápověda k otázce: *1 - velmi často, 2 - často, 3 - občas, 4 - skoro nikdy, 5 - nikdy*

	1	2	3	4	5
Dítěti řeknu, co bylo špatně a řeknu mu, co si má opravit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Popíšu dítěti, jak jeho výsledek činnosti vypadá a co si o jeho výkonu myslím já	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Srovnám výkon se stejnou/podobnou činností, kterou již dítě dělalo a poukážu na jeho pokroky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dítěte se zeptám na jeho vlastní hodnocení, ale přidám i své slovní hodnocení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dítěte se zeptám, jak je s výsledkem spokojeno a dále se jej ptám na otázky (směřuji spíše k tomu, aby se dítě samo slovně zhodnotilo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 13 Jak často využíváte sebehodnocení dětí?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Zařazuji jej do činností denně    Zařazuji několikrát do týdne    Zařazuji několikrát do měsíce    Zařazuji několikrát do roka
- Sebehodnocení jsem zatím nevykoušel/a

## 14 Jak často využíváte následující způsoby sebehodnocení dětí?

Nápověda k otázce: 1 - velmi často, 2 - často, 3 - občas, 4 - skoro nikdy, 5 - nikdy

	1	2	3	4	5
Děti označují pracovní listy předem určenými symboly (př. škála smajlíků, slunce a mrak)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Děti mají nástroj pro sebehodnocení (př. semafor) na stabilním místě ve třídě	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Slovní sebehodnocení dítěte (př. odpověď na otázku „Co ses dnes naučil/a?“; sdělování pocitů z činnosti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sebehodnocení pomocí pohybu (určí míru svého snažení polohou ruky/těla)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Děti sdělují, v čem by se chtěly do budoucna zlepšit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 15 Pokud používáte jiný způsob sebehodnocení, uveďte:

## 16 Zvolte číslo na základě toho, jak často provádíte činnosti uvedené níže:

Nápověda k otázce: 1 - velmi často, 2 - často, 3 - občas, 4 - skoro nikdy, 5 - nikdy

	1	2	3	4	5
Práce dětí hodnotíme společně v kruhu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Děti se hodnotí navzájem ve dvojicích	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Děti se hodnotí navzájem ve skupinách	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 17 Zvolte číslo na základě toho, jak často jednotlivé formy hodnocení používáte:

Nápověda k otázce: 1 - velmi často, 2 - často, 3 - občas, 4 - skoro nikdy, 5 - nikdy

	1	2	3	4	5
Portfolio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Slovní hodnocení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sebehodnocení dětí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vrstevnické hodnocení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 18 Označte, které způsoby hodnocení používáte pro hodnocení pokroků dětí v následujících oblastech:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí v každém řádku*

	Portfolio	Slovní hodnocení	Sebehodnocení	Vrstevnické hodnocení	Jiné
Motorický rozvoj	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kognitivní rozvoj	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sociální rozvoj	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Emoční rozvoj	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 19 Ve své praxi jsem se s pojmem FORMATIVNÍ HODNOCENÍ setkal/a:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- |  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> V rámci studia na střední pedagogické škole | <input type="checkbox"/> V rámci studia na vysoké (vyšší odborné) pedagogické škole | <input type="checkbox"/> Od kolegy/kolegyně | <input type="checkbox"/> Při školení v zaměstnání    |
| <input type="checkbox"/> V odborné literatuře/článku                 | <input type="checkbox"/> Ve videu   | <input type="checkbox"/> Na webináři        | <input type="checkbox"/> S pojmem jsem se nesetkal/a |
| <input type="checkbox"/> Jiná... <input type="text"/>                |   |   |  |

## 20 Jaké zdroje používáte ke vzdělávání se v oblasti hodnocení dětí?

Nápověda k otázce: *1 - velmi často, 2 - často, 3 - občas, 4 - skoro nikdy, 5 - nikdy*

	1	2	3	4	5
Knihy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Odborné články	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studium na VŠ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Školení v rámci zaměstnání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kurzy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Webináře	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 21 Co vám ve vzdělávání o hodnocení dětí chybí? Co byste uvítal/a (semináře, kurzy, literaturu)?