

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití metody Learning Stories ve věkově heterogenní třídě  
české mateřské školy

Application of Learning Stories Method  
in Czech Preschool Education

Bc. Lucie Kanděrová

Vedoucí práce: PhDr. Barbora Loudová Stralczynská, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

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

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využití metody Learning Stories ve věkově heterogenní třídě české mateřské školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Ve Strakonících, 9. 7. 2024

.....

podpis

Velice děkuji PhDr. Barboře Loudové Stralczyńskiej, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za seznámení s tématem mé práce, obohacení mé pedagogické praxe, za čas, který mi věnovala, za cenné a odborné rady, laskavý přístup a především trpělivost. Také děkuji paní ředitelce, rodičům a dětem, kteří mi umožnili výzkum diplomové práce realizovat. Na závěr moc děkuji mé rodině a mým blízkým za jejich trpělivost a oporu.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá využitím zahraniční metody Learning Stories při práci s dětmi v prostředí věkově heterogenní třídy české mateřské školy. Cílem práce je zmapovat první fázi implementace metody Learning Stories a analyzovat hodnocení metody ze strany rodičů, její vliv na komunikaci s rodiči a vzdělávání vícejazyčných dětí.

Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol. První kapitola se věnuje formativnímu hodnocení, druhá pedagogické diagnostice dítěte v předškolním vzdělávání, metodám, nástrojům a pedagogické diagnostice v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2021). Dále jsou shrnuta teoretická východiska metody Learning Stories. Pozornost je zaměřena specificky na komunikaci a spolupráci s rodiči, na věkově a jazykově heterogenní uspořádání třídy mateřské školy, což jsou dílčí témata, na která se orientuje šetření ve výzkumné části práce.

Empirická část je zpracována jako akční výzkum, který se zaměřil na využití metody Learning Stories ve věkově heterogenní třídě státní mateřské školy. Empirická část uvádí metodologii šetření, kde byla využita obsahová analýza dopisů metodou tematického kódování na základě předem stanovených kategorií vycházejících z výzkumu Helen Knauf (2018). Druhou metodou sběru dat bylo dotazníkové šetření, jehož prostřednictvím byla získána reflexe od rodičů zúčastněných dětí. Odpovědi respondentů byly vyhodnoceny pomocí tematického kódování. Doplňujícím zdrojem dat byla polostrukturovaná pozorování zaznamenaná do deníku výzkumníka. Sledována byla hlavní témata ukotvená ve výzkumných otázkách. Kontextualizaci zjištění umožnilo zpracování kazuistik vícejazyčných dětí předškolního věku. Kombinace metod podpořila triangulaci dat.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Pedagogická diagnostika a hodnocení, formativní hodnocení, metoda Learning Stories, předškolní vzdělávání, heterogenní třída, komunikace s rodiči, vícejazyčné dítě.

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the application of foreign assessment method „Learning stories“ in the Czech environment of age-heterogeneous preschool class. The aim of the study is to map the first phase of the implementation of the Learning Stories method and to analyze the evaluation of the method by parents, an influence of the method on communication with parents and on the education of multilingual children.

The theoretical part contains five chapters. First of them characterizes formative assessment, the second is devoted to pedagogical diagnosis of the child in preschool education and its methods, tools, and pedagogical diagnosis in the concept of the Framework Educational Programme for Pre-school Education (2021). It is followed by key features of the Learning Stories method. It is mainly focused on parent communication and cooperation, on the age- and language-heterogeneous organization of the pre-school class.

The empirical part of the thesis involved action research of application Learning Stories method in the age-heterogeneous pre-school class. The empirical part presents two methods of data research, encoding analysis of letters based on the categories proposed by Helen Knauf (2018) and questionnaire survey. The responses of survey were evaluated with encoding analysis. An additional data source was semi-structured observations recorded in the researcher's diary. The contextualization of the findings enabled the processing of case reports of multilingual children in the pre-school age. A combination of methods supported the data triangulation.

## **KEYWORDS**

Pedagogical diagnosis and assessment, formative assessment, Learning Stories method, preschool education, age-heterogeneous class, parent communication, children's multilingual education.

# Obsah

ÚVOD .....	9
TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1 Formativní hodnocení .....	11
1.1 Historické a terminologické vymezení formativního hodnocení .....	11
1.2 Definice formativního hodnocení .....	13
1.3 Strategie a metody formativního hodnocení .....	16
1.4 Přínos formativního hodnocení .....	18
1.5 Srovnání sumativního a formativní hodnocení .....	19
2 Pedagogická diagnostika .....	21
2.1 Pojetí pedagogické diagnostiky dítěte v předškolním vzdělávání .....	22
2.1.1 Pedagogická diagnostika jako podmínka individualizace .....	24
2.2 Současné pojetí pedagogické diagnostiky v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání .....	25
2.3 Metody pedagogické diagnostiky v ČR .....	26
2.3.1 Pozorování .....	27
2.3.2 Rozhovor .....	28
2.3.3 Anamnéza .....	29
2.3.4 Analýza hry .....	29
2.3.5 Analýza dětských artefaktů .....	29
2.4 Nástroje předškolní pedagogické diagnostiky .....	30
2.4.1 Diagnostický nástroj PREDICT .....	31
2.4.2 WELCOME IDEA .....	32
2.4.3 Portfolio jako nástroj pedagogické diagnostiky .....	32
3 Metoda Learning Stories .....	35
3.1 Vývoj metody Learning Stories .....	35
3.2 Východiska metody Learning Stories .....	37
3.3 Dispozice k učení .....	38
3.4 Proces zpracování Learning Story .....	40
3.4.1 Popis .....	41
3.4.2 Diskuze .....	41
3.4.3 Dokumentace .....	42
3.4.4 Rozhodování .....	43
3.5 Přínosy a rizika práce s metodou Learning Stories .....	44

4	Komunikace a spolupráce s rodiči.....	47
4.1	Jak povzbudit komunikaci s rodiči prostřednictvím metody Learning Stories .....	49
5	Věkově heterogenní uspořádání tříd mateřských škol .....	50
EMPIRICKÁ ČÁST .....		53
6	Úvod do problematiky .....	53
6.1	Vymezení cílů .....	53
6.2	Výzkumné otázky .....	54
6.3	Metodologie výzkumu .....	54
6.3.1	Nástroje a zdroje sběru dat .....	55
6.3.2	Výzkumný soubor.....	56
6.3.3	Charakteristika vybraného předškolního zařízení.....	58
6.3.4	Podmínky a organizace výzkumu .....	59
6.3.5	Harmonogram výzkumu .....	62
7	Vyhodnocení výzkumného šetření.....	63
7.1	Analýza dopisů pro děti zpracovaných podle metody Learning Stories .....	63
7.1.1	Kategorie: Zaměření se na dispozice k učení .....	64
7.1.2	Kategorie: Orientace na silné stránky dítěte .....	66
7.1.3	Kategorie: Rozpoznání učení.....	67
7.1.4	Kategorie: Subjektivita pozorování a interpretace.....	68
7.1.5	Kategorie: Navázání vztahu.....	70
7.1.6	Kategorie: Srozumitelnost pro dítě .....	72
7.2	Rozbor a vyhodnocení dotazníku od rodičů .....	73
7.2.1	Kategorie: Prezentace dopisu rodině .....	74
7.2.2	Reakce dítěte na dopis .....	76
7.2.3	Kategorie: Pohled rodiče .....	79
7.3	Kazuistiky dětí.....	83
7.3.1	Kazuistika vícejazyčného dítěte z pohledu výzkumníka CHLS4, 3,2 let .....	83
7.3.2	Kazuistika vícejazyčného dítěte z pohledu výzkumníka DLS20, 5,5 let.....	84
7.3.3	Kazuistika vícejazyčného dítěte z pohledu výzkumníka DLS21, 4,1 let.....	86
7.3.4	Kazuistika vícejazyčného dítěte z pohledu výzkumníka DLS9 4,8 let.....	87
7.3.5	Kazuistika vícejazyčného dítěte z pohledu výzkumníka DLS18, 5,2 let.....	88
7.4	Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám .....	89
8	DISKUZE.....	95
9	ZÁVĚR.....	98

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ .....	100
SEZNAM PŘÍLOH .....	108
SEZNAM OBRÁZKŮ .....	108
SEZNAM TABULEK .....	108



## ÚVOD

Formativní hodnocení rozvoje dítěte by mělo být nezbytnou součástí kvalitního předškolního vzdělávání. Tomuto tématu je věnováno stále více pozornosti. Učitelům mateřských škol jsou nabízeny webináře a jiné kurzy poskytující vhled do této problematiky s praktickými ukázkami implementace formativního hodnocení jako nástroje, který podporuje učení dětí. Rostoucí význam formativního hodnocení je v současnosti vnímán nejen ve vztahu k dítěti, ale je spojován i s pozitivním vlivem na samotného učitele (Laufková, 2020).

Diplomová práce se zabývá využitím metody Learning Stories ve věkově heterogenní třídě české mateřské školy, kde autorka působila jako učitelka. Doposud se této metodě věnovaly tři diplomové práce na Katedře preprimární a primární pedagogiky při Pedagogické fakultě UK (Bitnerová, 2021; Nekolná, 2021 a Niková, 2022). Tyto závěrečné práce byly spolu s předloženou prací zadány v jednom časovém úseku s cílem vzájemně na sebe navazovat a prohloubit poznatky v oblasti teorie i implementace této formativní metody hodnocení v českém předškolním vzdělávání. Práce svými výzkumy přispěly k dalšímu rozpracování a prohloubení tématu v předložené práci. Autorka proto mohla komparovat výsledky těchto prací se svými a poukázat na shody či naopak odlišnosti, které byly podmíněny různými kontexty realizovanými šetření.

Metoda Learning Stories autorku oslovila především svou absolutní odlišností od tradičních sumativních metod hodnocení a diagnostiky dětí v mateřské škole. Možnost aktivního zapojení dětí a rodičů do pozorovacího a vyhodnocujícího procesu v českém předškolním vzdělávání nebyla doposud jinou metodou pedagogické diagnostiky systematicky uplatňována.

Cílem diplomové práce je využít metodu Learning Stories jako jeden z hlavních nástrojů hodnocení dětí ve věkově heterogenní třídě české mateřské školy. Zmapovat první fázi implementace ve vztahu k rodičům a vícejazyčným dětem. Teoretická část práce zahrnuje kapitoly týkající se formativního hodnocení, pedagogické diagnostiky a východisek metody Learning Stories. Rozpracovává otázku komunikace a spolupráce s rodiči v oblasti hodnocení. Zabývá se specifiky hodnocení rozvoje dětí ve věkově heterogenním uspořádání tříd mateřských škol.

Empirická část je zaměřena na výzkumné otázky, které se věnují implementaci metody Learning Stories do věkově heterogenní třídy mateřské školy. První otázka implikuje zkoumání způsobů, jakými je možné metodu Learning Stories do výše zmíněného prostředí implementovat. Druhá otázka se ptá na hodnocení metody rodiči. Třetí otázka zjišťuje vliv této metody na komunikaci rodičů vybrané třídy a čtvrtá otázka se věnuje vlivu metody Learning Stories na vzdělávání vícejazyčných dětí. Poslední výzkumnou otázku si autorka vybrala proto, že třída autorky byla ze třetiny složená z vícejazyčných dětí. Vzhledem k této situaci autorka hledala různé způsoby, jak nejlépe vzdělávání vícejazyčných dětí podpořit. Existuje mnoho způsobů, technik, doporučení, jak těmto dětem adaptaci usnadnit, jak nejlépe podpořit rozvoj celé jejich osobnosti i jejich vzdělávací cestu. Metoda Learning Stories nabízí ideální možnosti hodnocení a podpory vzdělávání všech dětí s ohledem na jejich individuální potřeby a specifika.

Pedagogická diagnostika je neodmyslitelnou součástí práce učitele. Je velmi důležité sledovat a komplexně zaznamenávat cestu dítěte a dále postupovat a orientovat se na základě získaných informací.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Formativní hodnocení

Formativní hodnocení představuje jednu ze současných nadějí na zlepšení kvality učení dětí. (Andrade, Cizek, 2010). Metoda Learning Stories reprezentuje jeden z možných způsobů realizace formativního hodnocení, proto je tomuto typu hodnocení věnována úvodní kapitola.

„Formativní hodnocení děti nesrovnává, ale ukazuje jim cestu“ (Laufková, 2021, s. 7). Citace vystihující podstatu formativního hodnocení, že učitel provádějící formativní hodnocení není zaměřen na komparaci dětí mezi sebou, ale soustředí se především na individuální dosahování cílů každého z nich. Tím je každému dítěti umožněno zažít pocit satisfakce z realizované činnosti, získat vnitřní motivaci k aktivnímu přístupu ke hře a činnostem, důvěru ve své schopnosti a tím podpořit rozvoj kompetence k učení (Laufková, 2021).

### 1.1 Historické a terminologické vymezení formativního hodnocení

Termín *formativní hodnocení* jako první zavedl již v roce 1967 polyhistorik a filozof Michael John Scriven v monografii *Perspektiva hodnocení kurikula (Perspectives of curriculum evaluation, 1967)*, ve které bylo předmětem zkoumání kurikulum. Širšího uznání však koncept formativního hodnocení dosáhl až zpopularizováním Benjaminem Bloomem a jeho spolupracovníky v publikaci *Příručka formativního a sumativního hodnocení učení studentů*<sup>1</sup> (Andrade, Cizek, 2010).

Jedním z autorů podílejícím se na zavedení formativního hodnocení ve Spojených státech amerických, v Kanadě, v Singapuru, ve Švédsku, v Austrálii a ve Velké Británii je Dylan Wiliam. Je významným britským pedagogem a emeritním profesorem působícím v oblasti

---

<sup>1</sup> *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning* je kniha, v níž B. Bloom, T. Hastings a G. Madaus (1971) popsali výhody pravidelně nabízené zpětné vazby o pokroku dětí v učení, a to prostřednictvím formativního hodnocení ve třídě. Dále zde Bloom nastínil konkrétní strategie, které mohou učitelé použít k implementaci formativního hodnocení jako součásti běžné denní rutiny ve třídě, a to jak ke zlepšení učení dětí, tak k odstranění nedostatků v učení u dětí. Kniha je navržena přímo pro učitele, ale je užitečná i pro studenty učitelských a postgraduálních programů aj. a má učitelům pomoci v nalezení způsobu, jak využít hodnocení ke zlepšení učení v jejich vlastní specifické oblasti. Celá kniha úzce souvisí s prací B. Blooma (1956) o taxonomii vzdělávacích cílů (Andrade, Cizek, 2010).

hodnocení ve vzdělávání na londýnské University College. Již přibližně dvacet let se Dylan William zabývá především vlivem implementace formativního hodnocení na učení dětí ve třídě. Společně s Paulem Blackem publikoval dva články o výzkumných důkazech týkajících se formativního hodnocení, jež nazvali *Hodnocení a učení ve třídě (Assesment and classroom Learning, 1998)* a *Uvnitř černé skříňky (Inside the Black Box, 1998)* (William, Leahyová, 2016). Tyto články vznikly v roce 1998, interpretovaly termín *formativní hodnocení* a zdůraznily význam a pozitivní vliv tohoto typu hodnocení na učení dětí. Autoři zjistili, že formativní hodnocení působí pozitivně na výkon slabších dětí a tím eliminuje mezery mezi dětmi výkonně podprůměrnými a nadprůměrnými (Laufková, Starý, 2016).

Další autorkou je Siobhán Leahyová, která se zaměřovala na vzdělávací komunity učitelů, kde se zabývala účelem implementace formativního hodnocení ve třídě. V rozvoji výukových postupů pomáhala pedagogům působícím ve školách ve Spojených státech amerických, ve Velké Británii a v neposlední řadě také v Austrálii. Společně s Dylanem Williamem participovala na vývoji formativního hodnocení a současně na sepsání knihy *Zavádění formativního hodnocení – Balíček profesního rozvoje (Embedding Formative Assessment Professional Development Pack)* (William, Leahyová, 2016, s. 26).

Pojem *formativní hodnocení* byl převeden z anglického výrazu *formative assessment*. Z etymologického hlediska je však pravděpodobné, že tento pojem vychází z latinského slova *formo*, jež v českém překladu znamená utvářet, dávat směr. V českém jazyce se běžně užívá slovo *formovat*, které je ve vzdělávacím procesu spojováno s formováním, utvářením a rozvíjením osobnosti dítěte. S adjektivem *formativní* úzce souvisí pojem *formace*, chápán jako: „dlouhodobý proces utváření pevných hodnotových postojů člověka“ (Starý, Laufková, 2016, s. 11). Také Black a William (1998 in Heritage, 2010) odkazují na to, že formativní hodnocení je proces nepřetržitý a v učení se neustále opakující, který zapojuje učitele i děti do shromažďování informací tak, aby mohli podniknout kroky k odstranění překážek mezi současným učením a požadovanými cíli.

*Hodnocení* je pojem vycházející z anglického pojmu *assessment*, který má „základ v latinském slově *assidere*, to v anglickém překladu znamená *to sit beside another*“,

v českém překladu tedy *sedět s*, také uváděno *sedět vedle druhého* (Greenstein, 2010, s. 10). Greenstein (2010) tuto frázi interpretuje na situaci, kdy učitel sedí vedle dítěte, pomáhá mu rozpoznat jeho aktuální překážky v učení, naplánovat kroky vedoucí k jejich nápravě a podpořit tak dítě v jeho vlastním učení.

Mezi odborníky stále panují neshody o tom, co vše termín *formativní hodnocení* pokrývá. I přesto, že o tomto termínu slyšíme téměř 50 let, můžeme se setkat s jeho odlišnými důrazy, jako je např. *hodnocení pro učení* (assessment for Learning) (Broadfoot a kol., 1999), *hodnocení podporující učení* (assessment for Learning) (Laufková, Vondráková, 2021).

## 1.2 Definice formativního hodnocení

Názory a přístupy odborníků k formativnímu hodnocení nejsou jednotné, a tak neexistuje pouze jediná všeobecně uznávaná definice pojmu formativní hodnocení. Cílem této podkapitoly je zachytit podstatu a základní charakteristiky formativního hodnocení. Proto autorka uvádí řadu definic od různých autorů, českých i zahraničních.

Formativní hodnocení je definováno jako „hodnocení prováděné během vzdělávacího procesu za účelem zlepšení učení“ (Shepard a kol., 2005, s. 75). S tímto vymezením koresponduje i definice, kde je formativní hodnocení charakterizováno jako „proces, který učitelé a děti<sup>2</sup> používají k rozpoznání a reakci na učení dětí s cílem zlepšit toto učení v průběhu vzdělávání“ (Cowie a Bellová in Andrade a Cizek, 2010, s. 23). Obě tyto definice vyzdvihují, že formativní hodnocení probíhá přímo v průběhu procesu vzdělávání. Na základě pravidelného pozorování reakcí dětí ve třídě, učitel získá potřebné informace o aktuálních znalostech, dovednostech, schopnostech, postojích a hodnotách dětí. Podle těchto informací učitel vyhodnotí, zda je aktuální vzdělávací nabídka pro děti vhodná, pokud ne, sestaví novou.

Chceme-li u dětí podněcovat zájem o nové učení, je důležité zaměřit se na předávání efektivní zpětné vazby a současně na motivování dětí k aktivnímu podílení se na svém hodnocení. Také zohledňovat rozdílné tempo každého dítěte (Laufková, Vondráková, 2019). Jak zdůrazňuje definice Laufkové a Vondrákové (2019, s. 7), že za formativní hodnocení „lze označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí

---

<sup>2</sup> Upraveno student – dítě.

a dovedností dětí<sup>3</sup> v procesu učení. Tato informace musí dítěti sdělovat, kde se právě nachází, ale také naznačovat to, co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil a dosáhl stanoveného cíle.“ Za důležitou část formativního hodnocení považuje také situace, kdy dítě „aktivně participuje na hodnocení, a to může probíhat formou sebehodnocení nebo hodnocení v roli vrstevníka“ (Laufková, Vondráková, 2019, s. 8). Carol Boston (2002, s. 1) vysvětluje, že jde o „diagnostické použití hodnocení k poskytování zpětné vazby učitelům a dětem v průběhu učení“. To vyzdvihuje i tvrzení, kde je formativní hodnocení definováno jako „dílčí, průběžné, diagnostické, jehož cílem je dát dětem, učitelům, rodičům, škole zpětnou vazbu o tom, jaké kvality má jedinec a jeho výkony, jak kvalitní jsou produkty, v čem jsou případné nedostatky a chyby, aby je bylo možno odstranit“ (Průcha, 2009, s. 79). Formativní hodnocení tedy aplikují učitelé i děti přímo v průběhu vzdělávání, kdy je zpětná vazba využita k modifikaci probíhajícího procesu učení tak, aby byl zohledněn aktuální stav dítěte a zvoleny adekvátní metody a postupy pro jeho maximální rozvoj.

V roce 2006 byla organizací zvanou *Council of Chief State School Officers (CCSSO)* společně s jejím vlastním oddělením pedagogických pracovníků pod názvem FAST SCASS<sup>4</sup> vytvořena definice formativního hodnocení, která zní: „Formativní hodnocení je proces využívaný učiteli a dětmi<sup>5</sup> během výuky, který poskytuje zpětnou vazbu k úpravě probíhající výuky a učení tak, aby pomohla dětem zlepšit dosahování zamýšlených výsledků výuky“ (CCSSO, 2018, s. 2). Základem pro tuto definici byla kvalitní a podrobná analýza literatury zabývající se formativním hodnocením, společně s konzultacemi s uznávanými odborníky (CCSSO, 2012). V roce 2016 byla tato definice přezkoumána, upravena a přeformulována následovně: „Formativní hodnocení je plánovaný, (stále) probíhající proces, který využívají děti<sup>6</sup> a učitelé během učení, aby získali a využili důkazy o vědomostech (zpětnou vazbu). Ty

---

<sup>3</sup> Upraveno žák – dítě (v celé definici).

<sup>4</sup> *The Formative Assessment for Student and Teachers (FAST – Formativní hodnocení pro studenty a učitele), State Collaborative on Assessment and Student Standart (SCASS – Nadnárodní spolupráce na hodnocení a standardech pro studenty)* jsou oddělení pedagogických pracovníků spadající pod organizaci zvanou CCSSO. FAST SCASS byla založena v roce 2006, „má za cíl pokročit v implementaci formativního hodnocení v každém členském státě prostřednictvím rozvoje zdrojů, které rozvíjejí schopnost státních, okresních a školních představitelů podporovat učení učitelů, sdílením iniciativ členských států souvisejících k formativnímu hodnocení a zvyšování odbornosti členů“ (CCSSO, 2018, s. 1).

<sup>5</sup> Upraveno student – dítě (v celé definici).

<sup>6</sup> Upraveno student – dítě (v celé definici).

jsou použity tak, aby děti lépe porozuměly zamýšleným učebním výstupům, a aby podpořily jejich samostatnost v učení“ (CCSSO, 2018, s. 2).

Andrade a Cizek (2010, s. 8) uvádí **deset klíčových charakteristik formativního hodnocení:**

1. „Podporuje děti k převzetí odpovědnosti za vlastní učení;
2. Sděluje jasné a konkrétní vzdělávací cíle;
3. Zaměřuje se na cíle, jež reprezentují závažné vzdělávací obsahy s přesahem mimo kontext učení;
4. Zjišťuje aktuální znalosti, dovednosti a další nezbytné postupy pro dosažení požadovaných cílů;
5. Usiluje o vypracování plánů pro dosažení požadovaných cílů;
6. Povzbuzuje děti ke sledování vlastního pokroku;
7. Uvádí specifická kritéria hodnocení;
8. Poskytuje časté hodnocení, které zahrnuje i sebehodnocení dítěte, vzájemné hodnocení a hodnocení jako součást vzdělávacích činností a aktivit;
9. Zahrnuje zpětnou vazbu, která je konkrétní, včasná, souvisí se vzdělávacími cíli, není hodnotící a poskytuje dítěti příležitosti ke zlepšení vlastního učení a prohloubení porozumění vlastní činnosti;
10. Podporuje u dětí metakognici a reflexi vlastní práce“ (Andrade, Cizek, 2010, s. 8).

Andrade a Cizek (2010) tvrdí, že aby bylo hodnocení považováno za formativní, nemusí být přítomny všechny tyto vyjmenované charakteristiky.

Definice a charakteristik formativního hodnocení je mnoho, autoři se však shodují v následujících charakteristikách – formativní hodnocení je průběžný proces se snahou pozitivně ovlivnit učení dětí, a to získáním potřebných informací o aktuálním stavu dítěte v procesu učení. K tomu zásadně přispívá informace v podobě zpětné vazby adresované dítěti a následná aktivní participace dítěte a jeho vrstevníků na hodnocení a učení. Metoda

Learning Stories splňuje důležité charakteristiky formativního hodnocení a je proto adekvátní metodou formativního hodnocení aplikovatelnou v prostředí mateřských škol.

### 1.3 Strategie a metody formativního hodnocení

Terminologický nesoulad panuje nejen v definování termínu *formativní hodnocení*, ale také ve vymezení postupů, které jsou v rámci formativního hodnocení využívány. Wiliam a Thompson (in Andrade, Cizek, 2010) uvádí termín *klíčové strategie*<sup>7</sup> *formativního hodnocení*, s tímto označením se setkáme v anglosaských zemích. V českém prostředí je používán termín *metody*<sup>8</sup> *formativního hodnocení* (Starý, Laufková, 2016).

Strategie i metody vznikají na základě tří hlavních otázek, které formulovala Laufková (in Laufková, 2021, s. 9). Otázky jsou východiskem formativního hodnocení, proto je nutné si je klást. Podklady k těmto otázkám lze dohledat i v dalších informačních zdrojích (Fisher, Frey, 2011), viz níže.

⇒ **Kam** dítě jde/směřuje?

Odpověď na tuto otázku má být sdílena mezi učitelem a dítětem. Jakmile by odpovědnost přijal pouze učitel, dítě se tak dostane do pasivní role ve svém učení. Pokud jsou výchovně vzdělávací cíle jasné, srozumitelné, smysluplné a děti v nich spatřují potenciál úspěchu, dochází u dětí k aktivaci role ve svém učení (Fisher, Frey, 2011).

⇒ **Kde** se dítě nachází právě teď?

Kontrola porozumění musí probíhat v procesu vzdělávací činnosti, nikoli až po skončení. Proces formativního hodnocení se zakládá nejen na činnosti učitele, který zjišťuje, jak na tom děti jsou, ale také na volbě adekvátních technik hodnocení a podpoře schopnosti každého dítěte hodnotit sám sebe (Fisher, Frey, 2011; Starý, Laufková, 2016).

⇒ **Jak** se společně dostaneme k cíli?

Je důležité volit vhodné techniky hodnocení, které dítěti pomohou v dosahování vymezeného vzdělávacího cíle (Starý, Laufková, 2016).

---

<sup>7</sup> „Dlouhodobý záměr činnosti dosažení určitého cíle“ (<https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/strategie>)

<sup>8</sup> „Způsob, plánovitý a systematický, jak dosáhnout nějakého teoretického či praktického cíle“ ([https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi\\_slovo=metoda&typ\\_hledani=prefix](https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=metoda&typ_hledani=prefix))



Wiliam a Thompson (in Andrade a Cizek, 2010) se zabývají nejen otázkami uvedenými výše, které nazývají jako procesy, ale i třemi činiteli, kteří v těchto procesech působí (učitel, vrstevník, dítě<sup>9</sup>).

**Tabulka 1:** Klíčové strategie formativního hodnocení (Aspects of formative assesment, Andrade, Cizek, 2010, s. 31)

	Kam dítě jde?	Kde se dítě nachází právě teď?	Jak se tam dítě dostane?
<b>Učitel</b>	Vyjasnění, sdílení a porozumění vzdělávacím záměrům a kritériím úspěchu (1)	Vytváření efektivních diskuzí a jiných výukových nástrojů ve třídě za účelem porozumění dětem (2)	Poskytování zpětné vazby, která posouvá děti vpřed (3)
<b>Vrstevník</b>	Pochopení a sdílení vzdělávacích záměrů a kritérií úspěchu (1)	Aktivace dětí jako učebních zdrojů jeden pro druhého (4)	
<b>Dítě</b>	Pochopení vzdělávacích záměrů a kritérií úspěchu (1)	Aktivace dětí jako aktérů odpovědných za své vlastní učení (5)	

Čísla v závorkách v tabulce výše mají znázornit, jaká z pěti klíčových strategií se k tomuto aspektu vztahuje. Jak je znázorněno v tabulce, propojením procesů a činitelů vzniklo *pět klíčových strategií formativního hodnocení*:

1. „Vyjasnění, sdílení a porozumění vzdělávacím záměrům a kritériím úspěchu;
2. Vytváření efektivních diskuzí a jiných výukových nástrojů ve třídě za účelem porozumět dětem;
3. Poskytnutí zpětné vazby, která posouvá děti vpřed;
4. Aktivace dětí jako vzdělávací inspirace jeden pro druhého;
5. Aktivace dětí jako aktérů odpovědných za své vlastní učení“ (Andrade, Cizek, 2010, s. 31).

---

<sup>9</sup> Upraveno žák – dítě.

Učiteli mohou tyto strategie pomoci k podpoře dětí při dosahování pokroku v učení. Děti poskytují příležitosti sledovat i reflektovat svůj vlastní pokrok a jednat na základě zpětné vazby, kterou mu zprostředkuje učitel nebo jeho vrstevníci.

K výše uvedeným otázkám se vztahuje také *pět metod formativního hodnocení*, které lze naplňovat jak primárně činností dítěte, tak primárně činností učitele:

1. „stanovování vzdělávacích cílů,
2. stanovování kritérií hodnocení,
3. poskytování zpětné vazby (učitel dítěti, dítě učiteli),
4. sebehodnocení,
5. vrstevnické/vzájemné hodnocení“ (Starý, Laufková, 2016, s. 26)

#### **1.4 Přínos formativního hodnocení**

Základem formativního hodnocení jsou především procesy spolupráce, do kterých jsou zainteresováni učitelé a děti. Hlavním účelem této kooperace je porozumění učení dětí, odhalení silných a slabých stránek rozvoje dětí, identifikace oblastí pro zlepšení a jako zdroj informací o učení pro učitele, děti i rodiče. Formativní hodnocení sleduje a hodnotí cestu jednotlivých dětí v jejich učení a zohledňuje rozdílné tempo jejich vývoje. Pozitivně působí na klima třídy i celé školy a motivuje děti k úspěšnému dokončování činností. Je zřejmé, že kladně působí i na děti znevýhodněné, které pak více věří v sami sebe i ve své schopnosti, a to z důvodu, že zažívají úspěch, protože jsou konfrontovány se situacemi nastiňujícími optimální příležitosti pro jejich vývoj a učení. Formativní hodnocení není založené na porovnávání dětí mezi sebou (Black, William, 1998a in Andrade, Cizek, 2010; Laufková, 2021).

„Děti jsou zapojeny do procesu učení a hodnocení (skrze sebehodnocení a vrstevnické hodnocení), učí se přijímat za své učení zodpovědnost a rozvíjí své metakognitivní dovednosti a kompetenci k učení (děti se učí ze svých chyb, samy jsou vedeny k vyhodnocení činností apod.), sociální a personální. Děti oceňují zkušenosti druhých, respektují různá hlediska a čerpají poučení z toho, co si druzí myslí, říkají a dělají“ (Laufková, 2021, s. 9).

Informace získané formativním hodnocením slouží učitelům k revizi či sestavení nové vzdělávací nabídky, která vychází z aktuálních potřeby dětí. Kromě přínosu v podobě těchto informací má dle Laufkové (2021, s. 65) formativní hodnocení pozitivní vliv na učitele

v těchto situacích: „...ujasňují si, co chtějí děti naučit; plánují cíle výuky i důkazy o učení; umí pokládat dobré otázky zjišťující míru porozumění dětí; podávají dětem konstruktivní zpětnou vazbu.“ V procesu formativního hodnocení je však velmi důležité, jak informaci od učitele přijme dítě, jak jí porozumí a použije ji. Dětem tyto informace ukazují, jak přesně a poctivě realizovat sebehodnocení ke zlepšení vlastního učení. Zpětná vazba zacílená na dítě ve spolupráci s flexibilitou vzdělávací nabídky významně ovlivňuje budování sebevědomí a vnitřní motivaci dětí (Greenstain, 2010).

Přínos formativního hodnocení realizovaného metodou Learning Stories je sledován ve vyhodnocení práce. Data jsou získaná od rodičů dětí účastnících se výzkumu.

## 1.5 Srovnání sumativního a formativního hodnocení

Formativní i sumativní hodnocení mají nezastupitelný význam v pedagogické praxi. Přesto, že se tato hodnocení staví do kontrastu, nejedná se o dva konkurující si přístupy. Oba typy hodnocení navzájem komplementárně naplňují odlišné cíle. Jak uvádí Lau (2015), formativní hodnocení je v literatuře často zobrazováno jako to dobré, které by učitelé měli ve své praxi využívat, zatímco sumativní hodnocení jako to špatné, které by měli učitelé užívat minimálně a přecházet na hodnocení formativní. Avšak dělení na hodnocení dobré a špatné není adekvátní. Popham (2015) spatřuje formativní hodnocení jako způsob, jak zlepšit kvalitu probíhajících vzdělávacích činností a sumativní hodnocení jako způsob, jak určit efektivitu dokončených vzdělávacích aktivit.

Formativní a sumativní hodnocení lze rozlišit dle:

- a) „odlišného načasování;
- b) hlavního adresáta;
- c) účelu, kterému daný typ hodnocení slouží“ (Starý, Laufková, 2016, s.19).

Nejvíce používaným kritériem, podle kterého se tato hodnocení dělí, je **odlišné načasování**. Hodnocení sumativní je považováno za „hodnocení finální, informuje o tom, co dítě zvládá na konci konkrétního období“. Formativní hodnocení je chápáno jako hodnocení realizované v průběhu učení (Starý, Laufková, 2016, s. 19).

**Hlavním adresátem** formativního hodnocení je dítě. Sumativní hodnocení je uzpůsobeno tak, aby sloužilo jako informace hlavně učiteli či rodiči (Starý, Laufková, 2016). Také Kratochvílová (2011) uvádí, že sumativní hodnocení zajímá především rodiče, kteří se soustředí na výsledky vzdělávání dítěte. Avšak pro rozvoj osobnosti dítěte ve vzdělávacím procesu má podstatně hlubší význam právě formativní hodnocení, jenž dítěti nabízí okamžitou zpětnou vazbu a současně pomoc v jeho následném rozvoji.

Wren a Cotton (2008) in Starý, Laufková a kol. (2016, s.19) uvádí, že: „Účelem formativního hodnocení je objevování toho, co děti<sup>10</sup> vědí, čemu rozumějí nebo co můžou udělat, účelem sumativního hodnocení pak vyjádřit, zda děti vědí či rozumějí.“ Autoři tedy spatřují další významnou odlišnost mezi těmito typy hodnocení v **účelu hodnocení** a následně v tom, jak jsou zjištění daným typem hodnocení získána a použita v procesu vzdělávání (Starý, Laufková, 2016).

Oba tyto hlavní typy hodnocení, sumativní a formativní, jsou velmi důležité pro zlepšení učení dětí, avšak realizované výzkumy naznačují, že formativní hodnocení je obzvláště účinné. Sumativní hodnocení ve třídě obvykle provádí učitel pro účely ověřování, zaznamenávání pokroků v osvojování si dovedností a znalostí. Formativní hodnocení ve třídě používá důkazy o učení dětí k následným úpravám umožňujícím další posun v učení (Wiliam, 2010 in Andrade, Heritage, 2018). Mertin (2016, s. 34) prosazuje formativní hodnocení při vzdělávání dětí proto, že „nabízí výrazně širší spektrum možností.“

Clark (2010) poukazuje na model, který znázorňuje, že postupy formativního a sumativního hodnocení mohou být sladěny a poskytovat klíčové informace nejen o hodnocení ve třídě, ale také o rozhodnutí týkajících se celého vzdělávacího systému.

Formativnímu hodnocení je věnována stále větší pozornost. Je zjevné, že kombinace těchto přístupů povede k získání více užitečných informací o dítěti. Oba tyto přístupy hodnocení jsou využity při získávání dat v průběhu akčního výzkumu této práce.

---

<sup>10</sup> Upraveno žák – dítě

## 2 Pedagogická diagnostika

Tato kapitola se zaměřuje na pedagogickou diagnostiku z pohledu odborné literatury, na pedagogickou diagnostiku aplikovanou v prostředí mateřské školy a na současné ukotvení pedagogické diagnostiky v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2021). Dále nahlédne do pojetí individualizace, shrne metody a nástroje pedagogické diagnostiky v předškolním vzdělávání. Kapitola se pokusí poukázat na podobnost metod a nástrojů, které jsou aplikované v prostředí českých mateřských škol s metodou Learning Stories.

Mertin (2016, s. 23) uvádí, že „se pedagogická diagnostika vztahuje zejména ke shromažďování přesných a spolehlivých informací o vědomostech, znalostech, dovednostech jedince.“ Snaha zjistit úroveň vzdělání, výchovy a hodnocení, dále popisovat, jak dítě dosahuje cílů a úkolů výchovy a v neposlední řadě odhalovat příčiny obtíží dětí ve výchově a vzdělávání, bylo již zaznamenáno v dobách před J. A. Komenským. Nebyl však užíván pojem *pedagogická diagnostika*, ale hovořilo se o „úrovni vědomostí, píli, mravech, o zkouškách, o pozorování a hodnocení a o hledání příčin výchovných obtíží“ (Mojžíšek, 1986, s. 12). Dittrich (1993) uvádí, že pedagogická diagnostika je velmi mladým pojmem, který byl formulován J. Klauerem v Německu v roce 1969. Podle Zelinkové (2001) je nejen samotný pojem pedagogická diagnostika relativně mladý, ale i pedagogická diagnostika se jako vědní obor dostává do popředí zájmu až v šedesátých letech 20. století. A to v kontextu s rozmachem pedagogického poradenství a se změnami ve školském systému.

Předmětem pedagogické diagnostiky však není pouze dítě, ale může jím být i skupina dětí či celý vzdělávací systém. Zelinková (2001, s. 12) definuje pedagogickou diagnostiku jako „komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů.“ Dle Průchy, Walterové a Mareše (2001) tento proces směřuje ke stanovení diagnózy. Pedagogická diagnóza je závěr, respektive výsledek pedagogické diagnostiky, jež se zaobírá otázkami diagnostikování jedinců účastnících se edukačního procesu. Zelinková (2001, s. 13) ve své práci interpretuje pedagogickou diagnózu jako: „...výsledek procesu pedagogické diagnostiky, který zahrnuje komplexní posouzení existujícího stavu včetně anamnestických údajů nebo výsledku pedagogického působení za určité období, charakterizuje dosaženou úroveň vědomostí a dovedností.“. Pojem diagnóza není

v pedagogické diagnostice jediným. Další pojmy, se kterými se v rámci pedagogické diagnostiky můžeme setkat, jsou anamnéza (odhalení informací o minulém a současném životním stavu dítěte) a prognóza (předpověď dalšího pozitivního vývoje ve vzdělávání dítěte) (Syslová, 2018).

Pedagogická diagnostika v průběhu let prošla a stále prochází mnoha změnami. Tyto změny jsou patrné především v jejím zaměření a v přístupech k dítěti. Pozornost je zaměřena na proces, a ne na výsledky učení. Učitel pracuje s tím, čemu dítě porozumělo, co dokáže a neklade důraz na to, co dítě nezná. Je preferováno porozumění před pouhou znalostí daného tématu (Mertin, 2016). Odlišné zaměření a přístup jsou charakteristickými také pro metodu Learning Stories (viz kapitola 3).

## **2.1 Pojetí pedagogické diagnostiky dítěte v předškolním vzdělávání**

Pedagogická diagnostika je nepostradatelnou součástí kvalitního a úspěšného předškolního vzdělávání. Je součástí RVP PV (2021, viz kapitola 2.2.), který je závazným dokumentem pro práci pedagoga v mateřské škole. Znalost diagnostické činnosti je pro učitele stěžejní při nastavování kvalitního vzdělávacího procesu a individualizaci vzdělávání ve smyslu respektování potřeb, zájmů a možností jednotlivých dětí. Existuje pestrá nabídka způsobů, metod, nástrojů, které lze k diagnostické činnosti v mateřské škole využít.

Pedagogická diagnostika je v mateřské škole prosazována a realizována v mnoha situacích. Je zaměřena na „poznávání, posuzování a hodnocení obsahové a procesuální stránky vzdělávacího procesu a jeho aktérů“ (Zelinková, 2001, s. 12). Středem zájmu pedagogické diagnostiky je nejen identifikace návyků, vědomostí a dovedností dětí osvojených prostřednictvím vzdělávacího působení ve školním i mimoškolním prostředí, ale také klima třídy, práce učitele a vnější podmínky vzdělávání (např. materiální uspořádání třídy a psychohygienické podmínky). Diagnostická činnost je jednou z hlavních kompetencí učitele (Zelinková, 2001; Kucharská in Mertin a kol., 2015). Učitel mateřské školy má povinnost realizovat pedagogickou diagnostiku. ČŠI (2023, s.22) popisuje, že: „učitel systematicky provádí pedagogickou diagnostiku, sleduje a zaznamenává vývoj, procesy učení a vzdělávací pokrok každého dítěte a pravidelně poskytuje dětem srozumitelnou zpětnou vazbu k jejich práci“. Dále na základě odborně podložených závěrů plánuje

vzdělávací nabídku, vede děti k volbě adekvátních vzdělávacích cílů a realizaci sebehodnocení i hodnocení svých vrstevníků (ČŠI, 2023).

V mateřské škole lze diagnostickou činnost rozdělit na formální a neformální. Neformální diagnostikování je praktikováno frekventovaněji, a to prostřednictvím spontánní a průběžné činnosti učitele. Průběžná neformální diagnostická činnost učitele je zaměřena na rozpoznávání postojů, vědomostí, dovedností, projevů dětí a jejich vzájemných vztahů. Na základě tohoto pozorování učitel rozhoduje a plánuje další kroky. Informace o dítěti získané touto formou jsou základem důsledné a systematické diagnostické činnosti. Oproti tomu formální diagnostikování je více komplexní, pracuje v souvislosti s předem nastavenými pravidly, metodami, postupy a datovými záznamy. Učitel sbírá informace prostřednictvím mnoha zdrojů, získané informace systematicky zaznamenává a používá v praxi ve prospěch dítěte. Je plně v kompetenci učitele, jakou formu diagnostické činnosti zvolí, kdy ji zrealizuje, jaký zvolí postup a způsob záznamu. Může využívat řadu typů diagnostikování, např. diagnostiku normativní, kriteriální, individualizovanou a diferenciální (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

Hlavním úkolem normativní diagnostiky je porovnávání úrovně rozvoje dítěte s normami dané věkové skupiny. Diagnostika kriteriální zjišťuje a porovnává úroveň osvojených dovedností dítěte se stanovenými kritérii, např. zda zvládá či nezvládá samoobsluhu. Podstata individualizované diagnostiky vychází z komparace předchozí a aktuální dosažené úrovně samotného dítěte v dané oblasti. Hlavní zájem diferenciální diagnostiky spočívá v hledání odpovědi na otázky, proč dítě danou věc nezvládá (Miňová, 2012; Zelinková, 2001). S diagnostikou normativní a kriteriální koresponduje sumativní hodnocení. Podobnost formativního hodnocení lze spatřit v definici individualizované diagnostiky v tom, že se zaměřuje na dítě samotné, avšak v případě formativního hodnocení zjištěné informace slouží také dítěti (viz kapitola 1).

Výzkumné šetření této práce je zaměřeno na formativní hodnocení realizované metodou Learning Stories, kdy se učitel orientuje především na silné stránky dítěte. Nesoustředí se na srovnávání více dětí mezi sebou, nevyzdvihuje to, co dítě nezvládá. Ale počítá s aktivním zapojením samotného dítěte do hodnocení a s jeho participací při plánování dalších kroků jeho vzdělávací cesty.

### **2.1.1 Pedagogická diagnostika jako podmínka individualizace**

Ve vztahu k pedagogické diagnostice je podstatné zmínit pojem individualizace v předškolním vzdělávání. Proces individualizace je s pedagogickou diagnostikou úzce provázán. Individualizace otevřela mnoho změn, a to v oblasti organizace vzdělávání a hledání nových strategií podporujících osobnostní rozvoj dítěte (Syslová, 2018). Kořátková (2014, s. 158) hlavní podstatu osobnostně orientovaného modelu vzdělávání spatřuje v „rozvíjení osobnosti každého dítěte, které vychází z vrozených dispozic a potřeb dítěte.“ Jaké jsou aktuální potřeby dítěte a co lze pokládat za dítětem již osvojené, zjišťuje učitel prostřednictvím pedagogické diagnostiky a na základě zjištěného sestavuje vzdělávací nabídku, která v dítěti posiluje zájem o učení (Kořátková, 2014, s. 158). Podle Opravilové (2016) je pro individualizaci zásadní výborná znalost každého dítěte. Toho lze docílit pravidelným organizovaným sledováním. Takto koncipované sledování dítěte odhalí jeho aktuální stav a na základě toho lze naplánovat a vytvořit podnětnou vzdělávací nabídku, vhodné pedagogické metody a postupy.

Individualizace ve vzdělávání klade důraz na „důsledné respektování individuálních potřeb, možností a zájmů dítěte, to vede k diferenciaci nároků, úkolů, přístupů k dětem z hlediska typů inteligence, dovedností, vývojové úrovně, věku“ (Syslová, 2012, s. 42). Individualizace vzdělávání je umocňována požadavkem na společné vzdělávání, tedy inkluzí (Syslová, 2018). Termín inkluze/inkluzivní vzdělávání je v následujícím odstavci okrajově vymezen z důvodu, že formativní hodnocení aplikované metodou Learning Stories má pozitivní vliv na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, primárně na děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí (viz kapitola 3).

Inkluzivní vzdělávání zohledňuje různost dětí. Jeho podstatou je, aby k jednotlivým dětem bylo přistupováno s ohledem na jejich aktuální schopnosti a s respektem k jejich individuálním potřebám. Proto by měla být vzdělávací nabídka učitelem sestavena na základě důkladného zvážení a s cílem maximálně podpořit rozvoj dítěte. Vzhledem k této skutečnosti se předpokládá, že učitel kvalitně realizuje pedagogickou diagnostiku, zná její teoretická východiska a vychází z praktických zkušeností (Syslová, 2018).

Specifika jednotlivých dětí je nutné zohledňovat při plánování a realizaci vzdělávací nabídky nejen vzhledem k jejich věku, ale také k jejich osobním dispozicím a možnostem. Proto je



pro učitele zásadní znalost vývojové psychologie a představa, jaké jsou možnosti dětí určitého věku a jaké jsou zvláštnosti jednotlivých vývojových etap. Značný důraz je kladen také na to, aby učitel dokázal rozpoznat, v jaké vývojové etapě se konkrétní dítě nachází, zohlednit tak možnou nerovnoměrnost ve vývoji dětí předškolního věku. To je jeden z důvodů narůstající důležitosti diagnostikování při plánování a realizaci vzdělávací nabídky (Bednářová a kol., 2022).

Na hlubším poznání dítěte je založena i metoda Learning Stories. Prvním krokem pro realizaci této metody je důsledné pozorování dítěte a detailní zaznamenání jeho jednání, vyjadřování, interakce s ostatními apod. Toto poznání a pozorování je mimo jiné podpořeno diskuzí, názory dětí, učitelů a rodin dětí. Smyslem je co nejlépe zachytit a pochopit dítě v dané situaci a sestavit mu nabídku, která bude inspirací pro jeho další kroky v jeho rozvoji. Tato metoda koresponduje s podstatou inkluzivního přístupu, zohledňuje a respektuje odlišné schopnosti a potřeby každého dítěte. Ve vyhodnocení akčního výzkumu je sledován vliv metody Learning Stories na vzdělávání vícejazyčných dětí, které zatím nedisponují dostatečnou znalostí českého jazyka.

## **2.2 Současné pojetí pedagogické diagnostiky v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání**

Důležitost pedagogické diagnostiky zdůrazňuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021, dále RVP PV). Při realizaci diagnostické činnosti je stěžejní znát vztah mezi diagnostikou a kurikulem předškolního vzdělávání – co je cílem a obsahem vzdělávání, jaký bude průběh a obsah vzdělávání, jaké činnosti budou realizovány, které vědomosti, dovednosti či návyky budou podporovány aj. Podstatným krokem bylo zařazení pedagogické diagnostiky jako povinné součásti autoevaluace školy a jako jedné z hlavních povinností učitele mateřské školy při inovaci RVP PV v roce 2017 (RVP PV, 2021; Syslová a kol., 2018).

RVP PV uvádí, že: „Každá mateřská škola, popř. každý jednotlivý učitel si vytváří svůj systém sledování, hodnocení a zaznamenávání pokroků dítěte. Tento systém musí být přehledný, smysluplný a účelný (RVP PV, 2021, s. 40).“ Metodika pro podporu

individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy<sup>11</sup> nabízí širokou škálu podnětů, postupů, inspirací, námětů pro kvalitní zavedení a využití diagnostických a evaluačních aktivit, pomocí kterých lze zohledňovat a přizpůsobovat vzdělávání odlišným možnostem a individuálním potřebám dětí. Hlavním cílem této metodické příručky je prohloubit znalosti učitelů mateřských škol týkajících se problematiky diagnostiky a evaluace dětí. Seznámit je s aktuální nabídkou a podpořit je v hledání a nacházení adekvátních metod a nástrojů pedagogické diagnostiky. A to způsobem, aby byla pedagogická diagnostika co nejlépe přizpůsobena prostředí, kde je aplikována, a byla v souladu s požadavky RVP PV (2021). Výhodou příručky je, že je sestavena nejen pro účely učitelů mateřských škol, ale i pro učitele prvních tříd ve školách základních (Bednářová a kol., 2022). RVP PV (2021, s. 7) zdůrazňuje, že: „je nutné, aby vzdělávací působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů každého dítěte, ze znalosti aktuálního stavu jeho vývoje, konkrétní životní i sociální situace, pravidelného sledování jeho vývoje a vzdělávacích pokroků.“

### **2.3 Metody pedagogické diagnostiky v ČR**

Pro realizaci pedagogické diagnostiky je v současné době k dispozici řada metod a nástrojů. Diferencují se od sebe nejen ve své náročnosti na přípravu, ale i v samotné realizaci a vyhodnocení. Pro získání co nejvíce užitečných informací je proto důležité, neinklinovat pouze k jedné z nich, ale metody vzájemně a vhodně kombinovat (Syslová a kol., 2018).

Zelinková (2001, s. 28) uvádí následující metody pedagogické diagnostiky: „pozorování, rozhovor (interview), anamnézu, dotazníky, testy, metody ověřování vědomostí a dovedností, analýzu výsledků činnosti a analýzu úkolů, pedagogickou dokumentaci a možné diagnostické chyby.“ Kucharská (2015) mezi tyto metody řadí i rozbor dětské kresby, sociometrii a analýzu hry. Zatím nejaktuálnější souhrn těchto metod obsahuje: pozorování, portfolio<sup>12</sup>, analýzu dětských artefaktů, rozhovor, sociogram (Splavcová, Mouchová, Krejčová, 2023). V podkapitolách se autorka zaměřuje na metody, které můžeme

---

<sup>11</sup> <https://clanky.rvp.cz/clanek/23352/METODIKA-PRO-PODPORU-INDIVIDUALIZACE-VZDELAVANI-V-PODMINKACH-MATERSKE-SKOLY.html>

<sup>12</sup> Metodu portfolio autorka zařadila mezi nástroje pedagogické diagnostiky.

využít v předškolním vzdělávání a jsou svým přístupem blízké nebo doprovodné metodě Learning Stories.

### **2.3.1 Pozorování**

Především pozorování vycházející ze hry dítěte bylo pro autorku v jejím výzkumu klíčové. Pro metodu Learning Stories jsou zásadní příběhy o učení dítěte, které jsou učitelem vytvářeny právě na základě pozorování a analýzy činnosti dítěte.

Pozorování patří mezi často používané, ale také velmi obtížné metody pedagogické diagnostiky v mateřské škole. Pozornost učitele je zaměřena na projevy dítěte a jeho interakci s ostatními dětmi či dospělými, a to v rámci dne, týdne či celého roku. Pozorování lze rozdělit z hlediska času na krátkodobé nebo dlouhodobé, dále na náhodné či systematické. U této metody je přesnost závěrů závislá na frekvenci a kvalitě analýzy cíleně pozorovaných projevů dítěte, kdy je možné rozlišit náhodné projevy chování a současně rozluštit a pochopit, co tyto projevy způsobuje. Pozorovatelem dítěte nemusí být pouze jedna osoba, velmi přínosná a výhodná je i spolupráce dvou pozorovatelů, ať už v roli dvou učitelů, nebo za pomoci psychologa či speciálního pedagoga působícího ve škole (Zelinková, 2001).

Mertin (2016, s. 90) uvádí, že: „pozorování rozlišujeme podle tzv. strukturovanosti“. Pokud jsou výsledky pozorování zapisovány do předpřipravených a uspořádaných archů se stanovenými kategoriemi, jedná se o pozorování plně strukturované. Prostým poznamenáním aktuálně monitorovaných projevů dítěte na papír, do záznamového archu či do deníku pozorovatele, lze vykonávat pozorování nestrukturované, které je také velmi cenným zdrojem informací. Některými autory je uváděno polostrukturované pozorování, které je chápáno jako kombinace těchto dvou typů (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018; Mertin, 2016).

Pozorování je spolehlivé a objektivní. Pozorovatel disponuje určitými znalostmi, uměním soustředit se a rozvahou. Umět cíleně sledovat je nutné se naučit, poté si tuto činnost osvojit a následně se v ní zdokonalit. Pozorovatel, který je již zkušený, dokáže přesně stanovit proč a co chce pozorovat. Je schopen přizpůsobit se dané situaci a lépe se na ni připravit. Jeho postup je promyšlený, důkladně naplánovaný a současně je obeznámený s důležitostí pravdivosti, zpracování a vyhodnocení zachycených informací. Avšak i na profesionální pozorovací úrovni je vysoké riziko nepřesného či zkresleného vnímání pozorované situace,

proto je důležité usilovat o objektivitu, reflektovat vlastní nezáměrné interpretace, nevytvářet si předčasně mylná očekávání, předpoklady a nenechat se ovlivnit sympatiemi či antipatiemi k pozorovaným dětem (VÚP, 2007).

Hra dítěte je v mateřské škole nejčastěji pozorovanou situací, jež učiteli zprostředkuje mnoho užitečných informací o konkrétním dítěti či celé skupině. Hra o dítěti prozradí mnohé např. úroveň rozumových, pohybových, jazykových schopností, povahové vlastnosti, zájmy, sociální interakci, zvládání konfliktních situací apod. „Z charakteru hry, jejího obsahu, jaké hry dítě preferuje, jak si hraje, poznáváme, jak dítě vnímá svět“ (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 67).

### **2.3.2 Rozhovor**

Další používanou metodou je rozhovor (interview). V procesu metody Learning Stories má rozhovor své nezastupitelné místo. Je učitelem využíván v situacích, kdy s dítětem, jiným učitelem a rodičem rozebírá sledovanou činnost (příběh o učení dítěte), získává tak od všech aktérů informace v podobě zpětné vazby.

Rozhovor je považován za metodu obtížnou. Vedení rozhovoru je závislé na tom, co se od dotazovaného chce dozvědět, jaký typ dotazování je zvolen, v jakém pořadí, respektive kdy jsou konkrétní otázky pokládány. Neméně důležité je i to, kdo otázky klade, jaký je vzájemný vztah dotazovatele s dotazovaným, jejich postavení apod. S tím koresponduje také způsob, jakým budou získané informace zpracovávány. Výsledky rozhovoru jsou negativně ovlivněny nejen nevhodnou volbou otázek, nehodícími se formulacemi, ale i korektně stylizovanými otázkami položenými v nesprávný čas a dalšími bariérami v komunikaci. Rozhovor lze vést se všemi účastníky vzdělávacího procesu (Mertin a kol., 2015).

Je stále se nabízející otázkou, zda je metoda rozhovoru vhodná i u dětí předškolního věku, a to z důvodu věrohodnosti informací, které jsou děti prostřednictvím odpovědí schopné poskytnout. Proto je velmi důležité přistupovat k rozhovoru tak, aby byl přizpůsoben věku dítěte a jeho komunikačním schopnostem (Mertin a kol., 2015). Rozhovorem přizpůsobeným dítěti lze zjistit jeho zájmy, touhy, hodnoty, postoje, obavy, nápady, příčiny jednání, znalosti a vědomosti, vztahy aj. Při rozhovoru s dítětem je důležité dát mu dostatek času a prostoru pro vyjádření svých názorů a pocitů. Rozhovor s rodiči může mít charakter doplňujících či objasňujících informací k údajům, jež jsme získaly pozorováním či rozhovorem s dítětem.

Pro udržení kvality a užitečnosti rozhovoru je nutné dodržet jisté zásady, např. použít pozitivní vyjádření při navazování kontaktu s rodiči; udržet si profesionální odstup; přistupovat k rodiči jako k partnerovi; aj. Závěr rozhovoru s rodiči, z toho vyplývající postupy, mohou být ve zjednodušené a srozumitelné formě předána dítěti a stát se tak součástí jeho portfolia. Velmi důležitým aspektem této metody je zajištění klidného nerušivého prostředí a času na řešení daného tématu (Zelinková, 2001, Syslová a kol., 2018).

### 2.3.3 Anamnéza

Neméně důležitou metodou je **anamnéza**, která nám nahlédnutím do osobní historie života dítěte pomůže lépe pochopit současný stav či situaci daného dítěte. Dělí se na osobní, rodinnou, sociální a školní. Osobní anamnéza obsahuje informace týkající se dítěte a zahrnuje jeho vývoj, zdravotní stav, úrazy, návyky ve stravování, spánkovou potřebu, alergie a léky (Syslová, Kratochvílová, 2018). Rodinná anamnéza uvádí informace týkající se celé rodiny, její vývoj a členy. Sociální anamnéza poskytuje informace o adaptabilitě dítěte, o jeho sociální interakci a jeho zájmech. Školní anamnéza zahrnuje údaje o navštěvovaných vzdělávacích institucích (Mertin, 2016).

### 2.3.4 Analýza hry

Další metodou pedagogické diagnostiky, která je velmi důležitá v souvislosti s metodou Learning Stories (viz kapitola 3) je **analýza hry**. Trpišovská (1997, s.11) uvádí, že „hra je jednou z vývojových potřeb v předškolním věku a současně i nejpřirozenější aktivitou dítěte v tomto období. Jejím prostřednictvím se všestranně rozvíjí osobnost dítěte a prostřednictvím hry je také možno dítě diagnostikovat.“ Pro diagnostiku v mateřské škole je pozorování a sledování hry časté a nepostradatelné. Poskytuje mnoho cenných informací o prožitcích, aktuálním psychickém rozpoložení, zkušenostech a jiných preferencích dítěte, vzhledem k tomu, že je hra mimo jiné jistým způsobem sebevyjádření dítěte (Mertin a kol., 2015; Bitnerová, 2021).

### 2.3.5 Analýza dětských artefaktů

Tato metoda je podpořena technologiemi, které v současnosti umožňují využití širokého spektra zaznamenávání dětských artefaktů, např. fotografií či videem zachycené dítě při konkrétní činnosti (Splavcová, Mouchová, Krejčová, 2023). Dětské artefakty zachycované

tímto způsobem jsou stěžejní pro metodu Learning Stories, a to při tvorbě dopisů o učení (viz kapitola 3).

Při uchovávání artefaktů je důležité vždy zaznamenat datum pořízení a doplňující informace, které obsahují komentář dítěte a popis situace. Takto získané informace vedou k vytvoření časové osy, která znázorňuje pokrok dítěte v konkrétní sledované oblasti a za určitou dobu (Splavcová, Mouchová, Krejčová, 2023).

Mezi další metody pedagogické diagnostiky patří **dotazníky, rozbor dětské kresby a sociometrie**.

## 2.4 Nástroje předškolní pedagogické diagnostiky

Diagnostické nástroje, které jsou mateřským školám k dispozici, mohou mít různou podobu. Důležité je, aby škola při výběru pečlivě zvažovala, zda zvolený nástroj splňuje její představy a požadavky vycházející z Rámcového vzdělávacího programu (Sedláčková a kol., 2012).

Hlavním nástrojem předškolní pedagogické diagnostiky v České republice je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). RVP PV lze využít jako diagnostický nástroj především proto, že popisuje vývojové cíle a vzdělávací obsahy, které by měly být rozvíjeny u dětí předškolního věku. Učitel má prostor pro sestavení vlastního diagnostického nástroje (RVP PV, 2021).

V současnosti je však mateřským školám k dispozici široká nabídka již verifikovaných publikovaných diagnostických nástrojů. Syslová (2018) uvádí tyto dostupné diagnostické nástroje: Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová a Šmardová, 2007); Školní zralost (Bednářová a Šmardová, 2008); Předcházíme poruchám učení (Sindelarová, 2016); Zahraniční diagnostický nástroj (kresebný test školskej spôsobilosti); Oregonská metoda; Suky MŠ; Rok v MŠ (Sedláčková, Syslová, Bednářová, 2012); Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (Smolíková a kol., 2006), PREDICT (Syslová, Kratochvílová, 2017), WELCOME IDEA (Felcmanová, Loudová a kol., 2019). V následující kapitole je přiblížen diagnostický nástroj PREDICT a WELCOME IDEA, a to z důvodu podobnosti s metodou Learning Stories.

### 2.4.1 Diagnostický nástroj PREDICT

Diagnostický nástroj PREDICT vznikl v rámci mezinárodního projektu<sup>13</sup> *Good Start to School*. Název PREDICT je zkratkou anglického označení *Pre-school Diagnostic and Communication Tool*, v českém překladu *Nástroj předškolní diagnostiky a komunikace*. PREDICT je nástroj zaměřený na monitorování rozvoje kompetencí dětí předškolního věku, uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (Syslová, Kratochvílová, 2018).

Pro tento diagnostický nástroj bylo klíčové zlepšení úrovně předškolního vzdělání, a to zejména podporou „komunikace a spolupráce rodiny a školy usilující o rozvoj dítěte a jeho snazší přechod z jedné instituce do druhé“ (Syslová a kol., 2018, s. 78):

- a) „Jednoduchou formou, která komplexně postihuje klíčové kompetence, přispět k porozumění cílům předškolního vzdělávání ze strany rodičů.
- b) Graficky a názorně podložit argumentaci při komunikaci s rodiči. Opírat se o názor.
- c) Sledovat kompetence dětí, které jsou hlavním výstupem předškolního vzdělávání.
- d) Usnadnit přechod mezi mateřskou a základní školou“ (Syslová, Kratochvílová, 2018, s. 78).

Diagnostický a evaluační nástroj PREDICT má podobu záznamového archu, kde je 44 kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání sdruženo do deseti oblastí.<sup>14</sup> Byl navržen pro účely kontinuálního zapisování a analyzování pokroků dítěte v mateřské škole a je řazen mezi hlavní výstupy projektu, kterými jsou dále *Metodika pro učitele a Příručka pro rodiče*. Tyto části projektového výstupu fungují ve vzájemné interakci (Syslová, Kratochvílová, 2018).

---

<sup>13</sup> Good Start to School je mezinárodní projekt uskutečněný na základě programu Erasmus+, podpořený účastí tří zemí: Českou republikou, Slovenskou republikou a Maďarskem. „Hlavním cílem projektu je zlepšit úroveň předškolního vzdělávání. Toho by mělo být dosaženo zejména zlepšením komunikace mezi školou a rodinou a usnadněním přechodu z MŠ do ZŠ. ...úkolem je připravit dětem co možná nejlepší začátek v základní škole“ (Syslová, Kratochvílová, 2018, s. 5).

<sup>14</sup> Deset oblastí diagnostického nástroje Predict: „gramotnost, zdraví, komunikace, sebepojetí, respekt, aktivita, samostatnost, přístup k učení, pravidla, řešení problému“ (Syslová, Kratochvílová, 2018, s 1).

#### 2.4.2 WELCOME IDEA

WELCOME IDEA je interaktivní nástroj podporující pedagogickou diagnostiku v mateřské škole, který má podobu aplikace. Pojem IDEA je zkratkou pro *Interactive Digital Educational Assistant*, v českém překladu *Interaktivní digitální vzdělávací asistent*. Aplikace vznikla jako výstup projektu WELCOME<sup>15</sup> v letech 2016–2019. Hlavními autorkami tohoto projektu jsou Barbora Loudová Stralczynská a Lenka Felcmanová (2019). Aplikaci lze využít na chytrých zařízeních. Aplikace obsahuje souhrn nejčastějších problematických situací s praktickými příklady, které se týkají práce s dětmi v heterogenně uspořádané třídě. Jsou zde uvedena doporučení, jak má učitel v těchto situacích postupovat a jaké metody a aktivity při práci s touto skupinou dětí využívat. Aplikace je také naprogramována tak, že: „učitel díky pedagogickému screeningu v aplikaci vyhodnotí aktuální stav dítěte v jednotlivých oblastech rozvoje, aplikace sama pak na základě výsledků pedagogické diagnostiky doporučí vybrané aktivity“ (Felcmanová a kol., 2019, s. 11). Elektronická podoba této aplikace učitelům nabízí také teoretické ukotvení problematiky dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole (Felcmanová a kol., 2019).

#### 2.4.3 Portfolio jako nástroj pedagogické diagnostiky

Portfolio bylo dříve primárně chápáno a využíváno jako část pedagogické dokumentace. Nyní ho lze využít jako pedagogicko-diagnostický nástroj, který je uložen na dostupném místě a na jeho komplexní a průběžné tvorbě aktivně participuje i samotné dítě. Portfolio má nezastupitelný význam také při realizaci metody Learning Stories (Leu a kol., 2012).

V pedagogickém slovníku (Průcha, 2009, s. 79) je pojem *portfolio* definován jako „soubor různých produktů dítěte, které dokumentují jeho vývoj za určité období. Patří do komplexního hodnocení dítěte.“ Portfolio nám tedy umožní náhled a srovnání dvou a více

---

<sup>15</sup> WELCOME „We Learn and COMunicate Ensemble“ byl mezinárodní projekt realizovaný na základě programu Erasmus+, kterého se účastnila Česká republika, Slovenská republika a Bulharsko. „Hlavním cílem projektu WELCOME bylo poskytnout všem dětem dobrý start díky kvalitnímu předškolnímu vzdělání. ... pomocí učitelům mateřských škol při vedení a zvládnutí heterogenní skupiny, ve které jsou často zastoupeny děti se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Felcmanová a kol., 2019, s.11).



konkrétních produktů dítěte vypovídajících o jeho pokroku mezi předchozím a aktuálním stavem.

V prostředí předškolních institucí je význam portfolia spojován s podporou diagnostické činnosti učitele. Dle Syslové, Kratochvílové a Fikarové (2018, s. 32) je portfolio nástrojem, který by měl plnit následující kritéria:

- ⇒ „sloužit všem aktérům, kterých se edukační proces týká (nejen dítěti, ale i rodičům a učitelům);
- ⇒ kumulovat produkty činnosti dítěte zachycující vývoj dítěte a jeho pokrok (v ideálním případě po celou dobu docházky dítěte do mateřské školy);
- ⇒ prostřednictvím produktů komplexně zachytit osobnost dítěte;
- ⇒ jako aktér edukačního procesu pracovat s portfoliem, nejen individuálně, ale také společně při komunikaci nad výsledky konkrétního dítěte a možnostech jeho dalšího rozvoje“ (Syslová a kol., 2018, s. 32).

Tvorba portfolia by měla být především v kompetenci dítěte, učitel však pro dítě představuje oporu a společně vyvíjí diskuzi o výběru prací a jejich reflexi. Výběr prací je však v mateřské škole učitelem výrazně ovlivněn a usměrňován, přesto dítě aktivně participuje na rozhodování při volbě vzhledu svého portfolia, rozhoduje o práci, kterou do něj zakomponuje, a to ho podporuje k samostatnosti a k sebehodnocení. Společná práce na portfoliu je velkým přínosem, dochází k diskuzi mezi dítětem a učitelem, k výměně myšlenek, nápadů, přání a tím se mimo jiné utváří společné téma. Z toho vychází, že je portfolio společným pracovním nástrojem pro děti a učitele, který současně buduje most k rodičům dítěte. Portfolio tak tvoří ideální informační základ pro rodiče s možností aktivní spolupráce na dokumentaci jejich dítěte. K portfoliu má mít dítě i rodič permanentní přístup, proto je vhodné práce ukládat do transparentních fólií, aby odolaly každodenní manipulaci. (Leu a kol., 2012; Miňová, 2012; Syslová a kol., 2017).

Hlavní cíl diagnostického portfolia je v jeho absolutním využití jako pedagogické dokumentace. Učitel s dětmi, případně i s rodiči, nahromadí co nejvíce materiálu o dítěti a spojením s jeho diagnostickým potenciálem v podobě nástroje poskytne užitečné informace o pokrocích dítěte ve vzdělávání. Tyto informace jsou k dispozici všem

účastníkům vzdělávacího procesu. Portfolio v kombinaci i s jinými nástroji a metodami pedagogické diagnostiky tvoří zdroj potřebných informací, které mají vliv na výběr vzdělávacích strategií zaměřujících se na maximální rozvoj dítěte (Kratochvílová, 2014).

Tvorba portfolia je tedy velmi přínosná v kombinaci s diagnostickou činností učitele v mateřské škole. Nejen že průběžně zaznamenává vývoj dítěte, slouží jako spojení mezi prostředím mateřské školy a domovem dítěte, ale také podporuje aktivní participaci dítěte a jistou míru zodpovědnosti dítěte. Plní významnou funkci při realizaci metody Learning Stories. Příběhy o učení dítěte jsou do portfolia dítěte zakládány a jsou pro děti inspirací a otevírají prostor pro diskuze mezi učiteli, dětmi i rodiči (viz kapitola 3.).

### 3 Metoda Learning Stories

Kapitola popisuje metodu Learning Stories, její vývoj, východiska, dispozice učení, postup při tvorbě dopisů Learning Stories a její výhody a rizika.

Předchozí kapitola uvádí nástroje pedagogické diagnostiky, které jsou převážně sumativního charakteru, srovnávají úroveň dosažených dovedností a znalostí dětí s předem určenými standardy. Metoda Learning Stories se od těchto nástrojů liší především změnou přístupu k dítěti při hodnocení. Reprezentuje metody formativního hodnocení. Umožňuje diskuzi o vzdělávacích procesech dětí, která je zaměřená na kompetence jednotlivých dětí, na dispozice k učení a jejich rozvoj, spíše než na konkrétní výsledky dovedností a znalostí. Learning Stories svým narativním charakterem a způsobem, jakým jsou dětem adresovány, mají zvýšit participaci dětí na dokumentaci procesu učení a hodnocení. (Carr, Lee, 2012, Knauf, 2019, Blaiklock, 2008). Metodu Learning Stories lze tedy aplikovat pro dokumentaci a hodnocení vzdělávání dětí v prostředí mateřské školy, jelikož je nástrojem nejvíce přizpůsobeným potřebám dítěte této věkové kategorie. „Metoda Learning Stories reflektuje individuální rozdíly mezi dětmi a zaměřuje se na kompetence dítěte, dispozice k učení a jejich rozvoj“ (Uhlířová, Loudová Stralczyňská, 2015, s. 175).

#### 3.1 Vývoj metody Learning Stories

Vzdělávání v oblasti raného a předškolního dětství se stalo středem zájmu politik po celém světě. Zvýšený zájem se mimo jiné zaměřil na rámec kurikula a metody hodnocení v sociokulturním kontextu. Světovou inspiraci ve vzdělávání v raném a předškolním dětství představoval Nový Zéland a jím vyvinuté techniky pozorování a hodnocení se staly mezinárodním střediskem výzkumu a pedagogické praxe. Zde sehrála důležitou roli **Margaret Carr**, profesorka vzdělávání na *Wilf Malcolm Institute of Education Research* na *University of Waikato* na Novém Zélandu. Jako spoluředitelka novozélandského projektu rozvoje předškolního kurikula se podílela na vyvinutí národního kurikula „Te Whāriki<sup>16</sup>“,

---

<sup>16</sup> Název kurikula „Te Whāriki“ pochází z maorské kultury v přesném překladu jako „tканá podložka/koberce“. Jedná se o metaforu, která kurikulum popisuje jako hrubou látku, kde jsou čtyři principy kurikula protkány pěti osnovami kurikula – společně vyjadřují vizi pro děti. Symbol „podložky/koberce“ je vyobrazen na deskách knihy kurikula. Když se kniha otevře v místě, kde se přední a zadní desky spojují, je vidět, že „tканá podložka“ je nedokončená, jsou zde volné prameny, které je třeba utkat. To znázorňuje potenciál dítěte a jeho pokračující vzdělávací cestu (Ministry of Education, 2017, Leu a kol., 2012).

publikovaného v roce 1996. V rámci nově zavedeného národního kurikula pro předškolní vzdělávání vznikl výzkumný projekt vedený Margaret Carr pod názvem *Projekt učení a hodnocení dětí v předškolním věku (Assessing Children's Experiences in Early Childhood Settings)*. Projekt byl sestaven tak, aby byl v souladu s klíčovými principy a cíli novozélandského kurikula Te Whāriki a poskytl nástroj pro rozvoj a implementaci nápadů a postupů hodnocení dětí. Výsledkem byla metoda psaní příběhů o učení dětí, tedy Learning Stories. V rámci výzkumu byla metoda Learning Stories vyvíjena a realizována v pěti různých prostředích, a to v centru péče o děti (*childcare centre*), v předškolním zařízení (*kindergarten*), v herním centru (*playcentre*), v centru raného dětství se zaměřením na maorský jazyk a kulturu (*kōhanga reo*) a v domácím vzdělávání dětí vedeným učitelem (*home-based care*), kde se Carr s učiteli soustředila na rozvoj Learning Stories jako narativního hodnocení, které bylo v souladu se sociokulturním zaměřením národního kurikula Te Whāriki (Carr, 1998; Carr, Lee 2012; Uhlířová, Loudová Stralczyńska, 2015).

Learning Stories byly dále zdokonalovány v rámci druhého výzkumného projektu *Projekt učení a hodnocení dětí předškolního věku (Early Childhood Learning and Assessment Exemplar project)*. Projekt byl uskutečněn na Novém Zélandu, jeho záměr představoval sběr dat o hodnocení učení dětí zahrnující ukázky Learning Stories i s postřehy učitelů, komentáři rodičů a dětí a jejich využití v praxi. Projekt byl realizován v padesáti institucích věnujících se předškolním dětem. Projekt vytvořil knihu „*Kei Tuo o Te Pae*”<sup>17</sup> o hodnocení učení dětí v předškolních zařízeních na Novém Zélandu (Carr, Lee, 2002; Carr, 2012; Niková, 2022).

Metoda Learning Stories byla do německého prostředí implementována Německým institutem pro mládež (*DJI – Deutsche Jugendinstitut*)<sup>18</sup> v roce 2004. Jedná se o německou adaptaci původního novozélandského modelu Margaret Carr. Stejně jako původní model vychází ze čtyř stejných kroků, které DJI ukotvil, rozpracoval a organizačně upravil pro implementaci metody do praxe. Také vytvořil „materiály pro efektivní uplatnění metody Learning Stories v předškolním vzdělávání”<sup>19</sup> (metodika, formuláře pro jednotlivé kroky

---

<sup>17</sup> Kei Tuo o Te Pae je první ze série knih, které byly vytvořeny s cílem pomoci učitelům lépe porozumět a posílit učení dětí. Příklady v knihách také ukazují, jak mohou děti, rodiče, učitelé přispět k hodnocení průběžnému učení (Carr a kol., 2004).

<sup>18</sup> *Bildungs- und Lerngeschichten* je název německé adaptace metody Learning Stories.

<sup>19</sup> Autorka ve své práci vychází z německé adaptace metody LS.

v metodě Learning Stories, film, odborné články apod.), vedl její pilotáž (v 25 zařízeních), vzdělávání pedagogů“ (Uhlířová, Loudová Stralczynská, 2015, s. 179).

Jako inovativní metoda vtahující dítě do procesu hodnocení byla metoda Learning Stories aplikována i v českých předškolních zařízeních. Implementace metody byla a je realizována po vzoru německé adaptace metody, a to z důvodu, že: „se zaměřuje na kompetence dítěte, dispozice k učení a jejich rozvoj, který úzce souvisí s principy pedagogické práce v českých mateřských školách a hodnotami českých učitelů, kteří pracují s malými dětmi“ (Loudová Stralczynská a kol., 2022, s. 13).

### **3.2 Východiska metody Learning Stories**

Metoda Learning Stories představuje alternativní přístup k hodnocení, založený na dokumentovaném pozorování. Vyžaduje aktivní zapojení dítěte do procesu hodnocení a sebehodnocení. Jedná se o metodu, která zaznamenává proces učení v kontextu socio-kulturního prostředí dítěte (Carr, 2001). Metoda také respektuje konstruktivistický přístup, který klade důraz na vzájemný vztah dítěte a učebního prostředí, a také vztah dítěte s dospělým. Carr (2001, s.3) popisuje vývoj Learning Stories jako „odklon od tradiční formy pozorování a hodnocení učení dětí k alternativnímu pohledu na děti“.

Hlavním zaměřením metody Learning Stories je sledování individuálního procesu učení dítěte. Cílem této metody je porozumět jednotlivým krokům, které děti v procesu učení podnikají, a následně je podporovat. Důraz je kladen na aktivní účast dětí v procesu učení a hodnocení a na zviditelnění samotného procesu učení. Proto je proces učení dítěte nejen pozorován, ale také dokumentován, interpretován a diskutován v kontextu s dispozicemi k učení (viz Kapitola 3.3) (Carr, 2001; Leu a kol., 2012). Carr (2001, s. 24) uvádí, že: „příběhy o učení (Learning Stories) jsou založeny na dispozicích k učení a jejich cílem je pomoci zajistit, aby byly rozpoznány a podporovány individuální vzdělávací procesy každého dítěte“. Dispozice k učení jednotlivých dětí jsou na základě lepšího porozumění dětí podporovány a rozvíjeny (Carr, 2001).

Důležitou součástí metody Learning Stories je vytváření dopisů, které vznikají na základě pozorování dětí v každodenním prostředí. V pořadí, komu jsou Learning Stories adresovány, jsou na prvním místě děti, až poté jsou s dopisem konfrontováni rodiče (Car, 2001; Loudová

Stralczynská a kol., 2022). Také je podstatné zmínit, že příběhy o učené děti lze aplikovat u dětí všech věkových kategorií (Blaiklock, 2008).

### 3.3 Dispozice k učení

Carr (2001, s. 96) definuje Learning Stories jako „pozorování v každodenním prostředí, která mají poskytnout kumulativní sérii kvalitativních „momentek“ nebo písemných vinět jednotlivých dětí, které vykazují jednu nebo více z pěti cílových oblastí dispozic k učení.“

Dispozice k učení (*Learning dispositions*) tvoří teoretický základ metody Learning Stories. Jsou klíčové při analýze chování dětí v daných situacích, „jsou chápány jako intelektuální návyky nebo vzorce chování s motivačním a afektivním charakterem“ (Katz, 1993 in Knauf, 2019). Carr (2001, s. 21) definuje dispozice k učení „jako repertoár (*participation repertoires*) učebních strategií a motivací, s jejichž pomocí dítě vnímá příležitosti k učení, rozpoznává je, vybírá, reaguje na ně, vytváří je a současně je neustále rozšiřuje v důsledku svého učebního úsilí“. U dětí zapojených do učení lze vypořádat jistou posloupnost chování, kdy děti nejprve projeví zájem, pak se zapojí, vytrvají vyjádří svůj názor a ve finále převezmou odpovědnost. Z toho vyplynulo doporučení, aby učitelé při pozorování a psaní Learning Stories zohledňovali tuto sekvenci dispozic k učení (Carr 1998 in Blaiklock, 2008): *zajímat se, být angažovaný, být vytrvalý při obtížích nebo nejistotě, komunikovat s druhými, přijímat odpovědnost*. Dispozice k učení do těchto pěti hlavních oblastí rozdělila a definovala Carr (in Leu a kol., 2012, s. 51), jak je uvedeno v následující tabulce<sup>20</sup>:

**Tabulka 2:** Dispozice k učení dítěte (Carr in Leu a kol., 2012, s. 51-53)

<p><b>Zajímat se</b> (<i>Interessiert sein/taking an interest</i>):</p>	<p>Děti o něco projevují zájem, věnují něčemu velkou pozornost a tím získávají znalosti a dovednosti. Zájem se nesmí týkat pouze oblasti kognitivní. Tato učební dispozice se u dětí projevuje v situacích, které nabízí zajímavé a podnětné prostředí.</p>
<p><b>Být angažovaný</b> (<i>Engagiert sein/being involved</i>):</p>	<p>Dispozice zahrnující oddanost, ochotu a schopnost dětí zapojit se. Děti jsou</p>

<sup>20</sup> Dispozice k učení přeložené, parafrázované a doplněné o anglické názvy, které odpovídají českému překladu.

	angažované v případě, kdy se nějakému tématu věnují delší dobu, prozkoumávají ho a posléze se s ním i do jisté míry ztotožňují.
<b>Být vytrvalý při obtížích nebo nejistotě</b> ( <i>Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten/persiting with difficulty or uncertainty</i> ):	Dispozice zahrnující schopnost dětí pokračovat v činnosti i přes jisté výzvy a potíže. Děti již disponují znalostmi a dovednostmi při řešení problému, ale i zkušenostmi, že z chyb se lze poučit a obtížné překážky dokáží překonat i samy.
<b>Vyjadřovat se a komunikovat s druhými</b> ( <i>Sich ausdrücken und mitteilen/ communicating with others</i> ):	Děti jsou schopné komunikovat, sdílet a vyměňovat si své myšlenky s ostatními, vyjadřovat své nápady, emoce, touhy a zájmy, a to prostřednictvím expresivní formy. Předpokladem této učební dispozice je adekvátní prostředí, kde se děti mohou otevřeně verbálně vyjadřovat a současně je jim nasloucháno.
<b>Být součástí vzdělávací komunity a přijímat odpovědnost</b> ( <i>An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen/taking responsibility</i> ):	U této učební dispozice je zásadní ze strany dítěte projevit ochotu vidět věci i z jiné perspektivy a vytvořit si představu o tom, co je spravedlivé a co ne. Obsahem dispozice je, že se dítě dokáže rozhodnout, poskytnout informaci o sobě nebo o něčem, rozvíjet strategii nebo prohlášení výměnou s ostatními.

Ve vztahu k dispozicím je podstatné uvést tři základní prvky, ze kterých se jednotlivé dispozice k učení skládají, jak znázorňuje Carr (2001). Tyto prvky vychází ze situací, ve kterých má být dítě „připravené (*being ready*), ochotné/chtít (*being willing*) a schopné (*being able*) zapojit se různými způsoby“ (Carr, 2001, s. 24). *Být připraven* znamená, že dítě vidí sebe samo jako účastníka procesu učení motivovaného se učit, *být ochotný* znamená, že dítě vnímá situaci jako příležitost k učení. *Být schopný* znamená, že dítě disponuje potřebnými znalostmi a dovednostmi (Carr, 2001). Vztah mezi těmito prvky hraje mimo jiné podstatnou roli při posuzování důležitosti dospělých osob ve vzdělávacích procesech dětí. Dítě potřebuje, aby dospělí dokázali ocenit jeho úsilí o učení, aby dokázali zajistit vhodné

zdroje pro získání znalostí a dovedností, aby se s dětmi podíleli na hledání řešení na určité otázky (Leu a kol., 2012).

Dále také existuje souvislost mezi pěti dispozicemi učení<sup>21</sup> a „pěti komplementárními základními prvky kurikula Te Whāriki“, které odrážejí učení dětí (Uhlířová, Loudová Stralczyńska, 2015, s. 178; Carr in Leu a kol., 2012, s. 50), jsou pojmenovány jako: „pocit sounáležitosti, pocit pohody, zkoumání, komunikace a účast“. *Pocit sounáležitosti* je vnímán jako střed dětského zájmu. *Pocit pohody* jako předpoklad zájmu ze strany dítěte a jeho zapojení se do aktivit. Zda dítě o aktivitu projeví zájem, případně se do ní i zapojí, v určitém smyslu závisí na tom, jak se dítě v daném prostředí cítí, zda se cítí být součástí. Možnost a dostatek času věci *objevovat a prozkoumávat* je zásadní z hlediska vytrvalosti a motivace při překonávání obtíží. Potřeba prostředí, které implikuje prostředky a příležitosti komunikovat různými způsoby, je nepostradatelná při *vyjadřování a komunikaci* dětí. Pokud mají děti prostor různými způsoby se *účastnit a podílet se* na aktivitách, diskuzích nebo plánování, vypěstují si tak dispozice k účasti ve vzdělávání a naučí se přebírat odpovědnost.

### 3.4 Proces zpracování Learning Story

Pro zpracování Learning Story, tj. písemného záznamu o učení dítěte, jsou vybírány, popisovány a analyzovány takové situace, ve kterých jsou děti aktivní. Vhodná může být jakákoliv činnost dítěte, a to z důvodu, že pro učení dítěte jsou významné každodenní praktické situace. Proto lze Learning Stories vytvářet kdykoliv v průběhu dne, kdy je dítě zapojeno do nějaké činnosti. Learning Stories mohou být napsány pro jednotlivé děti, nebo i pro celou skupinu. Učitel tyto situace ve třídě zaznamenává prostřednictvím písemné dokumentace nebo video-nahrávky. Jsou zohledňovány rozdílné zájmy a osobnost každého dítěte (Knauf, 2019; Blaiklock, 2008). V pořadí, komu jsou Learning Stories adresovány, jsou na prvním místě děti, až poté jsou s dopisem konfrontováni rodiče (Carr, 2001; Loudová Stralczyńska a kol., 2022).

---

<sup>21</sup> Carr (in Leu a kol., 2012, s. 51) ke spojení mezi učebními dispozicemi a pěti základními prvky novozélandského kurikula používá ilustraci ledovce. Učební dispozice jsou zde zakresleny jako špičky ledovců, prameny učebních osnov kurikula jako základ ledovce jsou pod vodou. Toto znázornění má poukázat na jejich obtížnější rozpoznatelnost, jsou mimo přímé vnímání. Avšak především tyto prvky znázorňují klíčový základ, ze kterého učební dispozice vycházejí (Leu a kol., 2012; Nekolná, 2021).



Při implementaci metody Learning Stories vycházeli z hodnocení o čtyřech fázích, které nazvali „čtyři D“ (*The four Ds*): popis (*describing*), diskuze (*discussing*), dokumentace (*documenting*) a rozhodování (*deciding*) (Carr, 2001, s.101).

### **3.4.1 Popis**

Popis se týká definování učení, rozvíjení a uplatňování konstrukcí relevantních pro aktuální vzdělávací příležitosti (Car, 2001). Učitel soustředěně pozoruje jednání dítěte v každodenních situacích, verbální i neverbální projevy dítěte a jeho interakci s ostatními dětmi. Pozorovaná situace je učitelem detailně zaznamenávána tak, aby mohla být co nejpřesněji reprodukována i ostatním učitelům, kteří se dané situaci neúčastnili. Důležité je z popisu situace pochopit, co bylo předmětem zájmu dítěte, jeho úmysl, konkrétní chování a jednání. Leu (2012, s. 67) uvádí, že „i malé detaily jsou důležité pro pochopení toho, jak se dítě učí procesy a jaké dovednosti a strategie používá“. Sdílení zachycených postřehů v podobě psaných informací podporuje hlubší poznání dětí, pochopení jejich silných stránek i jejich schopností a možností (Loudová Stralczyňská a kol., 2022). Při popisu pozorování je zásadní vyvarovat se subjektivní interpretaci či hodnocení a nahradit jej přesnou reprodukcí události (Leu a kol., 2012).

### **3.4.2 Diskuze**

Tato podkapitola zahrnuje tři možné kombinace aktérů, mezi kterými může být diskuze uskutečněna – rozhovor mezi učiteli, dětmi a rodiči, jejímž cílem je rozvinout, potvrdit, případně uvedený výrok zpochybnit (Car, 2001). Aby učitel správně porozuměl perspektivě dítěte, je někdy žádoucí vystoupit z role pozorovatele, zapojit se do interakce s dítětem a tím vytvořit prostor pro diskuzi. Z diskuze formou dialogu se učiteli naskytne příležitost seznámit se „s pohledem dítěte na jeho vlastní jednání a procesy učení“ (Leu a kol., 2012, s.111). Diskuze učitele s dítětem následuje i v situaci, kdy je dítěti předán dopis s příběhem o jeho učení. Pokud děti příběhu porozumí, vznikne tak základní předpoklad pro diskuzi o konkrétní situaci a prostor pro stimulaci sebereflexe dítěte. Schopnost reflektovat vlastní vzdělávací procesy může dítě rozvíjet například prostřednictvím slovního popisu postupu dané činnosti nebo podílením se na výběru momentů, které by učitel mohl do příběhu o učení dítěte zaznamenat (Knauf, 2019; Blaiklock, 2008; Carr, 2001). Příběh o učení dítěte lze prohlížet, analyzovat, konkretizovat, vyvolává emocionální reakci

a poskytuje množství dat, které vede k zamyšlení a diskuzi. Dobře vedené diskuze o příběhu o učení dítěte jsou důležité při odhalování procesu učení dítěte, poskytování formativního hodnocení zaměřeného na pokrok dítěte a při utužování vztahů mezi učitelem a dítětem (Wien a Woodhouse 2011 in Steel, Scott, 2016). Neméně důležitá je diskuze probíhající mezi učiteli, která probíhá mezi dvěma či více učiteli ve třídě nebo na pedagogických poradách. Poznatky vykonstruované z diskuze učitelů mohou být také zahrnuty do příběhu o učení dítěte. Pohled dalších učitelů přináší novou perspektivu na pozorovanou situaci (Leu a kol., 2012).

Carr (2012) zdůrazňuje význam „horizontálních vazeb“, tedy propojování lidí (děti, rodina, učitelé) a s tím související učení dítěte v mateřské škole s učením uskutečněným na jiných místech (např. domácí prostředí). Poukazuje na vliv hranic mezi rodinou a školou. Kdy eliminací těchto hranic dětem poskytneme prostředí pro budování bezpečných vzájemných vztahů. Ideálním prostředkem pro posilování těchto horizontálních vazeb a ověřování informací jsou diskuze, které mohou být zahájeny na základě Learning Stories. Diskuze s rodinami o učení jejich dětí mohou vytvořit příležitosti k: „propojení učení dětí v třídě s jejich životem na jiných místech“ (Carr, 2012, s. 62). Learning Stories zprostředkovávají diskuze mezi všemi zúčastněnými aktéry, podmínkou je tedy vzájemná sociální interakce (Knauf, 2018).

### **3.4.3 Dokumentace**

Dokumentace je forma záznamu hodnocení, které vzniká prostřednictvím psaného či tištěného textu, obrázku, fotografie, případně i pomocí konkrétního artefaktu. První příběhy o učení byly psány ručně s absencí fotografií vzhledem k omezenému přístupu k digitálním technologiím. Později psaný text obohatily polaroidové fotografie. O pár let později, vlivem revolučních změn v oblasti informačních technologií, došlo k pokrokovější a rychlejší formě dokumentace (Carr, 2012). Reissman (2008 in Carr, 2012, s. 36) označila možnost využít moderní technologie a vizuálně obohatit psaný text jako: „jeden z důvodů pro narativní obrat ve výzkumu“.

Na základě zdokumentovaných a analyzovaných pozorování učitel sestaví příběh o učení dítěte, který je dítěti předán formou psaného dopisu s fotografickými ilustracemi vybraných situací. Podobu dopisu volí sám učitel se snahou maximálně ji přizpůsobit možnostem dítěte,

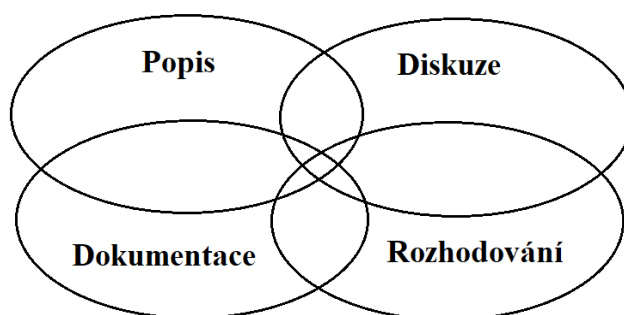
a to s ohledem na komunikační schopnosti dítěte, v souvislosti s věkem zohlední délku vět i celého dopisu. V ideálním případě do příběhu o učení dítěte zakomponuje i přímou řeč pozorovaného dítěte, případně i dalších osob zainteresovaných do popisované situace, a to z důvodu přesnější reprodukce situace a poznání vlastních výroků (Leu a kol., 2012). Autorka ve svém výzkumu zohledňovala možnosti, komunikační schopnosti i věk dítěte. Výzkumu se zúčastnily děti různého předškolního věku a děti z vícejazyčného prostředí. Dokumentace, jako nedílná součást celého procesu metody Learning Stories, poskytla rodinám zpětnou vazbu o učení jejich dětí a současně prostor pro zpětnou vazbu a komentáře od nich (Carr, 2001).

#### **3.4.4 Rozhodování**

Rozhodování má pomoci při vytváření vzdělávací nabídky, tedy naplánovat, co dělat dál, aby se zlepšilo učení dětí. „Učitelé jako tým zvažují a rozhodují o tom, jak dále rozvíjet dispozice k učení dětí“ (Loudová Stralczynská a kol. 2021, s. 12). Rozhodování o dalších krocích není vždy zdokumentováno, pokud tedy není součástí příběhu o učení dítěte (Carr, 2001).

Pro zaznamenání těchto čtyř fází slouží formulář Learning Stories. V praxi se všechny čtyři fáze výrazně překrývají, jak znázorňuje Carr (2001) ve svém schématu v úvodu kapitol. Diskuze může být realizována v souvislosti s popisem situace, ale také na základě rozhodování o tom, jaké další kroky nastanou. Dokumentace také může zprostředkovat téma k diskuzi.

**Obrázek 1:** Čtyři fáze hodnocení dítěte (Carr, 2001, s. 107)



Výše zmíněné fáze hodnocení inspirovaly ke vzniku ustáleného konceptu na Novém Zélandu, který obsahuje následující čtyři části (Uhlířová, Loudová Stralczynská, 2015,

s. 178): „příběh, popis učení se v činnostech dítěte, příležitosti a možnosti a komentáře rodičů.“

### **3.5 Přínosy a rizika práce s metodou Learning Stories**

Orientace na silné stránky, hlubší poznání každého dítěte, narativní hodnocení, forma dopisu, aktivní participace dítěte na procesu hodnocení, podpora vzájemných vztahů na základě komunikace, časová náročnost, nejistota a chybování v sestavování příběhu o učení dítěte, přílišná subjektivnost a mnoho dalších. To jsou přínosy a rizika metody Learning Stories, jež budou v následujících podrobněji charakterizovány.

Metoda Learning Stories se vyznačuje mnoha přínosnými charakteristikami. Jednou z nich je orientace na silné stránky dítěte, zaměření se na to, co dítě umí a co ho zajímá (Knauf, 2018). Pokud učitel u dítěte pozitivně hodnotí jeho výsledky učení a orientuje se na jeho potenciál, podporuje v dítěti jeho přirozenou touhu, radost z učení a objevování, rozvoj pozitivního vnímání sám sebe a důvěry ve vlastní schopnosti (Leu a kol., 2012). Pozorováním a rozpoznáním silných stránek dětí dochází ze strany učitele k hlubšímu poznání všech dětí: „i těch, které dříve zůstávaly v denním režimu nepovšimnuty (Loudová Stralczynská, 2022, s. 15).

Specifická výhoda a jedinečnost metody Learning Stories je v tom, že se jedná o hodnocení narativní. Hodnocení je komunikováno formou dopisu, kde je popsán proces učení dítěte způsobem, který je dítěti blízký a srozumitelný (Stralczynská a kol., 2022). Learning Stories jsou tedy poutavými příběhy o učení dítěte kdy učitel je vypravěč a dítě je vnímáno jako hlavní „hrdina“. Tento příběh obsahuje děj, zápletku i vztah a v podobě slov a fotografií poskytuje informace o dítěti, jeho vývoji a osobnostním růstu (Wien, Woodhouse 2011 in Steel, Scott, 2016; Nixo, 2017). Learning Stories významně přispívají ke konstruování vlastní identity dítěte jako učícího se jedince, dítě si nejdříve uvědomuje vlastní procesy učení, dokáže o nich přemýšlet a na základě toho je schopno zefektivňovat své další učení (Uhlířová, Loudová Stralczynská, 2015; Carr, Lee, 2012). S tím souvisí další výhoda v absolutním zapojení dítěte do hodnotícího procesu.

Schneider (2001, s. 128 in Knauf, 2018) označil Learning Stories jako „příběhy o vztazích“, vzhledem k osobnímu zpracování, kde lze zviditelnit nejen dítě, učitele, ale i jejich vzájemný

vztah. Knauf (2018) potvrzuje, že vztahy jsou vnímány jako základ procesů učení malých dětí. To se promítá i do vztahů mezi dítětem, učitelem a rodinou. Dopisy jsou ukládány do portfolií dětí, která jsou dětem i rodičům kdykoliv k dispozici, aby si je v případě zájmu mohli prohlédnout a komentovat. Learning Stories dětí a portfolia zahajují rozhovory s rodinami o učení svých dětí a poskytují příležitosti k propojení učení dětí ve třídě s jejich životem na jiných místech, tedy překračují hranice mezi životem dětí v mateřské škole a jejich domovem. Značná výhoda je spatřována ve zkvalitnění a zintenzivnění komunikace mezi všemi účastníky podílejícími se na vzdělávacích procesech (Uhlířová, Loudová Stralczynská, 2015; Carr, Lee, 2012). Carr (2001) ve svém výzkumu uvádí zkušenost s pozitivní reakcí rodin na Learning Stories. Důvodem je možnost nahlédnutí rodin do života dítěte v mateřské škole a ubezpečení se v tom, že dítě si čas trávený v mateřské škole užívá a není nepřítomností rodiče rozrušené. Stejná reakce rodičů je zahrnuta mezi výsledky dotazníkového šetření v empirické části této práce.

Realizace metody Learning Stories není zcela bez problému. Implementaci této metody vnímají učitelé jako časově náročnou a obtížně realizovatelnou v prostředí české mateřské školy, kde je vysoký počet dětí ve třídě (Nekolná, 2021). S tím souvisí nebezpečí inklinace učitelů k méně obtížným nástrojům pro pozorování dětí. „Učitelé mohou v průběhu náročného dne shledat méně náročný nástroj (sumativní hodnocení), za lépe zvládnutelný a odklonit se tak od sestavení bohatého a potencionálně užitečnějšího Learning Stories“ (Dunphy, 2010, s. 52). Dokumentování a formulace těchto Learning Stories představuje pro učitele náročný úkol, kdy učitelé na základě analýzy nedokáží určit, na čem Learning Stories postavit tak, aby vystihoval klíčové informace o učení dítěte. Učitelé často inklinují k formě dopisu adresovaného spíše dospělému než dítěti, a to nevhodně zvolenou slovní zásobou, délkou, mnoha detaily a absencí fotografií (Nekolná, 2021). I Blaicklock (2008) spatřuje hodnocení metodou Learning Stories jako problematické. Zabývá se otázkami frekvence a kvality diskuzí mezi učiteli o průbězích o učení. Jisté překážky vidí v subjektivní interpretaci v době, kdy jsou zaznamenávána první pozorování dětí. Tvrdí, že hodnocení dětí je realizováno na základě malého množství získaných důkazů.

Informace uvedené v této kapitole vychází z dosavadních výzkumů realizovaných v České republice a v zahraničí. Empirická část této práce také zahrnuje a komparuje zjištění týkajících se výhod a rizik implementace metody Learning Stories.

## 4 Komunikace a spolupráce s rodiči

Vzájemný vztah, kvalitní komunikace a spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou je neopomenutelnou a velice důležitou součástí předškolního vzdělávání. Jedním z cílů této práce je zjistit, jak zavedení metody Learning Stories ovlivnilo komunikaci s rodiči vybrané třídy mateřské školy. Proto tato kapitola poukazuje a vyzdvihuje význam spolupráce a komunikace mateřské školy s rodinou dítěte a případnou aktivní spoluúčasť rodiny na dění v mateřské škole. Rodiče dítěte tedy zastávají velmi důležitou roli ve vzdělávání svých dětí. To dokazuje následující tvrzení: „V mnoha zemích Evropské unie, ale i světa, je zapojení rodičů do vzdělávání dětí považováno za jeden z nejdůležitějších nástrojů vzdělávací politiky pro zlepšení zdravého vývoje a učení dětí“ (Syslová a kol., 2014, s. 121).

Vymezení vztahu mezi rodinou a mateřskou školou je uvedeno v zákonných dokumentech, kterými jsou například školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) nebo vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. V podmínkách RVP PV jsou detailně zpracovány informace týkající charakteristik ideální podoby vztahů mezi rodiči a mateřskou školou, možností zapojení rodičů do dění mateřské školy, sdílení informací o dětech a plánování vzdělávací cesty a ochrany osobních údajů rodin (RVP PV, 2021).

Pro většinu rodin znamená nástup jejich dítěte do mateřské školy první setkání se školským prostředím. Úkolem tohoto předškolního prostředí je dle RVP PV (2021, s. 6) „doplňovat a podporovat rodinnou výchovu“ a vytvořit dítěti adekvátní stimulační prostředí. Aby bylo plnění toho úkolu co nejvíce úspěšné, je mimo jiné zásadní kvalitní komunikace a spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou (RVP PV, 2021).

Ve vztahu mezi rodinou a mateřskou školou však při vzájemné komunikaci v praxi převládala spíše formální rovina, rodiče jsou učiteli jednostranně informováni a úkolováni, vzájemná setkání probíhají pouze v předem stanoveném čase. To do jisté míry souvisí s tím, jak mateřská škola rodiče vnímá. Čapek (2013, s.14) uvádí, že rodič může být vnímán jako „klient, na jehož přání, zájmy a potřeby má škola reagovat“ nebo jako „partner ve vzdělávacím procesu, který rovnocenně sdílí se školou a učiteli odpovědnost za vzdělávání dítěte“. Rodič v roli klienta očekává, že mu učitel sdělí informace bez vybízení, předpokládá a očekává jednostranný tok informací. Vzájemná spolupráce mezi

rodiči a učiteli a intenzita tohoto vztahu se promítá do kvality školy. Proto je v zájmu všech, aby pouhé jednostranné sdělování informací přerostlo ve vzájemnou komunikaci a především spolupráci. Tato spolupráce má vliv na budování důvěry, aktivní zapojení dětí do vzdělávání, překonávání překážek a problémů, eliminaci strachu i předsudků a podporuje v dítěti respektující přístup (Čapek, 2013).

V aktivní participaci rodičů na vzdělávání dětí nebyl dříve spatřován takový význam jako dnes. „V současné době jsou rodiče, alespoň teoreticky, vnímáni jako neopominutelní aktéři výchovy a vzdělávání vlastních dětí. Vedle dítěte a učitele tvoří třetí nezbytný vrchol v pomyslném trojúhelníku vztahů v edukačním procesu“ (Rabušicová in Průcha, 2009, s. 319). Kvalita mateřské školy je dnes do jisté míry spojována i s kvalitou komunikace a spolupráce těchto dvou sociálních prostředí.

Mateřská škola své informace s rodiči sdílí prostřednictvím informačních schůzek, nástěnek umístěných v prostorách mateřské školy, webových stránek, e-mailu, školního časopisu či informačního letáku (Sedláčková a kol., 2012). „Omezený volný čas, pracovní vytížení rodičů, práce a starosti týkající se chodu domácnosti a spousta dalších povinností, mají vliv na komunikaci a spolupráci mezi školou a rodiči“ (Krejčová a kol., 2015, s. 171). Možností bezprostřední verbální komunikace proto nemusí být mnoho, většinou jsou to setkání realizována při příležitosti příchodu či odchodu dítěte z mateřské školy a při naplánovaných individuálních konzultacích s rodiči dítěte (Krejčová a kol., 2015). V těchto situacích je plněn zásadní požadavek RVP PV, v konkrétním znění „pedagogové pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání“ (RVP PV, 2021, s. 34).

Nejen vzdělávání dětí předškolního věku, i rodina prochází změnami, kterým je nutné porozumět, a to především v zájmu efektivní kooperace rodiny a mateřské školy. Mezi časté jevy, ke kterým dochází v současných proměnách rodinného života, jsou například: bilingvní manželství či cizojazyčné rodiny (Sedláčková a kol., 2012). Proto se dnes v mateřských školách často setkáváme s vícejazyčnými dětmi a jejich rodiči, tedy s rodinami ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí. To s sebou někdy přináší i překážky v podobě



jazykových bariér. Toto téma je sledováno ve vyhodnocení čtvrté výzkumné otázky v empirické části této práce.

#### **4.1 Jak povzbudit komunikaci s rodiči prostřednictvím metody Learning Stories**

Informace a podněty získané komunikací s rodiči dítěte tvoří důležitý zdroj pro efektivní hodnocení. Hargaves (2019) uvádí doporučení, jak podpořit zapojení rodin do hodnocení prostřednictvím metody Learning Stories:

- ⇒ „Informace o hodnocení dětí všemi nabízenými způsoby (portfolia dětí, videa, e-mailové deníky, nástěnky, denní poznámkové bloky, aj).
- ⇒ Do rozhovorů s rodiči zakomponovat diskusi o Learning Stories dětí, které jsou učitelem aktuálně zpracovávány.
- ⇒ Dokumentaci o hodnocení dětí zpřístupnit dětem i rodičům, nejen dostupností, ale i svou srozumitelností. Zajistit vhodný oznamovací systém, který rodiče informuje o tom, že byl napsán nový učební příběh, vytvořit jeho kopii, aby si jej dítě mohlo založit do portfolia ve třídě a druhý odnést domů.
- ⇒ Požádat rodiče o sdílení informací týkajících se jejich rodiny, jazyka a domácích aktivit dítěte.
- ⇒ Poskytovat rodičům dostatek prostoru, aby měli možnost přispět svými poznatky k příběhům o učení a interpretovat situace týkajících se učebních příběhů z prostředí domova dítěte.
- ⇒ Učení zaznamenané do příběhu o učení dítěte analyzovat a sepsat až poté, co si rodiče s dětmi učební příběh přečtou a přidají své vlastní nápady. Proto, aby rodiče nebyli odbornou „dokonalejší“ analýzou učitele odrazení“.

„Výhodou metody také je, že umožňuje efektivní komunikaci i s rodiči ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí (např. rodiče-cizinci)“ (Uhlířová, Loudová Stralczynská, 2021, s. 180). S identickou situací se autorka setkala v průběhu svého výzkumu, komunikace s rodiči – cizinci, která byla podpořená dopisem dítěte se jevila jako snazší, proto může potvrdit autenticitu tohoto tvrzení.

## 5 Věkově heterogenní uspořádání tříd mateřských škol

Autorka svůj výzkum realizovala ve věkově heterogenní třídě mateřské školy. Jako věkově heterogenní třída je považována taková třída, kterou navštěvují děti věkových skupin od tří do pěti let. V tomto prostředí se zpravidla setkáváme s rozdílnou úrovní vývojových schopností u dětí různého věku. Rozdíly jsou patrné i u dětí ve věkově homogenní skupině dětí, avšak častěji se s nimi pravděpodobně setkáme právě v kolektivu věkově heterogenním. Leu a kol. (2012) uvádí, že mezi zásadní kritéria tvorby dopisů Learning Stories patří srozumitelnost textu. Proto je důležité zohledňovat individuální úroveň kognitivního vývoje dítěte a text v dopise volit tak, aby obsahoval terminologii a formulace, kterým dítě porozumí.

Nahlédnutí do vývoje přístupu k věkové strukturaci tříd ukazuje, že heterogenně uspořádané třídy byly uplatňovány již v prvních českých předškolních zařízeních v druhé polovině 19. století. V této době třídu navštěvovalo až sto dětí odlišného věku. Heterogenní uspořádání dětského kolektivu hraje mimo jiné významnou roli i v pojetí reformních směrů utvářených v první třetině 20. století („pedagogika Marie Montessori, waldorfská mateřská škola, Daltonský plán, Freinetovské mateřské školy“), ale také v případě alternativních směrů zaváděných do prostředí našich českých mateřských škol po roce 1995 („Program začít spolu, Program podpory zdraví“) (Průcha, Kořátková, 2013, s. 91).

V zahraničí je téma přínosu a možných úskalí věkově heterogenního seskupení tříd diskutováno již několik let. Diskuze se týkají homogenity ve vztahu k různým kritériím, kdy: „homogenní seskupování dětí podle jednoho kritéria (věku) nevytváří skupiny, které by byly homogenní v dalších kritériích (dispozice k učení, zájmy a potřeby dětí, vliv rodinného prostředí, aj.)“ (Syslová a kol., 2021, s. 111). Věkově homogenní seskupení dětí vnímají zahraniční autoři jako prostředí, které nekoresponduje s potřebami některých dětí předškolního věku, a to z důvodu výrazného zaměření na rozvoj poznávacích dovedností. Naopak věkově heterogenní skupiny vyzdvihují z důvodu, že tvoří „vhodnou vzdělávací alternativu, která se snaží optimalizovat individualizované vzdělávání podle potřeb každého dítěte“ (Tercek, 1997 in Syslová a kol., 2021, s. 112). V České republice na obdobné diskuze narazíme spíše v rámci výzkumů realizovaných studenty vysokých škol ve svých závěrečných pracích (Syslová a kol., 2022).

V České republice zatím není k dispozici příliš mnoho zdrojů týkajících se problematiky věkového uspořádání tříd mateřských škol. Se zdokumentovanou problematikou věkového uspořádání tříd mateřských škol se můžeme více setkat až v posledních dvaceti letech. S touto problematikou se lze seznámit především v závěrečných vysokoškolských pracích a prakticky zaměřených odborných časopisech, které se této problematice věnují („Poradce ředitelky mateřské školy, Informatorium 3-8“) (Syslová a kol., 2022, s. 17). Tomuto tématu se také věnují dílčí části odborných publikací (Průcha a Kořátková, 2013; Kořátková, 2014) a program Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole (Havlíková a kol., 2006, 2008). Metodická doporučení pro práci ve věkově heterogenním uspořádání tříd mateřské školy uvádí Syslová a kol (2022).

Výzkumy realizované v zahraničí zaměřené na sociální výhody smíšeného uspořádání dětí ve třídách ukazují, že děti brzy disponují schopností přiřadit konkrétní projevy chování dítěti tak, aby odpovídaly schopnostem dítěte v určité věkové kategorii. Tuto skutečnost Katz (1995, s. 3) zaznamenala v situaci, kdy „mladší děti zpravidla přidělovaly starším dětem roli poučného, vedoucího, nápomocného a sympatizujícího dítěte, ..., zatímco starší děti přisuzovaly mladším dětem potřebu poučení a pomoci“. To ve věkově heterogenní skupině podporuje vzájemnou kooperaci, která mladší děti inspiruje a motivuje k účasti na obtížnějších aktivitách, které by bez vzoru starších dětí s velkou pravděpodobností samy nerealizovaly (Katz, 1995). Kořátková (2014) uvádí, že mladší děti mají potřebu „dotáhnout“ se na děti starší, obstat v očích starších dětí, inspirovat se, pozorovat vyzrálější hru, její řešení, prožívání hlavních aktérů. Mladší děti se od starších dětí učí pozorováním, zkoumáním a vnímáním jejich běžných situací, kompromisů při prosazování svých názorů, jednotlivých realizačních kroků či chování při řešení problému. Neméně důležitý a velmi pozitivní vliv mají starší děti na mladší děti také při adaptaci. Jelikož třídu již navštěvují děti, které prostředí dobře znají, ví, jak se mají chovat a menší děti je mohou přirozeně napodobovat. Prostřednictvím zralejšího chování a zautomatizovanými dovednostmi samoobsluhy mohou starší děti u mladších dětí přispívat k pocitu bezpečí a jistoty (Kořátková, 2014; Syslová, 2022). Výhody heterogenního uspořádání třídy lze vnímat i v budoucnu, a to při odchodu na základní školu. Vzhledem k tomu, že si mladší děti při pobytu v mateřské škole vybudují vztahy i s dětmi staršími, může pro ně být přechod

na základní školu snazší v tom, že už některé děti ve starších ročnících dobře znají. (Syslová, 2022)

Jedna z předností věkově smíšených tříd je ta, že přirozeně odrážejí podobu společnosti a představují tak pro dítě ideální prostředí pro komplexní rozvoj dítěte (Kořátková, 2014; Syslová, 2022). I výzkum realizovaný zahraničními autory spatřuje výhodu smíšené třídy při začleňování dítěte do skupiny. Věkově smíšené skupiny mohou poskytovat terapeutické prostředí pro děti, které jsou sociálně nezralé. Tato skutečnost se nemusí týkat pouze dětí nezralých, jak také uvádí Kořátková (2014), ale i dětí plachých, stydlivých nebo z jiných důvodů nezařaditelných do skupiny věkově stejně starých dětí. Situace začlenění staršího nezralého dítěte je jednodušší v případě, když není ostatními dětmi odmítáno, mladší děti lépe přijmou starší nezralé dítě než jeho stejně staří vrstevníci. Dítě má možnost nalézt partnera pro hru i mezi mladšími dětmi, necítit se osamělé a vyřazené. Děti se takto mohou slučovat i v řízených hrách a jiných společných činnostech, být tak uspokojovány a sociálně i citově posilovány (Katz a kol., 1990; Kořátková, 2015).

Uspořádání věkově smíšených tříd by mělo postupovat dle kritérií, která zohledňují potřeby dětí a rodin, např. sourozenecké či kamarádské vztahy. Nelze jednoznačně říct, zda se u tohoto rozdělení jedná o výhodu, či nevýhodu. Proto je velmi důležité zohledňovat konkrétní děti, kterých se situace týká. S tím také souvisí požadavek ze strany učitelek, aby vznikl adekvátní prostor pro vhodné zařazování dětí s odkladem školní docházky, dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dětí s odlišným mateřským jazykem (Kořátková, 2014; Syslová, 2022).

Metoda Learning Stories je vhodným diagnostickým nástrojem, jež lze využít ve věkově heterogenně uspořádaném prostředí mateřské školy. Individuální přístup založený na hlubším poznání každého dítěte vede ke spolehlivým pedagogicko-diagnostickým zjištěním, která jsou základem pro sestavení vzdělávací nabídky, která je pro rozvoj konkrétního dítěte co nejvhodnější.

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 6 Úvod do problematiky

Propojení pedagogické diagnostiky a plánování je dlouhodobým úskalím mnoha učitelů v pedagogické praxi (ČŠI, 2023). Využití metody Learning Stories v heterogenní třídě mateřské školy umožňuje učitelům odhalit aktuální zájmy a strategie dítěte v procesu učení a naplánovat další vzdělávací nabídku přizpůsobenou potřebám konkrétního dítěte.

Na základě studia zahraniční literatury autorka vycházela z předpokladu, že zavedení metody Learning Stories může podpořit efektivní komunikaci s rodiči, prohloubit vzájemný vztah a spolupráci mezi mateřskou školou a rodiči, a to i s rodiči ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, v případě této mateřské školy s rodiči cizinci či vícejazyčnými rodinami.

Výzkumné šetření v empirické části diplomové práce je zaměřeno na zavedení metody Learning Stories do praxe mateřské školy autorky a na analýzu její implementace v rámci tří oblastí. První oblast je věnována kvalitativní analýze dopisů o učení metody Learning Stories zpracovaných pro děti. V druhé oblasti je popsána reflexe implementace metody Learning Stories od rodičů v podobě dotazníkového šetření a zjištění autorky, zda měla realizace této metody vliv na komunikaci s nimi. Třetí oblast je zaměřená na kazuistiku vybraných vícejazyčných dětí a vliv zavedení metody Learning Stories na vzdělávání těchto dětí v heterogenní třídě mateřské školy.

### 6.1 Vymezení cílů

**Cíl 1:** Využít metodu Learning Stories jako jeden z hlavních nástrojů hodnocení dětí konkrétní třídy mateřské školy a zmapovat první fázi její implementace.

**Cíl 2:** Získat reflexi od rodičů vybrané třídy mateřské školy na implementaci metody Learning Stories.

**Cíl 3:** Zjistit, jak zavedení metody Learning Stories ovlivnilo komunikaci rodičů vybrané třídy mateřské školy.

**Cíl 4:** Zjistit, jak využití metody Learning Stories ovlivnilo vzdělávání vícejazyčných dětí ve vybrané třídě.

## 6.2 Výzkumné otázky

**VO1:** Jakým způsobem je možné implementovat metodu Learning Stories jako jeden z hlavních nástrojů hodnocení dětí ve heterogenní třídě mateřské školy?

**VO2:** Jak implementaci nové metody Learning Stories hodnotí rodiče?

**VO2:** Jaký vliv má implementace metody Learning Stories na komunikaci rodičů z vybrané třídy?

**VO3:** Jaký vliv má metoda Learning Stories na vzdělávání vícejazyčných dětí ve vybrané třídě?

## 6.3 Metodologie výzkumu

Empirická část diplomové práce je zpracována jako kvalitativní výzkumu. Hendl (2012, s.48) uvádí, že „sběr dat a jejich analýza v kvalitativním výzkumu probíhají v delším časovém intervalu, výzkumný proces má longitudinální charakter. Výzkumník vybírá na základě svých úvah místa pozorování nebo jedince, které dále sleduje v různých časových okamžicích.“ Výstup kvalitativního výzkumu má podobu detailně zdokumentovaných informací o pozorovaném místě, bohaté záznamy doslovných slovních rozhovorů a komentářů, které výzkumník nasbíral v průběhu svého terénního šetření. O svých výsledcích zkoumání výzkumník obvykle diskutuje s aktéry účastnícími se výzkumu, respektuje jejich úhel pohledu a implementuje jej do své výsledné zprávy (Hendl, 2012). V tomto kvalitativním výzkumu byla využita logická operace indukce, kdy výzkumník nejdříve nasbírá dostatečné množství dat a až poté se zaměří na prozkoumávání pravidelností vyskytujících se v nasbíraných datech, v neposlední řadě na formulaci předběžných závěrů a hledání další opory v datech (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Autorka ke sběru dat využila design akčního výzkumu. „Akční výzkum je obvykle cyklický, zúčastněný, kvalitativní a reflektivní“ (Hendl, 2012, s. 136). Výzkum splňoval všechny tyto zásady. Autorka se zaměřila na oblast pedagogické diagnostiky ve své třídě mateřské školy a implementací metody Learning Stories chtěla změnit a zkvalitnit dosavadní způsob hodnocení dětí. Obohatit jej o nový pohled, přístup a zainteresovanost dětí a rodičů. Jak uvádí Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 14), účelem akčního výzkumu je: „přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe.“

V rámci akčního výzkumu autorka získávala data metodou zúčastněného pozorování, analýzou dopisů o učení dítěte, prostřednictvím dotazníkového šetření zaměřeného na zpětnou vazbu rodičů, poznámkami ze záznamníku výzkumníka a kazuistikami vybraných vícejazyčných dětí v její třídě MŠ. Švaříček a Šed'ová (2014, s. 144) uvádí, že „zúčastněné pozorování znamená takový druh pozorování, kdy sledujeme studované jevy v prostředí, kde se odehrávají. Toto pozorování se nazývá zúčastněné proto, že dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu, i když badatel nezasahuje do výuky.“ Data získaná z dopisů o učení dítěte a z dotazníků autorka analyzovala pomocí tematického kódování. Švaříček a Šed'ová (2014, s. 211) charakterizují kódování jako „operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem.“ Tematické kódování popisují jako otevřené kódování, kdy je následující „analytický postup držen v rámci jednotlivých případů, kdy jako jednotlivé případy chápeme například děti a rodiče v roli respondentů“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 229).

### **6.3.1 Nástroje a zdroje sběru dat**

Sběr dat byl realizován tak, aby umožnil získat datový materiál pro zodpovězení stanovených výzkumných otázek.

Pro vyhodnocení **první výzkumné otázky** byly jako zdroj použity dopisy s příběhy o učení dětí, dotazníky s reflexí rodičů a záznamník výzkumníka. Dopisů o učení bylo analyzováno 22.

Zdrojem pro vyhodnocení **druhé a třetí výzkumné otázky** byly reflexe rodičů zaznamenané do dotazníku (viz Příloha 2) převzatého od Mgr. Petry Ristič (Loudová Stralczyňská a kol., 2022) a dokumentace z deníku výzkumníka vycházejícího z komunikace s rodiči při předávání dopisů o učení. Dotazník byl vytvořen specificky pro metodu Learning Stories, obsahoval tři otevřené otázky, které byly vyhodnoceny kvalitativní metodou tematického kódování. Dotazníky zodpovědělo 21 rodičů dětí, které obdržely dopis. Pouze jeden rodič dotazník nevyplnil. Deník výzkumníka obsahoval strukturované poznámky vycházející z rozhovorů s rodiči. Tyto rozhovory byly zaznamenány jako postřehy autorky a nebyly uvedeny jako samostatná metoda sběru dat.

Zdrojem pro vyhodnocení **čtvrté výzkumné otázky** bylo pět kazuistiky vybraných vícejazyčných dětí, dopisy o učení dětí a individuální záznamy výzkumníka. Podklady

kazuistik tvořily poznatky z otevřených rozhovorů s rodiči dítěte, záznamy z pedagogické diagnostiky prováděné 2x do roka zahrnující i informace o adaptaci dítěte v mateřské škole, poznámky výzkumníka týkající se zavádění metody Learning Stories vybraných dětí, 22 Learning Stories a 21 dotazníků se zpětnou vazbou od rodičů dětí účastnících se výzkumu. Hlavní kritérium výběru dětí pro kazuistiku byla vícejazyčnost dětí, věk a zda jsou přítomny ve třídě mateřské školy.

### **6.3.2 Výzkumný soubor**

Bryman (in Švaříček a Šedřová, 2004) uvádí, že „jedna z nejčastějších kritik kvalitativního přístupu poukazuje právě na nedostatek transparentnosti. Z výzkumné zprávy by mělo být zřejmé, proč byli vybráni právě tito účastníci, a právě toto prostředí.“ Mezi účastníky výzkumu byli děti navštěvující heterogenní třídu mateřské školy a jejich rodiče.

Výběr respondentů byl vzhledem k časové náročnosti omezen na jednu heterogenní třídu mateřské školy, mohl být ovlivněn pouze možným nesouhlasem zákonných zástupců se zapojením jejich dítěte do výzkumu, popřípadě dlouhodobou absencí dítěte navštěvující konkrétní třídu mateřské školy.

Z důvodu dlouhodobé absence spojené s nemocí, strachem z onemocnění COVID-19, stěhováním rodiny kvůli ztrátě zaměstnání v důsledku okolností vyvolaných pandemií, dočasným uzavřením konkrétní mateřské školy a následně omezeného provozu v druhé polovině školního roku, se výzkumu nezúčastnily všechny děti navštěvující heterogenní třídu mateřské školy. Ve školním roce 2020/2021 bylo ve třídě zapsaných celkem pětadvacet dětí, z toho dvanáct dívek a třináct chlapců. Konkrétní třídu mateřské školy v tomto roce navštěvovaly děti ve věku tři až šest let. Z předchozího školního roku 2019/2020 se výzkumu zúčastnily čtyři děti ve věku pět až šest let. Výzkumného šetření se zúčastnilo dvaadvacet dětí celkem, čtrnáct dívek a osm chlapců, z toho sedm vícejazyčných dětí. Z celkového počtu dvaadvaceti dotazovaných rodičů na otevřené otázky v dotazníku odpovědělo jednadvacet rodičů, z toho čtyři rodiče vícejazyčných dětí (viz Tabulka 3 a 4). Jednalo se o dostupný vzorek respondentů, výzkum byl realizován ve třídě autorky této práce.



**Tabulka 3:** Anonymizované označení respondentů

<b>DLS1 (číslo)</b>	D = dívka, LS1 = dopis s číslem, číslo v závorce = věk dítěte
<b>CHLS2 (5)</b>	CH = chlapec, LS2 = dopis s číslem, číslo v závorce = věk dítěte
<b>RLS1</b>	R = rodič, LS1 = dopis s číslem
<b>ULS1</b>	U = učitel, LS1 = dopis s číslem,

**Tabulka 4:** Respondenti výzkumného šetření

<b>Dítě</b>	<b>Specifikum dítěte</b>	<b>Rodič</b>
CHLS1 (5,8)		RLS1
DLS2 (5,71)		RLS2
DLS3 (5)		RLS3
CHLS4 (3,2)	vícejazyčné dítě	RLS4
DLS5 (5)		RLS5
CHLS6 (4,11)		RLS6
DLS7 (4,11)		RLS7
DLS8 (4,8)	vícejazyčné dítě	RLS8
DLS9 (4,8)	vícejazyčné dítě	RLS9
CHLS10 (5,11)		RLS10
CHLS11 (6,3)	odklad školní docházky	RLS11
DLS12 (5,6)		RLS12
DLS13 (4,8)		RLS13
DLS14 (4,2)		RLS14
DLS15 (4,5)		RLS15
CHLS16 (3,3)		RLS16
CHLS17 (4,3)		RLS17
DLS18 (5,2)	vícejazyčné dítě	RLS18
DLS19 (5,2)	vícejazyčné dítě	RLS19
DLS20 (5,5)	vícejazyčné dítě	RLS20
DLS21 (4)	vícejazyčné dítě	RLS21 (nezúčastnil se)
CHLS22 (5,5)		RLS22

Pořadí respondentů bylo náhodné, vzhledem k časté a náhlé absenci dětí bylo pozorované dítě vybíráno těsně před zahájením pozorování spontánně nebo s ohledem na realizaci

zájmové aktivity dítětem. S ohledem na anonymizování osobních údajů dětí a rodičů účastnících se výzkumu této diplomové práce, autorka využila označení v podobě:

### **Limity výzkumu**

Autorka si je vědoma toho, že hodnotí své vlastní dopisy, a proto může mít zkreslený hodnotící pohled. Avšak od sběru dat má již víceletý odstup, který autorce umožňuje se do určité míry emocionálně distancovat a mít objektivnější náhled.

### **6.3.3 Charakteristika vybraného předškolního zařízení**

Výzkum byl realizován v mateřské škole na Praze 3. Kapacita mateřské školy je 100 dětí. Zařazování dětí do tříd je heterogenní. Každou třídu zpravidla navštěvuje pětadvacet dětí.

Pro pedagogickou diagnostiku mateřská škola používala materiály, které si učitelky jednotlivých tříd vybraly samy z již ověřených publikovaných nástrojů tak, aby jim co nejlépe vyhovovaly. Dvě třídy využívaly „Záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dětí v posledním roce předškolního vzdělávání“ (Smolíková, 2007) a ten doplňovaly o další informace, které je ve vztahu ke konkrétnímu dítěti zaujaly. Většina nástrojů měla podobu záznamových archů s několika oblastmi zaměřenými na sledování vývoje dítěte. Zbylé učitelky a autorka při pedagogické diagnostice pracovaly se záznamovými archy pod názvem „Záznam o pozorování dítěte“, které zahrnovaly 140 očekávaných výstupů rozdělených do šestnácti oblastí v podobě dovedností (hrubá motorika, jemná motorika, hmatové vnímání, kresba postavy, kresba, grafomotorika, lateralita, zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času, řeč, sluchové vnímání a paměť, předmatematické představy, sociální dovednosti, hra a sebeobslužné činnosti). Vyhodnocení dovedností bylo zaznamenáváno pomocí škály: zvládá samostatně, zvládá s dopomocí nebo nezvládá. Diagnostická činnost byla prováděna na začátku a na konci školního roku. Od zavedení elektronických třídnic mateřská škola využívá formuláře, které tento program nabízí. Na pedagogické poradě bylo rozhodnuto, jaký z nabízených formulářů bude jednotně využíván pro celou mateřskou školu. Učitelky této mateřské školy tedy využívaly hodnocení sumativní, především z důvodu ověření si, jaké znalosti a dovednosti děti v průběhu roku získaly, a případně také k zaměření se na možné výchyly v celkovém vývoji jednotlivých dětí. Formativní hodnocení bylo v mateřské škole realizováno prostřednictvím zpětné vazby vyjádřené slovním popisem konkrétního projevu či výkonu každého jednotlivého dítěte,

v případě potřeby je tato informace zaznamenána a uložena do portfolia dítěte. Formativní hodnocení bylo realizováno, avšak bez aktivního zapojení dětí a rodičů. Zřídka se objevovalo vyzvání dětí k sebehodnocení či hodnocení svých vrstevníků.

Jak již bylo zmíněno v odstavci výše, učitelky zpracovávaly portfolia. Tato portfolia byla vytvářena ukládáním prací dětí (pracovní listy a některé výtvarné práce dětí) do jednotlivých šanonů či desek, plnily tedy především funkci sběrnou. Každá učitelka portfolio vedla vlastním způsobem, některé měly desky či šanony označené jmény dětí, jiné značkou příslušného dítěte. Ve většině případech učitelky k jednotlivým pracovním, dokumentačním či prezentačním pracím dětí připisovaly komentáře. Komentáře obsahovaly: jméno dítěte; datum zpracování kvůli případnému porovnání pokroku; zaměření dané aktivity (např. správné držení tužky; chápání instrukce pedagoga; trpělivost dítěte apod.); zaznamenání pokroku dítěte a zápis případného komentáře daného dítěte k jeho tvorbě či jiného postřehu učitelky. Tato portfolia však zatím neobsahovala fotodokumentaci. Děti se na nich nepodílely aktivně a nebyly dostatečně informované, že k těmto portfoliím mají permanentní přístup. Portfolia zakládaly učitelky samy a dítěti je předávaly na konci školního roku nebo při zakončení docházky dítěte do MŠ. Ani spolupráce s rodiči na portfoliích zatím nebyla aktivně realizována.

Implementace metody Learning Stories autorku inspirovala k aktualizaci dosavadního portfolia. Výstupem měla být portfolia, na nichž by se podílela širší skupina autorů, nejen samotné děti nebo učitelky, ale také kamarádi, rodiče, případně jiní rodinní příslušníci. Cíl spatřovala ve využití jeho pravé diagnostické podstaty a jeho vývojového potenciálu. Tuto myšlenku autorka již bohužel nezrealizovala, a to z časové náročnosti a nedostatku času vzhledem k odchodu z mateřské školy.

#### **6.3.4 Podmínky a organizace výzkumu**

Autorka implementovala metodu Learning Stories do prostředí heterogenní třídy mateřské školy, kde působila již pátým rokem jako učitelka. Vycházela z doporučení k realizaci metody Learning Stories, a to tak, že sledovala konkrétní dítě v situaci, která je mu přirozená. Vzhledem k mnoha změnám realizovaným v prostředí mateřské školy, iniciovaným interně a externě byl výzkum zpomalen a zkomplikován.

Jednou z interních změn byl náhlý odchod současné kolegyně a s tím související nástup nové mladé začínající kolegyně, který umožnil pouze pasivní spolupráci s metodou Learning Stories, a to v podobě poslechu při čtení dopisů a případné krátké subjektivní reflexe. Dále příchod dítěte s vývojovou dysfázií bez asistenta. Dítě vyžadovalo zvýšenou pozornost, proto nebylo reálné realizovat hloubkové pozorování dětí a uskutečnit přečtení a předání dopisu Learning Stories bez přítomnosti druhé kolegyně.

Externí změnou byla situace týkající se pandemického onemocnění COVID-19. V souvislosti s touto skutečností musela být mateřská škola od 16. března do 2. května uzavřena. Po otevření mateřské školy nastal omezený provoz, a to na základě doporučených hygienických opatření. Vzhledem k nedostatku personálu, karanténám a vysoké absenci dětí, byly děti navštěvující mateřskou školu rozděleny do tří tříd s maximálním počtem 15 dětí ve třídě. Tato situace způsobila, že autorka metodu Learning Stories nemohla realizovat dle původního plánu, důvodem byla častá nepřítomnost dětí zapojených do výzkumu.

Autorčíným záměrem bylo realizovat metodu Learning Stories již ve školním roce 2019/2020, a to napsáním alespoň dvou dopisů každému dítěti za příslušný školní rok, jak vyplývá z doporučení Německého institutu pro mládež (*Deutsches Jugendinstitut*) (DJI, 2007). Vzhledem k zavádění nových aktivit týkajících se Projektu Šablon, k nástupu nové mladé kolegyně a dítěte s výraznou specifickou poruchou učení bez asistenta, se autorce nedařilo metodu zařadit a začít ji realizovat v plánovaném rozsahu. V tomto školním roce autorka napsala pouze čtyři dopisy.

V následujícím školním roce 2020/2021 se situace částečně uklidnila a autorka začala se zaváděním metody Learning Stories již v září. Stejně jako v předchozím roce autorka informovala rodiče o zavedení metody Learning Stories a možné účasti dětí na výzkumu na třídních schůzkách a prostřednictvím informativního e-mailu a od rodičů získala souhlas formou podpisu.

Po předchozích zkušenostech a hlubšímu nastudování metody Learning Stories autorka upravila podobu a délku dopisu. Původním plánem ve školním roce 2020/2021 bylo napsat první dopisy od září 2020 do ledna 2021 a druhé dopisy v druhé polovině tohoto školního roku. V únoru se již nepříjemná situace související s onemocněním COVID-19 týkala docházky dětí do mateřské školy, častá absence dětí a posléze uzavření mateřské školy, a to

mělo negativní dopad na časový harmonogram implementace metody Learning Stories. Autorka již do konce školního roku napsala pouze dvěma dětem druhý dopis, proto není možné začlenit do výzkumu sledování pokroku učení dítěte mezi jednotlivými dopisy. Z důvodu velmi malého vzorku, tyto dva dopisy autorka nezapojila do svého výzkumu.

Autorka prováděla jedno pozorování za týden. Pozorované děti byly vybírány podle toho, kdo byl přítomen ve třídě a začal se aktivně účastnit zvolené zájmové činnosti. Záměr autorky spočíval v tom, aby dítě obdrželo dopis vždy následující den po uskutečněném pozorování. Důvodem toho načasování bylo, aby si děti zapsané situace a přímé výroky vlastní a dětí zaznamenaných v dopise živě pamatovaly, a proto také lépe reagovaly svými komentáři na obsah a fotografie dopisu.

Na začátku školního roku byly děti informovány o metodě Learning Stories v rámci ranního komunitního kruhu. Dozvěděly se o dopisech, které v neurčitěm čase obdrží. Na aktuální pozorování již děti předem upozorněny nebyly, a to z důvodu autenticity reakcí. Autorka nechtěla do pozorované činnosti/činností dítěte výrazně zasahovat, pouze v případě nutných či pravidelných denních rutin v roli učitelky, ne výzkumného pozorovatele. V průběhu několikátého pozorování již některé děti, většinou ty, kterých se pozorování aktuálně netýkalo, dokázaly pozorovací činnost autorky odhalit, z této skutečnosti měly radost a dotazovaly se, kdy také obdrží dopis, případně, kdy dostanou dopis druhý.

Dopisy byly dětem předávány po obědě, před odpoledním odpočinkem a příchodem rodičů, kdy byly přítomny obě učitelky. Nejprve byly dopisy čteny pouze dětem, kterým byly určeny, posléze byly děti dotazovány, zda chtějí dopis přečíst individuálně v soukromí nebo ve skupině s ostatními dětmi. Překvapivě všechny děti volily možnost četby dopisu ve skupině.

Rodiče, se kterými byla možnost setkat se osobně, autorka informovala o předání dopisu a současně je požádala o vyplnění zpětnovazebného dotazníku, který zahrnoval tři otevřené otázky. Rodičům, se kterými se autorka nesešla, předala informaci a dotazník prostřednictvím přítomné kolegyně nebo dítěte, které dopis dostalo. V tomto případě se vždy následující den ujistovala, zda rodiče dopis s dotazníkem obdrželi.

### 6.3.5 Harmonogram výzkumu

Harmonogram byl realizován ve třech na sebe navazujících fázích:

**Přípravná fáze výzkumu:** V období června 2019 se autorka zaměřila na hlubší prostudování metody Learning Stories<sup>22</sup>. V září 2019 autorka informovala vedení mateřské školy a získala povolení k uskutečnění svého záměru, realizovat výzkum ve své třídě mateřské školy. Kolegyně a rodiče byli informováni v rámci školních porad a třídních schůzek. Děti byly s metodou Learning Stories seznámeny v rámci setkání v komunitním kruhu. Všichni aktéři účastníci se výzkumu obdrželi informace o anonymizovaném způsobu sběru a publikaci získaných dat. Zákonným zástupcům dětí byl zaslán e-mail s informacemi o metodě Learning Stories a získán souhlas v rámci ochrany osobních údajů (GDPR).

Nutnost přizpůsobit se aktuálnímu dění v mateřské škole způsobilo odklonění se od původního plánu (viz podkapitola 6.3.4). To pozastavilo realizaci výzkumu, a proto autorka navazovala v následujícím školním roce 2020/2021.

**Realizační fáze výzkumu:** Ve školním roce 2019/2020 autorka na základě svého výzkumu pozorovala pouze čtyři děti, kterým vytvořila a předala dopis a od rodičů získala zpětnou vazbu. Ve školním roce 2020/2021 autorka začala s implementací metody Learning Stories již na konci září. Téměř každý týden pozorovala a zaznamenala aktivitu jednoho dítěte, a to fotograficky, audio nahrávkou a písemně do deníku výzkumníka. Poté vyplnila pozorovací formulář k metodě Learning Stories, zrealizovala analýzu ve vztahu k dispozicím k učení dítěte a vytvořila dopis adresovaný dítěti. Následující den předala dopis dítěti a dotazník se zpětnou vazbou rodičům dítěte. Poté byl výzkum přerušen od března 2020 do května 2020, kdy byla mateřská škola uzavřena z důvodu pandemie COVID-19. Po otevření mateřské školy výzkum pokračoval, avšak jeho realizace byla značně omezena z důvodu omezení provozu a nepřítomnosti dětí.

**Fáze zpracování výzkumu:** Od června 2021 se autorka zaměřila na zpracování získaných výsledků a vypracování své diplomové práce.

---

<sup>22</sup> S touto metodou se autorka setkala v rámci studia na vysoké škole, a to na předmětu *Vzdělávací podpora pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí* (OPN03N403C).

## 7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

### 7.1 Analýza dopisů pro děti zpracovaných podle metody Learning Stories

Data k první výzkumné otázce autorka vyhodnotila technikou tematického kódování na základě již předem stanovených deduktivních kategorií, které vychází z výzkumu Helen Knauf (Knauf, 2018). Tyto kategorie ve svém výzkumu využila také Mgr. Michaela Nekolná a Mgr. Tereza Niková. (Nekolná, 2011; Niková, 2011). Autorka zvolila stejný postup z důvodu návaznosti na předešlá šetření. Další důvod spatřovala v možnosti komparovat výsledky již publikovaných prací v české republice se svými výsledky.

Původní výzkum profesorky Helen Knauf byl realizován v Německu v předškolních zařízeních pro děti ve věku do šesti let. Autorka svůj výzkum realizovala s 22 dětmi ve věku od tří do šesti let.

**Tabulka 5:** Kategorie a ukazatele hodnocení (Knauf, 2018, s. 5)

KATEGORIE	UKAZATEL
<b>1. Zaměření se na dispozice k učení</b>	Přiřazení k dispozicím k učení dětí ⇒ Zajímat se ⇒ Být angažovaný ⇒ Být vytrvalý při obtížích a nejistotě ⇒ Komunikovat s druhými ⇒ Spolupůsobit v učícím se společenství a přebírat odpovědnost ⇒ Možnost kombinace dispozic
<b>2. Orientace na silné stránky</b>	⇒ Pochvalná formulace (např. pozitivní přídavná jména) ⇒ Pojmenování silné stránky (např. popis kompetence, dovednosti či schopnosti)
<b>3. Rozpoznání učení</b>	⇒ Popis každodenní situace (na rozdíl od zvláštní situace, jako je exkurze nebo festival)
<b>4. Subjektivita pozorování a interpretace</b>	⇒ Použití první osoby jednotného čísla („ich formy“) ⇒ Otázky kladené dítěti ⇒ Sekce, zaměřená na analýzu učebních dispozic, identifikována například podnadpisem a/nebo jazykovou změnou (např. 3. osoba místo 2. osoby)
<b>5. Navazování vztahů</b>	⇒ Osobní oslovení ⇒ Přímá řeč v textu ⇒ Zaznamenání vlastního pohledu a pocitu
<b>6. Srozumitelnost pro děti</b>	⇒ Popis rozpoznatelné situace ⇒ Uvedení jména dítěte ⇒ Každodenní slovní zásoba dětí ⇒ Krátké věty ⇒ Hovorová řeč; vyhýbání se jmenným vazbám ⇒ Alespoň jedna fotografie, kresba nebo symbol

K dokumentaci a analýze pozorování byly využity formuláře Learning Stories (viz příloha 3), kde je také prostor pro zaznamenání dopisu Learning Stories (viz příloha 4).

### **7.1.1 Kategorie: Zaměření se na dispozice k učení**

Tato kategorie obsahovala ukazatele v podobě pěti dispozic k učení a jejich případné kombinace. Dispozice *zajímat se a být angažovaný* byly zaznamenány ve všech dopisech. Zájem dítěte byl evidován v úvodu dopisu popisem činnosti zvolené samotným dítětem nebo skupinou dětí. Angažovanost dítěte byla popisována aktivním zapojením dítěte do dané situace, projevením radosti a nadšením z vykonávané činnosti, vymýšlením a realizací nových nápadů, také zvýšenou koncentrací a odolností vůči externímu vyrušení.

#### **Příklady kódů k dispozicím k učení *zajímat se a být angažovaný*:**

ULS1 (5,8 let): „... s [kamarády] jste vymysleli, že zahrajete dětem maňáskové divadlo.“

ULS2 (5,7 let): „... jste spolu vymýšleli zajímavé dobrodružné příběhy...“;

ULS11 (6,3 let): „Obrázek jsi dokončil, nechal sis na kreslení záležet, a dokonce jsi na závěr vymyslel krátký příběh.“

ULS12 (5,6 let): „Zaujalo mě, jak se soustředíš a proto jsem tě začala pozorovat.“

ULS15 (4,5 let): „Cvičila jsi s takovým nadšením, že se i ostatní děti přišly podívat, co děláš.“

Dispozici k učení *být vytrvalý při obtížích nebo nejistotě* zahrnovalo 18 dopisů. Tato dispozice se týkala především schopnosti dítěte poradit si při nepříjemnostech či řešení problému, projevit svou vytrvalost i v případě nekomfortních situací či dokončování činností, a také překonávání vlastních obav a strachů.

#### **Příklady kódů k dispozici k učení *být vytrvalý při obtížích nebo nejistotě*:**

ULS1 (5,8 let): „I přesto, že jste byli dětmi občas vyrušováni, vytrvali jste, snažili jste se problém řešit a v divadle pokračovat.“

ULS2 (5,7 let): „I když jste se někdy zcela neshodli, dokázali jste problém vyřešit a pokračovat v činnosti dál.“



ULS6 (5,5 let): „*I přesto, že ostatní kamarádi, kteří ti se sopkou pomáhali, stále odbíhali, ty jsi u sopky zůstal a pracoval.*“

ULS13 (4,8 let): „*Zaujalo mě, jak jsi vyřešila, že nemáme kostým vlka a nahradila jsi ho kostýmem lva.*“

ULS17 (4,6 let): „*Byl jsi trpělivý, i když zpracování modelíny trvalo déle, nevzdal jsi to a práci jsi dokončil.*“

Dispozice k učení *komunikovat s druhým* byla zaznamenána ve 20 dopisech, a to prostřednictvím verbální nebo neverbální komunikace. Verbální komunikace byla zaregistrována ve formě monologu, dialogu, diskuse a zpěvu. Prostřednictvím monologu dítě samo komentovalo svou hru, popisovalo konkrétní postupy a důvody jeho jednání. Dialogu se účastnilo dítě v interakci s jedním nebo více kamarády nebo s učitelkou, kdy docházelo k výměně myšlenek, nápadů a pocitů. Neverbální komunikace zahrnovala vyjádření dítěte skrze malbu, kresbu, oční kontakt či gestiku.

**Příklady kódů k dispozici k učení *komunikovat s druhým*:**

ULS2 (5,7 let): „*S [kamarádkou] jste po celou dobu řešily, co bude ve vašem příběhu. I když jste někdy chtěla každá něco jiného, dokázaly jste se spolu krásně domluvit. Například jste diskutovaly nad barvou vlasů hlavních postav.*“

ULS6 (4,11 let): „*...líbilo se mi, jak jste si spolu povídali a domlouvali se, jak budete postupovat.*“

ULS9 (4,8 let): „*V průběhu kreslení jste si povídali, komentovali své obrázky a chválili si je.*“

Ukazatel v podobě dispozice *spolupůsobit v učícím se společenství a přebírat odpovědnost* byl evidován v 17 dopisech. Pět zbývajících dopisů tento ukazatel neobsahovalo, byly zaměřeny především na samotné dítě bez interakce s ostatními dětmi či učiteli a popis situace v těchto případech končil společně s činností dítěte. Co se dělo po ukončení činnosti, již zaznamenáno nebylo (např. úklid hraček). V ostatních dopisech byla tato dispozice identifikována v situacích, kdy dítě vyvinulo úsilí při pomoci druhému (činem či radou) nebo se aktivně podílelo na vymýšlení pravidel hry, přijalo a respektovalo již dohodnutá pravidla,

přizpůsobovalo obtížnost hry mladším dětem a přijímalo odpovědnost za vypůjčené věci (hračky, výtvarný materiál, sportovní náčiní apod.) a jejich úklid.

**Příklady kódů k dispozici k učení *spolupůsobení v učícím se společenství a přebírání odpovědnosti*:**

ULS7 (4,11 let): „*[Kamarádka] chtěla omalovánky Ariel, ale už tam takové nebyly, tak jsem jí poradila, ať si Ariel zkusí nakreslit sama. Ty jsi hned zbystrila a šla jsi [kamarádce] svou Ariel ukázat a poradit jí, jak by ji mohla nakreslit.*“

ULS14 (4,8 let): „*Myslím si, že si s tebou kamarádi hrají rádi mimo jiné i proto, že je dokážeš rozesmát, pomoci jim a poradit.*“

ULS15 (4,5 let): „*Dohodli jste se, že když Pét'a udělá: „DUP, DUP, DUP“, znamená to, že vlk s drakem přichází a kůzlátka se mají schovat do domečku.*“

Z výše uvedeného je patrné, že dispozice k učení se v mnoha dopisech kombinovaly. Všechny dopisy obsahovaly dispozice *zajímat se* a *být angažovaný*. Jeden dopis zahrnoval kombinaci tří dispozic k učení, a to *zajímat se*, *být angažovaný* a *komunikovat s druhým*. Pět dopisů zahrnovalo kombinaci čtyř dispozic k učení s absencí *být vytrvalý při obtížích* a *nejistotě*. V dalších pěti dopisech nebyla identifikována dispozice k učení *spolupůsobit v učícím se společenství a přebírat odpovědnost*.

### **7.1.2 Kategorie: Orientace na silné stránky dítěte**

Druhá kategorie zahrnovala ukazatele vystihující *oceňující formulace a pojmenování silných stránek*. Ve všech dopisech byly děti pochváleny. V některých dopisech byla ocenění nebo pojmenování silných stránek zaznamenána v podobě popsané kompetence jako dodatek u popisu situace v textu. Ve všech dopisech se v závěru textu objevoval odstavec, který shrnoval a vyzdvihoval zaznamenané silné stránky dítěte.

V pěti dopisech se objevila oceňující přídavná jména, z toho ve čtyřech dopisech zaznělo adjektivum „*trpělivý/trpělivá*“. Dále se v dopisech vyskytovala přídavná jména: „*statečná*“; „*pracovitý*“, „*pečlivý*“, „*vytrvalý*“ a „*nápaditý*“.

Pouze v jednom dopise bylo upozorněno i na nevhodné chování: „*Pokud nevymýšlíš lumpárny, máš opravdu zajímavé a skvělé nápady*“, toto sdělení nemusí jasně dokazovat, co

přesně tím učitelka zamýšlela. Jde o tvrzení, které není otevřené dítěti. Interpretace dané situace bude pravděpodobně v podání jiného učitele odlišná. Tento obrat učitelka shledala nevhodným. Ve slově „*lumpárna*“ může každý spatřovat jiný význam, představit si pod ním odlišné chování či jednání dítěte. Bylo by vhodnější větu napsat jinak, např.: „*Když se ti daří dodržovat pravidla, máš hezké nápady*“. Učitelka ve dvou dopisech použila nehodící se nálepkovací výroky, kdy bylo dítěti připisováno, jaké je: „*Jsi skvělá kamarádka, ...*“; „*... být prima kamarádka a pomocnice.*“

### **Příklady kódů k *oceňujícím formulacím a pojmenování silných stránek dítěte:***

ULS2 (5,7 let): „*Výborně jste spolu komunikovaly a spolupracovaly...*“. „*Skvěle jste vyprávěly váš vymyšlený příběh a popisovaly jste, koho a co kreslíte.*“ „*I když jste se někdy zcela neshodly, dokázaly jste problém vyřešit a pokračovat v činnosti dál.*“

ULS2 (5,7 let): „*Moc se mi líbilo, jak jsi ostatním kamarádům radila a podporovala je.*“; „*[Oslovení dítěte] moc mě těšilo dívat se, s jakou radostí a nadšením vymýšlíš nové nápady a při tom bereš ohledy na věk svých kamarádů.*“; „*Jsi skvělá kamarádka, vždy poradíš a pomůžeš mladším i stejně starým kamarádům.*“

ULS17 (4,6 let): „*Byl jsi trpělivý, i když zpracování modelíny trvalo déle, nevzdal jsi to a práci jsi dokončil.*“

### **7.1.3 Kategorie: Rozpoznání učení**

Kategorie *Rozpoznání učení* zahrnuje ukazatel *popis každodenní situace*. Všechny situace obsažené v dopisech lze vyhodnotit jako každodenní, tedy takové, do kterých se dítě v průběhu dne přirozeně zapojuje. Dvě situace se lišily tím, že vznikly pod vlivem učitele nebo každodenního režimu mateřské školy (situace vycházející z dopolední řízené činnosti a stolování). Pouze v případě jednoho dopisu se popisovaná situace netýkala hry dítěte, ale již zmíněného stolování.

Všechny dopisy vznikaly na základě pozorování realizovaného během jednoho dne. Žádný z dopisů nevycházel z pozorování dítěte realizovaného v průběhu celého týdne. U jednoho dopisu byly dvě situace vylíčeny v kombinaci vnějších a vnitřních prostor mateřské školy. To platilo pro dvě na sebe navazující situace, kdy první byla realizována na zahradě mateřské školy, týkala se plánování a vymýšlení, druhá situace vznikla ve třídě zhmotněním

naplánovaného nápadu. Ve čtyřech dopisech byly zaznamenány situace, které se odehrály dopoledne při pobytu na zahradě. Situace popsané v sedmnácti dopisech vznikly ve třídě mateřské školy, z toho čtrnáct v dopoledních hodinách, a to většinou v čase, kdy byly přítomny obě učitelky.

Patnáct dopisů zahrnovalo pouze jednu situaci z každodenního dění v mateřské škole. Šest dopisů se zaměřovalo na situace dvě. Ve většině případech tato skutečnost souvisela s dispozicemi *mít zájem* a *být angažovaný*, kdy dítětem zvolená činnost (kresba, stavba aj.) nebo učitelem záměrně navozená činnost, ve spojení se zapálením a nadšením dítěte eskalovala, zaujala ostatní kamarády. To vedlo k následnému transformování činnosti do jiné podoby (společná hra, kresba aj.). Nebo se dítě samovolně či pod vlivem kamaráda rozhodlo pro změnu činnosti. Pouze jeden z těchto dopisů se dvěma popsanými situacemi nebyl adekvátně přizpůsoben věku dítěte. Dítě si sice četbu dopisu vyslechlo, ale nejevilo o něj znatelný zájem, s tím souhlasila i matka dítěte: „*Zatím o dopis příliš velký zájem neměl, ale myslím si, že časem ho bude zajímat víc*“. Dítě nebylo schopno udržet pozornost při četbě dvou situací, v ideálním případě měla být použita pouze jedna situace. Matka však dále uvedla, že: *Když jsem mu dopis četla, nijak ho nekomentoval. Až když se díval na obrázky, vyprávěl, co s dětmi dělal, a které děti se hry účastnily*“. Vhodnější alternativou pro dané dítě by byl dopis v podobě foto-příběhu. V jednom dopise byly zaznamenány tři situace, které byly uskutečněné v průběhu celodenního pobytu dítěte v mateřské škole. Tento dopis byl adresovaný dítěti předškolního věku a vyvolal v dítěti velké nadšení a potřebu interpretace všech popsaných situací celé své rodině.

#### **7.1.4 Kategorie: Subjektivita pozorování a interpretace**

Prostřednictvím této kategorie se autorka zaměřila na analýzu dopisů dle ukazatelů *používání ich-formy*, *oceňující formulace učitelky k jednotlivým dispozicím k učení* a *otázky kladené dítěti*.

Příběhy v dopisech byly psány a dítěti interpretovány v první osobě jednotného čísla, tedy s využitím *ich-formy*. Autorkou všech dopisů byla jedna učitelka, pozorovanou realitu zaznamenávala na základě vlastního pohledu. Autorka k zaznamenávání situace zvolila podobu popisu, který doplnila *oceňujícími formulacemi*, které zahrnovaly dispozice k učení. Ve vztahu k těmto dispozicím zaznělo celkem 59 *oceňujících formulací*, z toho osm se

vztahovalo k dispozici *zajímat se*, dvanáct k *být angažován*. Obě dispozice k učení *být vytrvalý při obtížích a nejistotě* a *komunikovat s druhými* byly oceněny ve 14 dopisech. Poslední dispozici *spolupůsobit v učícím se společenství a přebírat odpovědnost* autorka ocenila v jedenácti dopisech.

**Příklady kódů oceňujících formulací učitelky k dispozici *zajímat se*:**

ULS18 (5,2let): „*Zaujalo mě, že sis opět vybrala dřevěnou stavebnici, kde byla čísla a písmena.*“. „*Libilo se mi, s jakým zájmem celou stavbu stavíš.*“

ULS20 (5,5 let): „... *všimla jsem si, že si ráda hraješ na...*“

**Příklady kódů oceňujících formulací učitelky k dispozici *být angažován*:**

ULS2 (5,7 let): „*Zaujalo mě, s jakým nadšením jste se pustily do výroby vaší společné knihy.*“

ULS9 (4,8let): „*Libilo se mi, jak jsi trpělivě a pečlivě vybarvila celé omalovánky.*“

ULS12 (5,6let): „*Moc se mi líbilo, jak jsi vymyslela, že na obrázek nakreslíš houslový klíč a noty, aby hrála hudba.*“

**Příklady kódů oceňujících formulací učitelky k dispozici *být vytrvalý při obtížích a nejistotě*:**

ULS11 (6,3 let): „*Zaujalo mě, že jsi práci nevzdal a obrázek nakreslil znovu, když vám ho Mia omylem smazala.*“

ULS17 (4,6 let): „*Byl jsi trpělivý, i když zpracování modelíny trvalo déle, nevzdal jsi to a práci jsi dokončil.*“

**Příklady kódů oceňujících formulací učitelky k dispozici *komunikovat s druhými*:**

ULS9 (4,8 let): „*Dělalo mi radost, když jsem slyšela, jak si spolu hezky povídáte a vzájemně si obrázky chválíte.*“

ULS14 (4,8let): „*Myslím si, že si s tebou kamarádi hrají rádi mimo jiné i proto, že je dokážeš rozesmát, pomoci jim a poradit.*“

**Příklady kódů oceňujících formulací učitelky k dispozici *spolupůsobit v učícím se společenství a přebírat odpovědnost*:**

ULS1 (5,8 let): „*Včas sis uvědomil, co by mohlo nastat po zazvonění bez varování a dokonale jsi dětem situaci vysvětlil.*“

ULS17 (4,6 let): „... *líbilo se mi, jak jsi pomohla [kamarádce] s úklidem.*“; „*S radostí jsem sledovala, jak jsi [kamarádce] vysvětlovala pravidla, a jak jsi ji rychle vtáhla do své hry.*“

Pouze do čtyř dopisů autorka zakomponovala otázku kladenou dítěti. Pokaždé se jednalo o otázku, která potvrzovala domněnku či myšlenku učitele. Při interpretaci dopisu tato otázka u dvou dětí vzbudila diskusi.

ULS4 (3,2 let): „*Polévka ti moc chutnala, vid’?*“

ULS19 (5,2 let): *Zvuky lesních zvířat tě nejspíš velmi zaujaly, proto ses rozhodla jedno ze zvířátek nakreslit, vid’?*

Pozorování byla realizována pouze jednou učitelkou, v dopisech dominoval popis situací, který byl doplněn analýzou těchto situací podle dispozic k učení.

### **7.1.5 Kategorie: Navázání vztahu**

V rámci analýzy dopisů metodou Learning Stories byly identifikovány jednotlivé ukazatele pro kategorii navázání vztahu v podobě *osobního oslovení, přímé řeči a zaznamenání pocitu a pohledu autorky*.

*Osobní oslovení* se zpravidla vyskytovalo ve všech dopisech, poprvé v úvodu a podruhé v závěru dopisu. Oslovení v úvodu bylo vždy spojeno s adjektivem „*Milý, ...*“ nebo „*Milá, ...*“, jež vyjadřuje neformální vztah odesílatele (učitelky) a adresáta (dítěte). Každý dopis byl zakončen slovním spojením: „*Tvá paní učitelka...*“ s vlastnoručním podpisem.

Ukazatel v podobě *přímé řeči* prostupoval téměř všemi dopisy, aby byla zajištěna adresnost dopisu pro konkrétní dítě a zároveň s cílem evokovat danou situaci. Absence přímé řeči byla zaznamenána pouze u třech dopisů. Jeden dopis obsahoval stručný popis situace dítěte, které se verbálně téměř neprojevovalo. Dva patřily dětem, které dostaly dopis jako první. Po zkušenosti s interpretací dopisu a hlubším nastudování metodologie týkající se zpracování dopisu autorka usoudila, že přímá řeč text mnohonásobně obohatí a dítě si tak situaci lépe vybaví. Doslovně citované výroky v dopisech patřily primárně samotnému dítěti, často se objevoval i dialog v interakci s kamarády nebo s učitelkou. Počet přímých

citací se v jednotlivých dopisech lišil, v průměru vycházelo přibližně osm doslovně citovaných vět na dopis, z toho tři dopisy neobsahovaly citace žádné a v jednom případě dopis obsahoval 21 doslova citovaných vět.

#### **Příklady kódů *přímé řeči*:**

LS16 (3,3 let) „*Je to karavan, tenhle karavan jezdí k rybníku*“, říkal jsi. Pak sis s ním dlouho hrál a vymýšlel jsi různé situace. „*Autobus vjel do louže, byl tam žralok, on mu vykousl kola, protože on je zlobivej, ale už je pryč.*“

LS3 (5 let) „*[Oslovení kamaráda], pojď sem ke mně a vylez tam takhle od pasu, jo? Drž se. Takhle. Vytáhni a pusť ty nohy a zkus dát nohu sem...*“

Poslední ukazatel této kategorie se týkal formulací *autorčina pohledu a pocitu*. Tento ukazatel se vyskytoval ve všech dopisech.

#### **Příklady kódů *vymežujících vlastní pohled a pocit*:**

ULS7 (4,11 let) „*Obdivovala jsem, jak jsi svým nadšením vzbudila zájem o kreslení princezen i ostatních holčiček.*“ „*Vím, že si umíš poradit a danou situaci správně vyřešit.*“

ULS11 (6,3 let) „*Překvapilo mě, že sis z několika her vybral zrovna kreslení.*“ „*Těším se na tvé nové nápady a obrázky.*“

ULS17 (4,6 let) „*[Oslovení dítěte] zaujalo mě, s jakým nadšením jste se s [kamarádkou] pustili do vyrábění cukroví z modelíny.*“ „*Moc se mi líbilo, jak jsi pracoval a jak jsi přemýšlel nad příchutěmi cukroví.*“

ULS18 (5,2 let) „*..., ale mylila jsem se, celou dráhu jsi postavila sama.*“; „

ULS19 (5,2 let) „*Myslím si, že ses velmi soustředila již minule a některé zvuky zvířat sis pamatovala správně.*“ „*Oceňuji, že ses nenechala ovlivnit většinou třídy výběrem zvířátka a rozhodovala ses sama za sebe.*“

Osobní oslovení a podpis učitelky v dopise dítěti dodával pocit výjimečnosti, důležitosti. Většina dětí se s touto formou komunikace setkala poprvé. Dle reakcí dětí na obdržení dopisu lze tvrdit, že je tento způsob sdělování informací zábavný, inspirativní a později také dětmi vyhledávaný. Přímá řeč dopis výrazně obohatila a pomohla dítěti vybavit si danou

situaci. Dítě se tak s dopisem lépe ztotožnilo. Interpretace pohledu a pocitu pozorujícího učitele je pro dítě důkazem, že si ho všímá, pozoruje ho a dokáže ho ocenit.

### **7.1.6 Kategorie: Srozumitelnost pro dítě**

V této kategorii se autorka zaměřila na ukazatele týkajících se *aktuálnosti pozorované situace, užívání jména dítěte v dopise, běžné slovní zásoby dítěte, krátkých vět, užívání hovorové řeči a fotografií*“.

Situace popisovaná v dopise byla vždy aktuální, s výjimkou dvou dopisů, kde byla ve vztahu k aktuální situaci interpretována situace minulé. Ta však byla dítěti dostatečně srozumitelně popsána a připomenuta, v obou případech si dítě minulou situaci vybavilo a bylo schopno o ní diskutovat. S tím souvisí i souvislost mezi pozorováním dítěte za účelem vytvoření dopisu a předáním dopisu dítěti. Autorka usilovala o to, aby dítě dopis dostalo vždy následující den po uskutečněním pozorování. Pouze dvakrát se záměr autorky nevyplnil, a to s časovou prodlevou maximálně tří dnů.

#### **Příklady kódů *aktuálnost pozorované situace*<sup>23</sup>:**

ULS10 (5,11 let) „*Myslím si, že nejraději kreslíš podle vzoru, třeba podle příšerky Vermis nebo mušle, mám pravdu? Pamatuji si, když jsme si ve třídě připevnili síť s mušlemi, nadšeně sis přisunul stolec se židlí blíž k síti a začal jsi mušle kreslit. Zkoumal jsi jejich strukturu, barvu a vše dokonale zaznamenal na papír.*“

Text každého dopisu byl koncipován tak, že začínal oslovením dítěte slovním spojením „Milý [jméno dítěte], ...“. U všech dopisů se jméno dítěte objevovalo také v závěru, začínal tak odstavec orientovaný na ocenění silných stránek dítěte. Sedmnáct dopisů zahrnovalo také jména kamarádů.

#### **Příklady kódů *užívání jména dítěte v dopise*:**

ULS10 (5,11 let) „*Milá [jméno dítěte], s radostí jsem pozorovala, jak si s holkami u stolečku kreslíte.*“

ULS10 (5,11 let) „*Běžíme do kolečka a pak vlk, uaaaa, rychle do domečka, podívej, takhle*“, *řekla jsi [jméno kamaráda] a rychle jste se schovaly doprostřed kruhu.*“

---

<sup>23</sup> Tento kód definuje časovou prodlevu mezi pozorovanou situací a předáním dopisu dítěti.



Dopisy byly psány tak, aby korespondovaly s běžnou slovní zásobou dětí, aby se v nich nevykytovala obtížná a špatně srozumitelná slova. Text obsahoval převážně hovorovou řeč. Často se objevovala příliš dlouhá souvětí, složená z krátkých vět. Ze zpětné vazby dětí bylo zřejmé, že větám porozuměly. Délka vět a slovní zásoba byla přizpůsobena komunikačním schopnostem dětí.

Všechny dopisy byly obohaceny fotografiemi. Ve dvou dopisech se objevila pouze jedna fotografie. Dvě fotografie byly zakomponovány do tří dopisů. Třináct dopisů disponovalo třemi fotografiemi. Nejvíce byly čtyři fotografie, které obsahovaly čtyři dopisy. Dohromady bylo pořízeno 63 fotografií. Na 28 fotografiích bylo zachyceno samotné dítě při zájmové činnosti, 19 fotografií ukazovalo výtvary či pomůcky dětí (obrázek, stavba, maňásek) a na 16 fotografií bylo dítě v interakci s kamarádem či s více kamarády. Snahou autorky bylo pořídit takové fotografie, které co nejlépe vystihují danou situaci. Značný přínos fotografií je ve vizualizaci. Fotografie tak vhodně doplní psaný text a v případě nesrovnalostí v popisu situace poskytují oporu při interpretaci dopisu. Fotografie jsou podnětem pro diskuzi. V případě, kdy se dítě k dopisu vrací později, se mu i bez přečtení vybaví obsah dopisu, a to jen díky fotografiím. Autorce se osvědčilo použití alespoň tří fotografií, které zachytily průběh činnosti v situacích popsaných výše.

## **7.2 Rozbor a vyhodnocení dotazníku od rodičů**

Pro zodpovězení druhé a třetí výzkumné otázky autorka získala data z dotazníků adresovaných rodičům. Data byla analyzována pomocí tématického kódování a následně byla použita kategorizace, kdy kódy byly zařazeny do jednotlivých kategorií a subkategorií na základě významové podobnosti. Pro zpřehlednění a grafické zpracování jsou použité kódy a kategorie prezentovány pomocí obrázků.

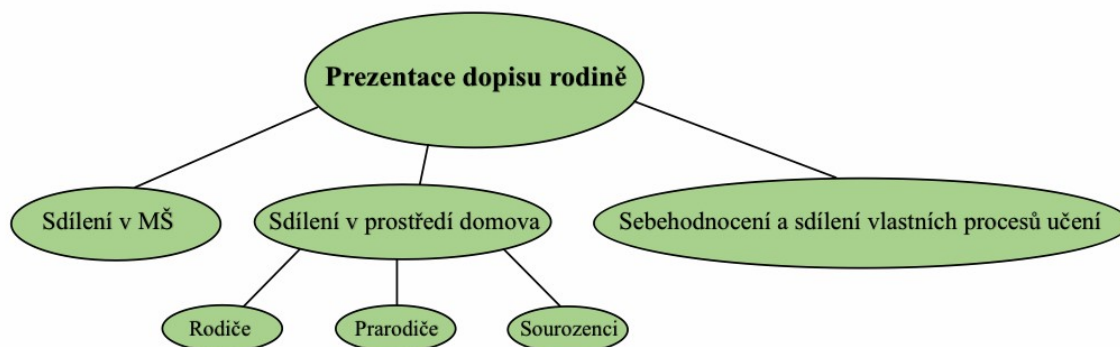
**Tabulka 6:** Kategorie, subkategorie a kódy pro analýzu dotazníků od rodičů

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	KÓDY
Prezentace dopisu rodině		⇒ Okamžitá zmínka ⇒ Domov ⇒ Sebehodnocení
Reakce dítěte na dopis		⇒ Pozitivní emoce ⇒ Negativní emoce ⇒ Přání
Pohled rodiče	Přínosy	⇒ Komunikace ⇒ Zpětná vazba ⇒ Forma dopisu ⇒ Motivace
	Rizika	⇒ Náročnost pro učitele ⇒ Kladné hodnocení

### 7.2.1 Kategorie: Prezentace dopisu rodině

První kategorii představuje kategorie *Prezentace dopisu rodině*. Kódy zařazené do této kategorie jsou graficky znázorněny na obrázku 2, níže.

**Obrázek 2:** Kategorie: Prezentace dopisu rodině s kódy



#### Příklady kódů *sdílení v MŠ*:

O dopisu se zmínily téměř všechny děti, a to okamžitě po příchodu rodičů do mateřské školy:

RLS1 „Zmiňoval se o dopise hned, jak jsme pro něj přišli. Mluvil o tom již v šatně.“

RLS22 „DLS22 se o dopise zmiňovala hned. Ukázala nám ho ještě ve školce.“

RLS3 „DLS3 hned ve školce při vyzvedávání bláznila, že jí paní učitelka dala dopis a že jí ho musím hned přečíst. Začaly jsme už v šatně...“. Učitelka vyjádření rodiče RLS3 může potvrdit, když odcházela domu, rodič s dítětem v šatně dopis rozebírali.

V některých případech okamžité sdílení dopisu s rodiči v mateřské škole doprovázeli diváci (kamarádi) a nadšeně očekávali reakce rodičů. Všechny děti si svůj dopis zodpovědně odnesly domu v den předání, nestalo se, že by na něj někdo zapomněl.

O dopisu se nezmínilo pouze jedno dítě. Avšak, když si s rodičem dopis četli, poslouchal pozorně a vydržel u dopisu až do konce. Na závěr ho motivovaly **fotografie** k vyprávění o dětech a hrách, kterých se účastnil.

RLS16 „CHLS16 si sám nevzpomněl. Ale když jsem mu dopis četla, pozorně poslouchal.“

#### **Příklady kódů sdílení v prostředí domova:**

Některé děti prezentovaly dopis v mateřské škole i doma. V některých případech se děti o dopise v mateřské škole pouze zmínily a doma si jej společně s **rodiči, prarodiči** či **sourozenci** přečetli. Avšak některé děti po rodičích vyžadovaly přečtení dopisu už v mateřské škole a po příchodu domů ho chtěly přečíst znovu:

RLS9 „Ukázala nám ho ještě ve školce. Poté ho prezentovala i doma“.

RLS8 „... sama ukázala svůj dopis s nadšením a hrdostí a poprosila mě, ať se podívám na její fotky“.

Výroky rodičů dokazovaly, že po prezentaci dopisu rodičům následovalo dítětem iniciované sdílení svého příběhu v dopisu i s **prarodiči**. Jeden rodič vícejazyčného dítěte dokonce uvedl, že byl dítětem požádán o překlad dopisu do jiného jazyka, kterým mluvil otec a babička.

RLS8 „... chtěla, abych dopis přečetla ještě jednou a přeložila ho babičce, pak tatínkovi.“

RLS10 „O víkendu to ještě celé zopakoval i babičce.“

Dva rodiče ve své zpětné vazbě uvedli, že jejich dítě svůj dopis hrdě prezentovalo také svému **sourozenci**. V obou případech šlo o starší sourozence, kteří stejnou třídu dříve navštěvovali, tudíž některé děti ve třídě znali a k dopisu přispěli i svými komentáři. V jednom z případů zazněla sentimentální vzpomínka staršího sourozence, která se shodovala se situací popsanou a fotograficky zaznamenanou v dopise.

RLS4 „*Ukázal ho bratrovi. Bratr mu vyprávěl, že tam také seděl a jedl.*

RLS14 „*Co se stalo a co komu řekla a jak co dělali a nahlas se u toho smála, hlavně vše musela říct svému bratrovi*“.

### **Příklady kódů *sebehodnocení a sdílení vlastních procesů učení:***

V určitých případech rodiče popsali, že prezentace a čtení dopisu spustilo v jejich dítěti potřebu vyprávění, kdy dítě prezentovalo, kromě vlastního dopisu, také detaily, které nebyly v dopise uvedené a tím rodičům celou situaci popsal. Detaily se týkaly informací o předání dopisu v mateřské škole a popisu konkrétní činnosti či dovednosti dítěte zaznamenané v dopise. Děti vysvětlovaly rodičům bližší souvislosti, mluvily o kamarádech a svých nápadech, zdůrazňovaly své zájmy a situace, na které byly hrdé.

RLS5 „*Péťa měla velkou radost. Do vysvětlovala mi další detaily*“.

RLS10 „*Byl na sebe pyšný, protože četl celé třídě odstavec z pohádky*“.

RLS11 „*Je se svým výtvozem spokojený a prý ho interaktivní tabule baví víc než normální kreslení, protože jen ťukne na barvu a může malovat. Nemusí hledat pastelky.*

RLS14 „*Dopis jsme četli nahlas a DLS14 komentovala každou událost. Co se stalo a co komu řekla a jak co dělali*“.

RLS15 „*Při čtení si vzpomínala, co při aktivitě dělala a s nadšením o tom vyprávěla*“.  
„*Připomněla si, co dělala a za co zasloužila pochvalu*“.

RLS18 „*Na dopis a informace v něm byla hrdá. Nadšeně dopis komentovala.*“.

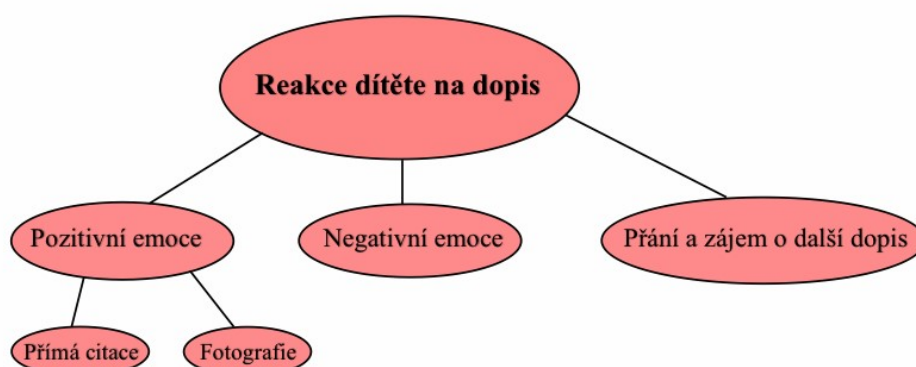
Ale také i popis toho, jak předání dopisu probíhalo a následně čtení i před kolektivem v mateřské škole:

RLS7 „*Pak nám začala vyprávět, jak předání probíhalo, že dopis dostala pouze ona a paní učitelka ho všem dětem četla*“.

### **7.2.2 Reakce dítěte na dopis**

Druhá kategorie *reakce dítěte a dopis* zahrnuje tři kódy, které jsou znázorněné na obrázku níže.

**Obrázek 3:** Kategorie: Reakce dítěte na dopis s kódy



**Příklady kódů *pozitivní emoce*:**

Děti na dopisy v rámci Learning Stories reagovaly velmi různě. Nicméně se jednalo především o velmi pozitivní reakce v celé jejich škále. Rodiče popisovali, že reakce dětí již během prezentace byla velmi kladná, děti reagovaly se značným nadšením, radostí, ale také hrdostí, že dopis dostaly. Přičemž rodiče v některých případech popisovali, že se jednalo i o několikadenní nadšení.

RLS3 „*Moc jí čtení bavilo, hlavně konkrétní situace, na ty si vzpomínala i v dalších dnech*“.

RLS4 „*Ukazoval na fotografie a smál se*“.

RLS6 „*Při čtení jen poslouchal a vypadal, že je hrdý a velmi potěšený. Mám pocit, že popis byl tak dokonalý, že nepotřeboval nic dodávat*“.

RLS10 „*Byl na sebe pyšný, protože četl celé třídě odstavec z pohádky*“.

RLS13 „*Stále nám dopis připomínala, kdy ho otevřeme, že je to její dopis od paní učitelky*“.

RLS20 „*Hrdě ho o ukazovala tatínkovi a popisovala obrázky, co kdo dělal*“.

Jeden z rodičů uvedl, že jeho dítě bylo z dopisu tak nadšené, že vyžadovalo čtení dopisu večer před spaním:

RLS6 „*Od té doby, co jsme dopis přečetli, tak vyžaduje jeho čtení skoro každý den*“.

Jako další reakce rodiče uvedli, že některé děti citovaly pasáže z dopisu, které jim přišly vtipné a vyvolávaly u dětí smích:

RLS17 „...citovala formulace z dopisu, které ji připadaly vtipné, jako scénky“.

Zajímavou reakci představuje potěšení dítěte z radosti ostatních dětí v třídním kolektivu, kde byl dopis učitelkou prezentován, přičemž rodič uvedl přímou citaci, toho, jak dítě na dopis slovně reagovalo:

RLS1 „Nejvíc mne bavilo, jak se všichni smáli a všichni měli radost, že jsme hráli divadlo. Já DLS1 se mi líbilo ještě jak se děti smály, když jsem zpíval“.

Rodiče také upozornili na velký význam **přímých citací** a **fotografií** zakomponovaných do dopisu dětí. U CHLS16 plnily fotografie významnou funkci, i přes prvotní nezájem dítěte o dopis, pomohly dítě vtáhnout do příběhu a inspirovat ho k vyprávění.

RLS9 „... ukázala svůj dopis s nadšením, řekla, že jsou tam její fotky“: „Při prohlížení fotek vyprávěla, co ve školce dělali...“.

RLS13 „Citovala v uvozovkách věty, které jste tam napsala“.

RLS16 „Když jsem mu dopis četla, nijak ho nekomentoval. Až když se díval na obrázky, vyprávěl, co s dětmi dělal, a které děti se hry účastnily“.

Fotografie a přímé citace mají pro děti významnou hodnotu. Obohacují dopis o vizuální a autentický prožitek. Na základě fotografií a citací si dítě situaci lépe vybaví.

#### **Příklady kódů *negativní emoce*:**

Kromě pozitivních reakcí se dle rodičů objevily i reakce, které by bylo možné zařadit mezi spíše negativní. První takovou reakcí, která se objevovala opakovaně, byl **stud** dítěte během čtení dopisu:

RLS8 „Při čtení dopisu trochu se styděla, ale pak když jsme si o tom povídali, chtěla, abych dopis přečetla ještě jednou a přeložila ho babičce, pak tatínkovi“.

RLS9 „Během čtení dopisu se trochu styděla...“

Stud, jako reakce na dopis, může být způsobena řadou faktorů, jako je soustředění pozornosti rodiče a dalších členů domácnosti na dítě a jeho chování v dopise, ale také charakterovými vlastnostmi daného dítěte a další.

Druhou negativní reakcí, jaká se v dotaznících objevila, byl nezájem dítěte o dopis:

LSR16 *„Když jsem mu dopis četla, nijak ho nekomentoval...zatím Filip o dopis příliš velký zájem neměl, ale myslím si, že časem ho bude zajímat víc“.*

Přesto, že CHLS16 neinicioval čtení dopisu, RLS16 uvedl, že: *„Až když se díval na obrázky, vyprávěl, co s dětmi dělal, a které děti se hry účastnily“.*

Avšak je nezbytné poznamenat, že se jedná o zprostředkovanou interpretaci emočních reakcí dítěte a proto, že i přesto, že se rodiči může zdát, že dítě o dopis nemá zájem, nebo reakce byla jiná než očekávaná, nemusí tomu tak být.

### **Příklady kódů *přání a zájem o další dopis***

Mnoho rodičů při rozhovoru s učitelkou uvedlo, že jejich dítě se těší na další dopis. I učitelka se setkala s několika žádostmi, zda by mohl být následující dopis adresován dotazujícímu se dítěti. Tato přání děti často vyjadřovaly v situacích, když si všimly, že učitelka zrovna provádí pozorování jiného dítěte nebo při předávání dopisu jinému dítěti.

RLS7 *„Dopis se jí líbil a chtěla by dostat další“.*

Další vyslovené přání se týkalo překladu dopisu pro další členy rodiny s cílem pochlubit se svými úspěchy.

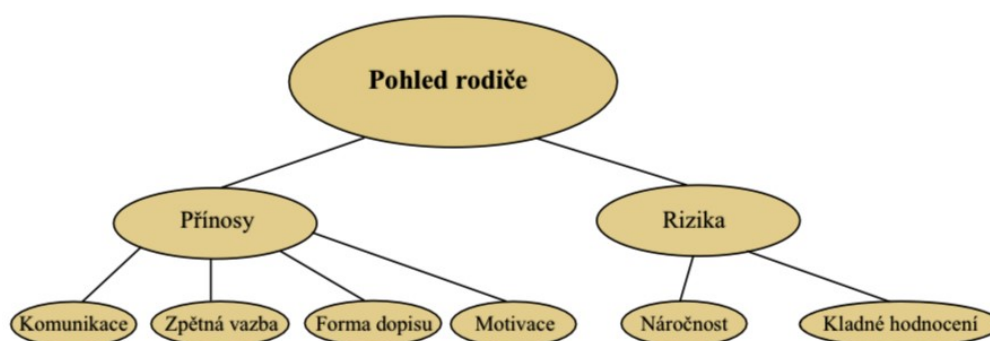
RLS8 *„Při čtení dopisu trochu se styděla, ale pak když jsme si o tom povídali, chtěla, abych dopis přečetla ještě jednou a přeložila ho babičce, pak tatínkovi“.*

Přání týkající se dalšího dopisu však nevyslovily pouze děti, ale i tři rodiče.

### **7.2.3 Kategorie: Pohled rodiče**

Tato kategorie zahrnuje dvě subkategorie, které jsou rozdělené do kódů.

**Obrázek 4:** Kategorie: Pohled rodiče se subkategoriemi a kódy



### Subkategorie: Přínosy

#### Příklady kódů *komunikace*:

Rodiče uváděli především pozitivní přínosy této metody. Jako první přínos viděli v možnosti hovořit o situacích, které se v mateřské škole staly a zároveň na ně navázat i dál v rozhovoru s dítětem:

RLS1 „*Je zajímavé dozvědět se více o konkrétní činnosti mého dítěte. Můžeme o tom doma více hovořit a navázat na to*“.

RLS4 „*Normálně o školce moc nemluví, mluví o kamarádech, takhle mluvil i o sobě*“.

Další významný přínos spatřují v možnosti vhledu do vzdělávání svého dítěte, tedy být více **informováni** a být jeho **součástí (participace)**. Mnoho rodičů při setkávání často zmiňovalo, že jejich děti o dění v mateřské škole nemluví v takovém rozsahu, jak by si představovali. Na otázku typu: „*Jak ses měl/a ve školce?*“, děti většinou odpovídaly jen ve zkratce. Dopis dítěti i rodiči vytvořil prostor pro konverzaci nad situacemi z prostředí mateřské školy.

RLS2 „*Děkujeme za možnost nahlédnout do DLS2 „školkového světa*“.

RLS3 „*A díky Vám za tohle, je to krásný vhled do jejich školkového života, ze kterého mi jinak nic moc neřekne*“.

RLS12 „*Je skvělé „vidět“ své dítě očima někoho jiného, kdo jej také dobře zná a tráví s nimi část života.*“.



RLS15 „Někdy je problém od ní zjistit, co ve školce dělala, toto pomohlo, aby se o tom dokázala rozpovídat“.

RLS17 „Pro mě jako pro rodiče je dopis milým překvapením. Jako bych pár minut strávila ve školce a mohla vidět, jak se syn ve školce chová, zapojuje se do činností, co říká apod., když mě nemá vedle sebe“.

#### **Příklady kódů *zpětná vazba*:**

Dalšími přínosy, které rodiče uváděli, byly zpětná vazba pro rodiče i samotné dítě, která je založená na **osobním přístupu** a práci s konkrétními situacemi (**konkrétnost**), které jsou dle rodičů velmi důležité:

RLS5 „Je velmi přínosné, když je hodnocení přímo „na tělo“ dítěte.“

RLS10 „Ve své manažerské praxi tento způsob zpětné vazby používám a už od útlého dětství aplikuji i na naše děti a mám za to, že to funguje. Líbí se mi, že podobným způsobem dostává zpětnou vazbu i od Vás ve školce“.

RLS14 „Přínosné bylo zhodnocení z Vaší strany, kde jste jí napsala zpětnou vazbu, jak jí děti vnímají a jak se zapojuje do kolektivu“.

#### **Příklady kódů *forma dopisu*:**

Rodiče spatřovali osobní přístup ve stylu předání informací, poukazovali na význam předání informací prostřednictvím dopisu. Psanému dopisu přisuzovali větší hodnotu než mluvenému slovu.

RLS3 „Líbí se mi, že je to osobní a že je to forma dopisu. A že pracujete s konkrétními situacemi, které se ve školce odehrály. Vždycky mi to DLS3 nasvítí z nového úhlu, jak ji neznám.“

RLS11 „Myslím, že tenhle způsob hodnocení je přínosný, protože je to osobnější a myslím, že to dětem udělá radost, než když se jim to jen řekne“.

#### **Příklady kódů *motivace*:**

Výroky rodičů také obsahovaly zmínky o pozitivní motivaci. V dopisech zdůrazněné kladné reakce dětí jsou lépe zapamatovatelné a vybavitelné především proto, že jsou dětem

interpretovány v konkrétně zaznamenaných situacích. Motivují tak děti k opětovným pozitivním reakcím v podobných situacích.

RLS6 *„Chápu to jako dobrou pozitivní motivaci a přínos je především v hodnocení na konkrétním příběhu/situaci, takže si to dítě umí zpětně vybavit a uložit do paměti, že toto bylo správné, hezké, udělalo někomu radost, a snad se podle toho vzoru bude chovat i příště“.*

Rodiče také poukazovali na motivaci k další činnosti dítěte. Četba dopisu, situace vycházející ze **zájmu** dítěte a s tím spojené pozitivní reakce rodičů, povzbudily děti k opětovné realizaci činnosti v dopise popsané nebo k jejímu pokračování, zdokonalování.

RLS7 *„Při čtení se občas zasmála, a pak si šla hned kreslit další princeznu. Dopis se jí líbil a chtěla by dostat další“.*

RLS12 *„Myslím, že na dítě působí skvěle vyzdvižení dobrých či pěkných stránek, protože si tím ujasní, co dělá dobře a jak to působí na okolí. Skvělá motivace“.*

Někteří rodiče vnímaly jako motivaci i projevený **zájem** učitelky o činnost konkrétního dítěte. Dítě si tak uvědomuje, že si ho učitelka všímá a oceňuje jeho nápady, chování, jednání, reakce, postupy a výtvořky a povzbuzuje ho.

RLS7 *„Zjistí, že si ho paní učitelka všímá a pozoruje detaily“.*

RLS8 *„Měla velkou radost, že paní učitelka dala jí dopis s pochvalou“.*

RLS16 *„Přijde mi přínosné, když si spolu budeme moct zpětně popovídat, co ve školce dělal, a co ho na daných činnostech baví“.*

Jeden z rodičů poznamenal, že prezentací dopisu je dítě motivováno k určité **odpovědnosti**.

RLS14 *„Zodpovědně předala zprávu, že máme paní učitelce odpovědět“.*

RLS14 *„Měla i určitou zodpovědnost nechat doma přečíst a následně přinést dopis zpět“.*

### **Subkategorie: Rizika metody Learning Stories**

#### **Příklady kódů *náročnost pro učitele*:**

I přesto, že rodiče uváděli především pozitivní přínosy metody, objevila se i rizika, které jsou spojené s nároky kladenými na učitele, zejména časová:

LRS6 *„Přínosný určitě ano, ale pro pedagoga dost náročný způsob“.*

LRS14 „*Za nás děkujeme za Vaši práci a čas se tomuto věnovat, vše napsat, a i fotky přiložit*“.

LRS15 „*Musí být časově náročný tento způsob hodnocení při velkém počtu dětí ve třídě*“.

LRS17 „*Tento přístup přináší samá pozitiva, jediná nevýhoda je jistě další časová zátěž učitelky*“.

#### **Příklady kódů *kladné hodnocení*:**

V jednom případě rodič uvedl i negativa ve vztahu k dětem, kdy negativním aspektem, resp. nedostatkem metody Learning Stories může být to, že v dopisech jsou uvedené pouze pozitivní změny a chování:

RLS18 „*V hodnocení jsou samé kladné postřehy, možná by neškodilo zdůraznit i něco, co se Vám na jeho chování nelíbilo*“.

### **7.3 Kazuistiky dětí**

Kazuistiky cizojazyčných dětí byly zpracovány na základě otevřených rozhovorů s rodiči dítěte, poznatků doposud realizované pedagogické diagnostiky, poznámek výzkumníka, samotných Learning Stories a zpětné vazby od rodičů dětí participujících na výzkumu.

Jména jsou zaměněna za anonymizované označení respondentů (viz tabulka 3).

#### **7.3.1 Kazuistika vícejazyčného dítěte z pohledu výzkumníka CHLS4, 3,2 let**

**Rodinná anamnéza:** CHLS4 se narodil v srpnu 2017. Má o 3 roky staršího bratra. Oba rodiče pocházejí z Bulharska, v České republice jsou od roku 2014. V rodině se komunikuje primárně bulharsky. Další jazyk, který rodina v domácím prostředí využívá, je jazyk anglický. V českém jazyce doma s dětmi komunikuje převážně matka. Oba rodiče se český jazyk aktivně učí, matka se v českém jazyce dorozumí lépe než otec. S otcem komunikace v mateřské škole probíhala spíše v jazyce anglickém.

**Vstup do MŠ:** I přesto, že MŠ v předchozích letech navštěvoval CHLS4 starší bratr a CHLS4 tak byl s prostředím MŠ seznámen již dříve, jeho adaptace probíhala pomaleji. S dětmi verbálně vůbec nekomunikoval, do činností se nezapojoval, raději vše jen pozoroval zpovzdálí.

**Zhodnocení první fáze implementace metody LS ve vztahu k dítěti:** Od svého nástupu do mateřské školy se CHLS4 odmítal do činností zapojovat. Vše většinou jen pozoroval. Pokrok nastal o necelé dva měsíce později, když se začal aktivně účastnit stolování. Tato situace proto byla popsána v dopise. Při předávání dopisu četbu doprovázela neverbální gesta a posunky, aby byl dopis pro CHLS4 co nejvíce srozumitelný. Dopis také obsahoval tři fotografie, které situaci detailně vystihovaly. CHLS4 na dopis reagoval úsměvem a ukazováním na fotografie. Ze zpětné vazby od rodičů bylo zřejmé, že dopisu porozuměl. Dopis s fotografiemi dokonce zahájil konverzaci mezi CHLS4 a jeho bratrem. Tématem bylo stolování, bývalí kamarádi staršího sourozence a jiné zážitky z mateřské školy, jak popsala matka v dotazníku: „*Ukázal ho bratrovi. Bratr mu vyprávěl, že tam také seděl a jedl.*“

Dopis obsahoval také dva odstavce v bulharském jazyce, to vedlo k diskusi s dětmi při předávání dopisu. „*Paní učitelko, proč tohle písmo vypadá jinak než tohle?*“, ptaly se starší všímavé děti. Na základě toho jsme si povídali o jiných jazycích, národnostech, možných úskalích této odlišnosti apod. CHLS4 diskusi se zájmem pozoroval, ale nezapojil se. Svou pozornost již věnoval spíše fotografiím v dopise.

**Zhodnocení první fáze implementace metody LS ve vztahu k rodičům:** Aby byl dopis co nejvíce srozumitelný i pro rodiče, byl přeložen pomocí internetového překladače do rodného jazyka dítěte. Byl tedy rozdělen na dvě části, které byly rozděleny fotografiemi dítěte. V horní části byl dopis psaný jazykem českým a v dolní části jazykem bulharským. Tuto skutečnost rodiče velmi ocenily. Z odpovědí v dotazníku a vypozerovaných reakcí rodičů bylo patrné, že metoda Learning Stories je pro ně příjemnou změnou při větší participaci na vzdělávání jejich dítěte. Mimo jiné přispívá ke zlepšení komunikace v případě odstraňování jazykových bariér. Jelikož jsou Learning Stories v psané podobě, nabízí se možnost využití mateřského jazyka, i když jeho znalost není v jazykové kompetenci učitelky.

### **7.3.2 Kazuistika vícejazyčného dítěte z pohledu výzkumníka DLS20, 5,5 let**

**Rodinná anamnéza:** DLS20 se narodila v červnu 2015 jako jedináček matce ukrajinské národnosti. Do svých čtyř let vyrůstala bez otce. Od jejích čtyř let se otec na výchově aktivně podílel. Otec se v českém jazyce domluví. Matka v českém jazyce komunikovala relativně dobře. Komunikace s dcerou probíhala v rodném i českém jazyce, rodný jazyk byl však

používán častěji. Matka si byla vědoma svých mezer v české slovní zásobě i výslovnosti a nechtěla tyto chyby přenášet na dceru. Rodina se stýkala především s rodinami stejné národnosti, kde často komunikovali ve svém rodném jazyce. DLS20 se před nástupem do MŠ s českým jazykem setkala především prostřednictvím českých animovaných pohádek.

**Vstup do MŠ:** DLS20 navštěvuje MŠ od roku 2018. I přes jazykovou bariéru a zvýšenou absenci dívky z důvodu časté nemocnosti, proběhla adaptace na prostředí MŠ relativně dobře. Sociální interakce dívky s ostatními dětmi však byla zcela závislá na pomoci učitelky. DLS20 byla spíše samotářská, nevyhledávala společnost mezi svými vrstevníky, ale jakmile hru s ní inicioval někdo jiný, ráda se zapojila. O rok později začaly MŠ navštěvovat dvě DLS20 kamarádky ukrajinské národnosti. DLS20 se začala více zapojovat, stala se iniciativní, často s děvčaty inklinovaly ke konverzaci v rodném jazyce. V roce 2020/2021 se DLS20 zúčastnila projektu ze Šablon ČJ pro děti s OMJ. Její verbální projev se výrazně zlepšil, komunikace v českém jazyce byla plynulejší a jistější.

**Zhodnocení první fáze implementace metody LS ve vztahu k dítěti:** DLS20 je všímavá dívka, ale nezaregistrovala, že je pozorována. Proto také byla následující den velmi překvapená, že dopis dostala. Při četbě dopisu pozorně poslouchala a často reagovala souhlasným pokýváním hlavy. Jakmile byla četba dopisu u konce, vrhla se na dopis a se zájmem si ho prohlížela a chlubila se s ním ostatním přítomným dětem. Nadšení z dopisu nepřerušil ani odpolední odpočinek, jakmile byla příležitost, znovu si ho prohlédla. Poté si dopis uklidila do svého šanonu a šla vykonávat aktivitu popsanou v dopise. Jakmile DLS20 přišla vyzvednout matka, bez zaváhání si došla pro dopis a matce o něm hned vyprávěla.

**Zhodnocení první fáze implementace metody LS ve vztahu k rodičům:** Matka byla potěšená, že je DLS20 z dopisu tak nadšená. V dotazníku se zpětnou vazbou také uvedla: „*Hrdě doma dopis ukázala tatínkovi, ...*“ a „*Taky ho ukázala kamarádkám, když nás přišly navštívit.*“ Oba rodiče se k tomuto způsobu hodnocení vyjádřili velmi kladně, zaujalo je, že tím byla DLS20 pohlcena několik dní a situaci obsaženou v dopise chtěla opakovaně hrát. Matka se dříve svěřila, že se toho od DLS20 o mateřské škole dozvídá jen málo. Proto pro ně byl dopis v tomhle ohledu velkým přínosem, otevřel prostor pro konverzaci o dění v mateřské škole.

### 7.3.3 Kazuistika vícejazyčného dítěte z pohledu výzkumníka DLS21, 4,1 let

**Rodinná anamnéza:** DLS21 se narodila v září 2016. Je z rodiny vietnamské národnosti a má o dva roky mladší sestru. S otcem jsme se nikdy neseťkaly, veškerá komunikace s mateřskou školou byla v kompetenci matky. Matka v českém jazyce aktivně nehovořila. Při řešení náročnějších situací využívala rodinného příslušníka na telefonu, který rozhovor tlumočil.

**Vstup do MŠ:** Již při nástupu do mateřské školy DLS21 působila velmi uzavřeně, nejevila značný zájem o integraci mezi své vrstevníky. Preferovala spíše samostatnou činnost. S tím korespondovala výrazná jazyková bariéra, DLS21 v českém jazyce nekomunikovala. Zhruba po půl roce se spontánních kooperujících aktivit začala účastnit, ale spíše pasivně. Téměř nikdy nevyvinula vlastní iniciativu ve vztahu ke společné činnosti, spíše byla do činnosti vtahována druhou osobou. Jakmile ostatní děti k DLS21 přistupovaly pomalu a s výraznou řečí celého těla, DLS21 byla ochotná si s nimi hrát, případně spolupracovat. Verbálně se projevovala jen minimálně, a to ve svém rodném jazyce. Když měla plnou pozornost učitelky, zvládla česká slova opakovat a interpretovat slova již osvojená. To se potvrdilo i v roce 2020/2021, když se zúčastnila projektu ze Šablon ČJ pro děti s OMJ. Osvojila si více českých slov a vybrané aktivity ráda opakovala i mimo jazykový kurz.

**Zhodnocení první fáze implementace metody LS ve vztahu k dítěti:** Vzhledem k jazykové bariéře byl pro DLS21 vytvořen dopis formou fotodokumentace, kdy byla činnost detailně fotograficky zachycena a stručně v krátkých větách popsána. Dopis byl přeložen pomocí překladače do DLS21 rodného jazyka. V mateřské škole byl učitelkou přečten v jazyce českém a pomocí zvukového internetového překladače v jazyce vietnamském. Zda došlo v domácím prostředí k četbě v jazyce rodném, se učitelka již nedozvěděla. Když DLS21 zjistila, že dostane dopis, celá se rozzářila. Po celou dobu četby dopisu důkladně poslouchala, usmívala se a souhlasně přikyvovala hlavou. Při poslechu textu ve svém rodném jazyce se divila, odkud zvuk vychází. Poté se usmívala a tiše ho ve svém rodném jazyce komentovala. Tato situace u DLS21 vzbudila velkou radost a nadšení, přičemž takový projev byl u DLS21 spíše výjimkou. Poslech textu v cizím jazyce vzbudil mezi dětmi diskusi o tom, jaké by bylo ocitnout se v prostředí, kde by všichni hovořili tímto jazykem. U některých dětí učitelka zpozorovala soucitné reakce.

Když DLS21 dostala dopis do ruky, ukazovala na zvířata a pojmenovávala je, vždy se na mě podívala, abych ji ujistila a ocenila, že to říká správně. Poté si dopis uschovala do svého šanonu a při odchodu domu si na něj sama okamžitě vzpomněla a chlubila se s ním matce.

**Zhodnocení první fáze implementace metody LS ve vztahu k rodičům:** Matka byla překvapená, co to DLS21 má. Učitelka matce vysvětlila, že její dcera dostala dopis, o kterém spolu na začátku školního roku hovořili. Učitelka zpětnou vazbu od matky již neobdržela. Myslím, že důvodem byla komunikační bariéra a nedostatečná iniciativa ze strany učitelky. S matkou se učitelka potkávala méně, také vzhledem k časté nepřítomnosti DLS21 v mateřské škole.

#### 7.3.4 Kazuistika vícejazyčného dítěte z pohledu výzkumníka DLS9 4,8 let

**Rodinná anamnéza:** DLS9 se narodila v roce 2016 do rodiny ukrajinské národnosti. Má stejně starou sestru. Matka se v českém jazyce domluví velmi dobře. Otec česky nemluví téměř vůbec.

**Vstup do MŠ:** DLS9 nastoupila do mateřské školy společně se svou sestrou. Sestry si byly vzájemnou oporou, pomáhaly si a také často inklinovaly ke konverzaci v jejich rodném jazyce. Vzhledem k tomu, že matka s DLS9 komunikovala v českém i jejím mateřském jazyce, znala mnoho českých slov a dokázala se vyjadřovat česky i ve větách. V roce 2020/2021, se zúčastnila projektu ze Šablon ČJ pro děti s OMJ. Lekcí českého jazyka se účastnila ráda, skvěle spolupracovala a časem vyvíjela i vlastní iniciativu.

**Zhodnocení první fáze implementace metody LS ve vztahu k dítěti:** DLS9 se na dopis velmi těšila. Když ho dostala, pozorně poslouchala a po celou dobu se nadšeně usmívala, souhlasně komentovala text a posléze popisovala fotografie. První fotografie zachytila DLS9 v průběhu činnosti vybarvování omalovánek, druhá detail omalovánek a třetí DLS9 v interakci s ostatními dětmi, jak spolu sedí u stolu, kreslí a diskutují nad různými tématy.

Učitelka zaregistrovala, že dopis byl inspirací pro častější realizaci popsané činnosti.

**Zhodnocení první fáze implementace metody LS ve vztahu k rodičům:** DLS9 se svým dopisem chlubila okamžitě, jakmile matku zahlédla ve dveřích třídy. Matka byla z dopisu velmi překvapená, myslela si, že dopis zůstane v mateřské škole a seznámit se s ním bude moct pouze v tomto prostředí. Následující den matka přinesla dotazník se zpětnou vazbou,

kde toto hodnocení hodnotila jako velmi přínosné. Dále se zmínila o zajímavosti, že díky informacím v dopise: „Jméno maminky jste si pamatovaly. „*A jak se můj táta jmenuje?*“, zeptala ses. Odpověděla jsem ti, že nevím, ať se tatínka zeptáte. „*Tak až přijde, tak se ho zeptáš, jo?*“, řekla jsi mi. Nakonec jsme se domluvily, že to doma zjistíte vy a pak nám to ve školce povíte“ zjistila, že svého manžela neoslovuje jménem, pouze přezdívkou, proto DLS9 neznala jméno svého otce. Matka také zdůraznila, že dopis je atraktivní i proto, že se k němu může dítě vracet později a v budoucnu si ho samo přečíst. Dále uvedla, že DLS9 měla z dopisu velikou radost, hrdě ho prezentovala své rodině, a dokonce sama požádala matku, aby ho přeložila otcí a babičce.

### **7.3.5 Kazuistika vícejazyčného dítěte z pohledu výzkumníka DLS18, 5,2 let**

**Rodinná anamnéza:** DLS18 je z rodiny ukrajinské národnosti. Narodila se v roce 2015. Má dva sourozence, dvojče a starší sestru. Rodiče spolu v domácím prostředí komunikují převážně v rodném jazyce, avšak matka s dětmi komunikuje intenzivně i v jazyce českém. Znalost českého jazyka je u starší sestry na výborné úrovni. Vyjadřuje se gramaticky správně a spisovně.

**Vstup do MŠ:** DLS18 nastoupila do mateřské školy společně se svým dvojčetem ve 3 letech. DLS18 již při nástupu působila jako tichá a méně komunikativní dívka. Preferovala neverbální komunikaci, ale když bylo potřeba, dokázala komunikovat i slovy. Jakmile něčemu nerozuměla či si nevěděla rady, vždy k ní přispěchala její sestra, která byla výrazně průbojnější a DLS18 poradila. Přítomnost sestry DLS18 adaptaci výrazně usnadnila, ale také zpomalila sociální interakci s ostatními dětmi.

**Zhodnocení první fáze implementace metody LS ve vztahu k dítěti:** I přesto, že je DLS18 stydlivá dívka, preferovala četbu dopisu v kolektivu s dětmi, před četbou v soukromí. Při četbě dopisu pozorně sledovala pozitivní reakce dětí. Děti obdivovaly dráhu, kterou DLS18 postavila a také oceňovaly kombinaci několika stavebnic. DLS18 na sebe byla pyšná a komentovala to slovy: „*To jsem sama stavila.*“ Po přečtení si dopis dlouho prohlížela a ukazovala ho dětem.

Matka ve zpětnovazebném dotazníku uvedla, že si DLS8 všimla, kdy byly fotografie pořízené. Poznala to podle oblečení, které se lišilo od toho, co měla na sobě. DLS8 dopis



doplnila o další informace, které se týkaly pozorované činnosti. Matka uvedla, že: „*DLS8 při čtení pozorovala fotky a vzpomněla si, že kluci jí brali automechanika.*“ Tuto skutečnost učitelka v roli pozorovatele nezaregistrovala. Dle matky DLS8 hodnotila dopis slovy: „*dopis je super.*“

**Zhodnocení první fáze implementace metody LS ve vztahu k rodičům:** Matka přinesla dotazník se zpětnou vazbou, kterou vyplnila pomocí překladače. Odpovědi napsala na počítači, vytiskla a dolepila je k otázkám v dotazníku. Důvodem byla matčina nejistota v psané formě českého jazyka. Učitelka velmi ocenila nalezení vhodného způsobu pro srozumitelné zodpovězení otázek v dotazníku. Matčina reakce na tuto metodu hodnocení byla velice pozitivní. Ocenila zaznamenání konkrétní situace, přímé citace a fotografie v dopise. Také dodala, že její starší dcera, která již mateřskou školu nenavštěvuje, projevila lítost, že dopis dříve nedostala.

#### **7.4 Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám**

Cílem akčního výzkumu bylo využít metodu Learning Stories jako jeden z hlavních nástrojů pedagogické diagnostiky v heterogenní třídě vybrané mateřské školy, zjistit, jak implementaci nové metody hodnotí rodiče, jak působí na komunikaci s rodiči a jak ovlivňuje vzdělávání vícejazyčných dětí.

**VO1:** *Jakým způsobem je možné implementovat metodu Learning Stories jako jeden z hlavních nástrojů hodnocení dětí v heterogenní třídě mateřské školy?*

Pro zodpovězení této výzkumné otázky autorka rozdělila analýzu implementace metody na zkoumání organizační a obsahové stránky. Organizační stránka byla sledována pomocí metody polostrukturovaného pozorování zaznamenaného do deníku výzkumníka. Pro sledování obsahové stránky autorka vycházela z analýzy dopisů s příběhy o učení dětí. Data z dopisů byla získána technikou tematického kódování na základě již stanovených deduktivních kategorií.

Metodu Learning Stories jako nový nástroj pedagogické diagnostiky bylo nutné představit vedení mateřské školy, kolegyním, rodičům a dětem. Seznámení s metodou proběhlo na třídních schůzkách, pedagogických poradách, při individuálních setkáních s kolegy

i rodiči, formou e-mailu a s dětmi v rámci setkání v komunitním kruhu. Z výzkumného šetření vyplynulo, že informace o metodě směřované rodičům mohly být v psané podobě podrobnější (viz Příloha 1). Rodiče se často doptávali osobně, co přesně mají očekávat. Někteří rodiče, jejichž děti obdržely dopis až v druhé polovině<sup>24</sup> školního roku, byli dopisem překvapeni. Proto by autorka v budoucnu využila více informačních prostředků, například nástěnku v prostorách mateřské školy, kde by vyvěsila fotografie zdokumentovaného průběhu implementace této metody.

Metoda Learning Stories byla do procesu vzdělávání dětí v heterogenní třídě mateřské školy implementována prostřednictvím dopisu adresovanému konkrétnímu dítěti. Dopis byl předán učitelkou v obálce, na které bylo jméno dítěte a obrázek vystihující popisovanou situaci v dopise. Předávání dopisu probíhalo zpravidla druhý den po realizovaném pozorování, jeho analýze ve vztahu k dispozicím k učení dítěte a případné diskuzi s kolegyní. Vzhledem k časové náročnosti této metody byly týdně zpracovány jeden až dva příběhy o učení dítěte.

Akční výzkum byl realizován pouze jednou učitelkou. Druhá učitelka poskytovala jen nepravidelné a stručné komentáře k průběhu předávání dopisu dítěti. Tím byla realizovaná pozorování a analýza ochuzena o konstruktivní diskuzi.

Pro analýzu dopisů byla vybrána technika tematického kódování. Jejím cílem bylo vyhodnotit kvalitu zpracovaných dopisů pro děti. Dopisy byly analyzovány dle předem stanovených kategorií kvality dle Knauf (2018) (viz Kapitola 7.1). Vyhodnocení ukázalo, že *dispozice k učení*, jež obsahuje první kategorie, byly v dopisech různě kombinovány. Všechny dopisy například obsahovaly *dispozice zajímat se a být angažovaný*. Další důležitá kategorie *orientace na silné stránky s ukazateli oceňujících formulací a pojmenování silných stránek* obsahovaly všechny analyzované dopisy. Vyhodnocením této kategorie autorka narazila na možná úskalí spojená s volbou nevhodných slov a nálepkovacích souvětí, která v dopisech použila. Kategorie věnující se *rozpoznání učení* zahrnovala ukazatel *popis každodenní situace*. Kdy všechny dopisy vznikaly na základě pozorování realizovaného během jednoho dne. V 15 dopisech byla zaznamenána pouze jedna situace, šest dopisů

---

<sup>24</sup> Je doporučováno, aby by všechny děti dostaly dopis již v 1. polovině školního roku, tedy minimálně dva dopisy za rok (Leu a kol., 2012).

zahrnovalo situace dvě, jeden dopis obsahoval situace tři. Dle reakcí dětí a zpětných vazeb od rodičů autorka zjistila, že pouze jeden z dopisů nebyl adekvátně přizpůsoben věku dítěte. Rodič dítěti dopis přečetl, ale dítě o něj nejevilo znatelný zájem, jak uvedla i matka dítěte: „*Zatím o dopis příliš velký zájem neměl, ale myslím si, že časem ho bude zajímat víc*“. K tomu je však důležité dodat, že dle výpovědi matky nezájem dítěte o dopis změnilo do dopisu zakomponované fotografie (viz Kategorie 7.1.6). Autorka ve všech dopisech dodržela ukazatele z kategorie *subjektivita pozorování a interpretace* s výjimkou uvádění otázky kladené dítěti, která byla zakomponována pouze do čtyř dopisů. Dále byly identifikovány jednotlivé ukazatele pro kategorii navázání vztahu v podobě *osobního oslovení, přímé řeči a zaznamenání pocitu a pohledu autorky*. Tyto ukazatele prostupovaly téměř všemi dopisy. Na *přímou řeč* v dopisech děti reagovaly pozitivně, vybízela je k dalším komentářům a blíže připomínala popisovanou situaci. Interpretace *pohledu a pocitu* pozorujícího učitele byla pro dítě důkazem, že si ho učitel všímá, pozoruje ho a dokáže ho ocenit. V kategorii *srozumitelnost pro dítě* by autorka na základě reakcí dětí a rodičů vyzdvihla především *fotografie*, které byly součástí všech dopisů, lišil se pouze jejich počet. Fotografie byly velmi přínosné také pro vícejazyčné děti, kdy doplňovaly text, dopomáhaly při interpretaci dopisu a pomáhaly při eliminaci případných komunikačních bariér.

Organizační stránku implementace metody Learning Stories do věkově heterogenní třídy autorka zhodnotila jako možnou a přínosnou pro rozvoj kvality pedagogické práce. V obsahové rovině si autorka zprvu nebyla jistá, zda texty vhodně sestavuje, aby splňovaly všechna důležitá kritéria (viz Kapitola 3.4). Analýza reakcí dětí i rodičů a kvalitativní analýza dopisů ukázaly, že tato forma dopisu je vhodným způsobem implementace metody Learning Stories jako nástroje hodnocení dětí v heterogenní třídě její mateřské školy.

**VO2:** *Jak rodiče hodnotí novou metodu hodnocení Learning Stories?*

Pro zodpovězení této výzkumné otázky autorka získala data z dotazníků se třemi otevřenými otázkami adresovanými rodičům (viz Příloha 2). Proto byly dotazníky analyzovány kvalitativní metodou tematického kódování (viz Kapitola 7.2). Byla tedy použity kategorie vycházející z otázek v dotazníku: *prezentace dopisu rodině, reakce dítěte a dopis a pohled rodiče*. (viz Tabulka 5).

Z analýzy vyplývá, že reakce rodičů na implementaci metody Learning Stories byly zpravidla kladné, přestože se jednalo o zcela inovativní a odlišnou metodu vyžadující aktivní zapojení nejen dětí, ale i rodičů. Ve vztahu k první kategorii *prezentace dopisu rodině*, rodiče uvedli, že téměř všechny děti měly potřebu dopis sdílet buď již v mateřské škole nebo v prostředí domova. Čtyři rodiče zmínili, že jejich děti svůj dopis sdílely i se svými sourozenci či prarodiči: „... *chtěla, abych dopis přečetla ještě jednou a přeložila ho babičce, pak tatínkovi.*“ Deset rodičů zdůraznilo, že jejich děti při čtení dopisu doplňovaly detaily týkající se zhodnocení vlastních dovedností.

V kategorii reakce dítěte na dopis uvedlo 19 z 21 rodičů pozitivní emoci jejich dítěte: „*Moc ji čtení bavilo, hlavně konkrétní situace, na ty si vzpomínala i v dalších dnech.*“ „*Ukazoval na fotografie a smál se.*“ „*Při čtení jen poslouchal a vypadal, že je hrdý a velmi potěšený. Mám pocit, že popis byl tak dokonalý, že nepotřeboval nic dodávat.*“ Pouze tři rodiče uvedli emoci negativní, a tou byl stud dítěte: „*Při čtení dopisu trochu se styděla,*“ Druhou negativní reakcí, byl nezájem dítěte o dopis. Ačkoli dítě neprojevalo zájem o dopis, rodič uvedl, že: „*Zatím o dopis příliš velký zájem neměl, ale myslím si, že časem ho bude zajímat víc. Přijde mi přínosné, když si spolu budeme moct zpětně popovídat, co ve školce dělal, a co ho na daných činnostech baví.*“ Také fotografiím a přímým citacím rodiče přikládali značnou důležitost, protože děti motivovaly k vyprávění a komentování zaznamenané situace. „... *ukázala svůj dopis s nadšením, řekla, že jsou tam její fotky.*“ „*Při prohlížení fotek vyprávěla, co ve školce dělali...*“ Poslední kód této kategorie vznikl pod názvem přání a zájem o další dopis. Přání však nevyšlo pouze dětem, ale i třem rodičům.

Poslední analyzovaná kategorie *pohled rodiče* zahrnovala *přínosy a rizika*. V této kategorii byly použity kódy komunikace, zpětná vazba, forma dopisu, motivace, náročnost a kladné hodnocení.

Deset rodičů jako přínos této metody uvedlo v možnosti více hovořit o situacích z prostředí mateřské školy. Osm rodičů v dopise spatřovalo zpětnou vazbu založenou na osobním přístupu: „*Je velmi přínosné, když je hodnocení přímo „na tělo“ dítěte.*“ Také pozitivně reflektovali především hodnocení dítěte detailním popisem konkrétní situace, kdy i člověk dané situaci nepřítomný si může vytvořit autentickou představu. S tím také souvisí další výhoda, kterou rodiče spatřují v bohatší informovanosti a možnosti participovat na

hodnocení jejich dítěte. U této příležitosti velmi kladně ocenili skutečnost, že mohou přispívat svými zkušenostmi, názory a postřehy spojenými s interpretací dopisu dítětem v domácím prostředí. Značnou hodnotu také rodiče vnímali ve formě dopisu. Nezaznamenané mluvené slovo dle jejich výpovědí není tak efektivní a hodnotné jako psaný dopis, ke kterému se může dítě kdykoliv vrátit a zaznamenaná slova si připomenout. Případně dopis porovnat s dopisem dalším a v ideálním případě identifikovat svůj vlastní progres. Pouze někteří rodiče vidí riziko metody v časové náročnosti pro učitele.

**VO3:** *Jaký vliv má implementace metody Learning Stories na komunikaci rodičů z vybrané třídy.*

Tato výzkumná otázka byla zodpovězena na základě informací získaných z rozhovorů s rodiči zaznamenaných do deníku výzkumníka a dat získaných ze zpětnovazebných dotazníků od rodičům.

Komunikace s rodiči byla metodou Learning Stories ovlivněna a podpořena ve dvou rovinách. První rovina byla zachycena v komunikaci mezi rodičem a učitelem a druhá mezi rodičem a dítětem. Komunikaci probíhající mezi rodičem a učitelem podpořila diskuze nad dopisem Learning Stories. Rodiče ocenili, že mohli na hodnocení jejich dítěte participovat, vyjadřovat své vlastní názory, postřehy a s učitelem o nich diskutovat. Učitelka zaznamenala, že začali více komunikovat i rodiče, kteří před implementací této metody s učitelkami komunikovali jen omezeně a většinou ne z vlastní iniciativy. V případě některých rodičů docházelo k větší otevřenosti vůči učitelce, k častějšímu sdílení situací týkajících se dítěte z prostředí mimo mateřskou školu, a dokonce k navázání vztahu na více partnerské úrovni.

Druhá rovina zachycující komunikaci mezi rodiči a dětmi ukázala, že metoda Learning Stories pozitivně ovlivnila množství informací, které rodiče od svých dětí o mateřské škole získávaly. Dopisy rodičům zprostředkovávaly konkrétní informace o jejich dítěti z prostředí mateřské školy a ve většině případech povzbudily děti k hlubšímu sdílení svých zážitků z mateřské školy s rodiči.

**VO4:** *Jaký vliv měla metoda Learning Stories na vzdělávání vícejazyčných dětí ve vybrané třídě?*

Tato výzkumná otázka byla zodpovězena na základě kazuistik cizojazyčných dětí a analýzou dopisů Learning Stories. Dále byly využity postřehy autorky o předávání dopisů dětem zaznamenaných do deníku výzkumníka a zpětná vazba od rodičů vycházející z dotazníkového šetření.

Vícejazyčných dětí v mateřské škole, kde autorka působila jako učitelka, stále přibývalo. Tyto děti se často v neznámém prostředí, kde většina komunikovala odlišným jazykem, cítily nejistě, ztraceně, kdy nejen adaptace, ale i vzdělávání tím bylo značně ovlivněno. Z výsledků vyhodnocení lze konstatovat, že metoda Learning Stories je vhodný hodnotící nástroj, který měl pozitivní vliv na vzdělávání vícejazyčných dětí z vybrané třídy v realizovaném šetření. Především forma dopisu podpořená autentickými fotografiemi dětí je ideálně přizpůsobena komunikačním schopnostem vícejazyčným dětem předškolního věku. To dokládají výroky rodičů: *„Ze začátku při prohlížení fotek vyprávěli, co ve školce dělali.“* *„Při čtení pilně pozorovala fotky“.* *Fotografie mohou povzbudit diskuzi i mezi dětmi ve třídě.* Dopis v dětech vzbuzoval převážně pozitivní pocity. Rodiče často uváděli, že jejich děti cítily radost, hrdost, nadšení a potřebu sdílet ho a komentovat nejen v prostředí domova. Dopisy v dětech podpořily pocit jistoty a bezpečí. Dopis představoval „most“ mezi prostředím mateřské školy a domovem a povzbudil dítě k vnímání mateřské školy jako bezpečného prostředí.

Zjištění z realizovaného šetření ukazují, že tato metoda měla přínos i pro komunikaci s rodiči vícejazyčných dětí. Nejen děti, ale i rodiče ztráceli zábrany v komunikaci s učiteli. Metoda dávala dětem i rodičům dostatek prostoru pro zpracování a zamyšlení se nad informacemi zaznamenanými v dopise. Zpětnou vazbu mohli rodiče promyslet a vytvořit v prostředí svého domova.

## 8 Diskuze

Metodu Learning Stories lze stále považovat za málo známou metodu v českém předškolním vzdělávání. Do prostředí českých mateřských škol se dostala teprve nedávno. První zdokumentovaný výzkum implementace metody Learning Stories do prostředí české mateřské školy vyšel v práci Bitnerové (2021). V tomto roce hodnocení metodu Learning Stories v českých mateřských školách zrealizovalo několik učitelů, většina z nich poskytla užitečné informace, které byly součástí výzkumu, jež získala a zdokumentovala Nekolná (2021). Teoretické poznatky o metodě Learning Stories svou prací obohatila Niková (2022). Dále byly publikovány dva články věnující se metodě Learning Stories. První článek vyšel ještě před realizací výzkumu věnovanému této metodě v České republice a jeho záměrem bylo tuto metodu představit, uvést její teoretická východiska a zvážit možnost její implementace do českého předškolního vzdělávání (Uhlířová, Stralczyńska, 2015). Druhý článek dokumentuje a analyzuje práci s metodou Learning Stories v českém předškolním vzdělávání na základě již získaných informací a zkušeností z praxe (Loudová Stralczyńska a kol., 2022).

Tato diplomová práce je v České republice již čtvrtá v pořadí, ačkoli byl její výzkum realizován již v roce 2020. Časový odstup<sup>25</sup> mezi realizací výzkumu a sepsáním diplomové práce však autorce přinesl pozitiva ve větší míře objektivity vzhledem k vyhodnocení získaných poznatků a v možnosti komparovat výsledky výzkumu této práce s výsledky výzkumu jiných autorů zabývajících se metodou Learning Stories. Všechny zmíněné práce se věnovaly implementaci metody Learning Stories do prostředí české mateřské školy, proto je komparace zaměřena především na tuto oblast. Postup učitelek při implementaci metody Learning Stories do třídy mateřské školy se shodoval. Pozorování, analýza, dokumentace a předání dopisů na sebe zpravidla navazovalo a snahou učitelek bylo uskutečnit předání co nejdříve po pozorované situaci, aby si dítě danou situací pamatovalo. Výjimkou byly, jak uvádí Niková (2022), nepředvídatelné události spojené s dlouhodobou nepřítomností dítěte, kdy dítě dopis obdrželo až s dvouměsíčním zpožděním. V empirických zjištěních prací se nachází i odlišnosti, například časový interval pozorováními. Většina učitelek vycházela z jedné či více situací v rámci jednoho dne, ale docházelo i k zaznamenání a analýze

---

<sup>25</sup> Časový odstup byly způsoben osobními důvody – rodičovství a jiné životní změny.

pozorování realizovaného v průběhu dvou dní či celého týdne. Úskalí této metody, na kterém se všechny autorky prací shodují, souvisí s vypracováním vhodného textu v dopisech o učení dětí. Ne vždy byly texty srozumitelné, přizpůsobené věku dítěte. Dokumentování a následné sestavování dopisu nebylo vždy správně provedené. Učitelkám unikaly informace podstatné pro sestavení dopisu o učení přínosného pro dítě. Jako limitující se také ukázala absence kooperace a diskuze s kolegyní o pozorování vybraných dětí v čase před sepsáním dopisu o učení dětí. Nejen učitelky, ale i rodiče poukazovali na časovou náročnost metody.

Další oblast, kterou lze komparovat vzhledem ke shodné metodě získávání dat, jsou reflexe rodičů na implementaci metody Learning Stories. Výzkumná šetření všech prací dokazují, že zpětná vazba od rodičů byla zpravidla kladná. Ve všech pracích se potvrdilo, že metoda Learning Stories pozitivně ovlivnila komunikaci a spolupráci s rodiči. V některých případech byli rodiče prostřednictvím této metody lépe informováni o skutečném dění v mateřské škole. Bitnerová (2021) uvedla zjištění, že dopis o učení dítěte jednoho rodiče vyvedl z mylné představy o tom, jak probíhá vzdělávání a hodnocení jeho dítěte v mateřské škole. Tento rodič se domníval, že náplní mateřské školy je pouze hra. To poukazuje na skutečnost, že i v dnešní době se stále setkáváme s jednostranným tokem základních informací od učitele k rodiči, avšak metoda Learning Stories tuto situaci může měnit a otevírá prostor pro žádoucí zpětnou vazbu ze strany rodičů a jejich aktivní účast na hodnocení jejich dětí. Z výzkumného šetření předložené práce vyplynulo, že mnoho rodičů ocenilo možnost hlubšího nahlédnutí do života dětí v mateřské škole s možností jejich aktivní participace.

Zajímavá zjištění přinesly také kazuistiky vícejazyčných dětí, které popisují zhodnocení první fáze implementace metody Learning Stories ve vztahu k dítěti a ve vztahu k rodičům. Metoda Learning Stories je charakteristická svou „nízkoprahovostí a srozumitelností, která umožňuje efektivní komunikaci i s rodiči ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí“ (Uhlířová a Loudová Stralczyňská, 2013). Svou pozitivní zkušenost s metodou Learning Stories a jejím pozitivním vlivem na komunikaci s rodiči ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí (zvl. s rodiči cizinci) uvádí i Niková (2022).

Jako zásadní nedostatek své práce autorka spatřuje v předání pouze jednoho dopisu dítěti, v minimálním zapojení své kolegyně do výzkumu a v nedostatečné práci s portfoliem dítěte.



Než se autorka seznámila s metodou Learning Stories, nespatořovala v portfoliu dítěte takový potenciál. Portfolio proto využívala pouze k zakládání vybraných prací bez dalšího využití. Proto se chce ve své budoucí pedagogické praxi zaměřit na tvorbu a práci s ním. Portfolio bude vznikat ve spolupráci s dítětem, a to s ohledem na jeho přání k vizuální i obsahové stránce portfolia.

Implementace metody Learning Stories probíhala postupně, kontinuita metody musela být přerušena vzhledem k aktuálnímu dění (situace týkající se COVID-19, vysoká absence dětí a přerušení provozu mateřské školy). Výzkum byl však dokončen. Autorka se tak přesvědčila, že i přesto, že je metoda Learning Stories v České republice relativně novou metodou, tak ji lze do prostředí českých mateřských škol implementovat i za ztížených podmínek.

## 9 Závěr

Diplomová práce se zabývá využitím metody Learning Stories ve věkově heterogenní třídě české mateřské školy. Cílem práce jako celku bylo tuto inovativní a málo ověřenou metodu implementovat do české mateřské školy, konkrétně do třídy věkově heterogenně uspořádané, což doposud nebylo u nás výzkumně dokumentováno.

V teoretické části této práce byla zpracována klíčová teoretická východiska pro realizaci vlastního výzkumného šetření. Pro pedagogickou diagnostiku prováděnou v mateřské škole je ideální kombinace sumativního a formativního hodnocení. Hodnocení formativní má však v tomto prostředí obzvláště významnou roli, protože rozvíjí citlivý a respektující přístup zohledňující individualitu každého dítěte. Metoda Learning Stories je považována za nástroj formativního hodnocení, který lze aplikovat do prostředí věkově heterogenní skupiny dětí, včetně dětí vícejazyčných. Metoda Learning Stories je unikátní svým přístupem mezi metodami uplatňovanými v českých mateřských školách. V České republice se této metodě doposud věnovaly tři diplomové práce, na které tato práce navazuje a rozšiřuje je o perspektivu práce s heterogenní skupinou po stránce věku dětí a jazykové rozmanitosti.

Empirická část práce využila design akčního výzkumu ve věkově heterogenní třídě státní mateřské školy v Praze 3, v níž autorka působila v době šetření jako učitelka, a tedy měla kontinuální přístup k realizaci výzkumu s dětmi a rodiči vybrané třídy. Současně se typologicky vybraná třída odlišovala od tříd zastoupených v předešlých výzkumech, a tedy rozšiřovala výzkumný soubor mateřských škol, v nichž byla metoda zkoušena. Sběr dat v šetření proběhl metodou zúčastněného pozorování, analýzou 22 dopisů o učení dětí pomocí kódování a 21 dotazníků šetření zahrnujících zpětnou vazbu od rodičů. Dále byly využity poznámky z vlastního pozorování a pět kazuistik vícejazyčných dětí. Zvolená metodologie výzkumu vedla k zodpovězení výzkumných otázek týkajících se možností implementace metody Learning Stories jako jednoho z hlavních nástrojů hodnocení dětí v heterogenní třídě mateřské školy. Dále zjišťovala vliv této metody na komunikaci s rodiči dětí hodnocených metodou Learning Stories, hodnocení metody ze strany rodičů a její vliv na vzdělávání dětí vícejazyčných.

Autorka se při realizaci výzkumu setkala s překážkami, které neumožnily implementaci metody Learning Stories v celém rozsahu. Důležitou součástí metody je napsání alespoň

dvou dopisů každému dítěti za jeden školní rok, jež umožní učitelům sledovat rozvoj osobnosti dítěte a jeho přístup k vlastnímu učení. V tomto případě se autorce výzkumu nepodařila realizace předání více než jednoho dopisu každému dítěti. Shodně jako autorkám dalších tří prací (Bitnerová, 2021; Nekolná, 2021; Niková, 2022). I přesto bylo docíleno zajímavých a přínosných zjištění adresovaných učitelům, dětem a rodičům. Pohled rodičů na implementaci metody byl pozitivní, komunikace s rodiči se výrazně podpořila a obohatila. Metoda Learning Stories také kladně působila na vzdělávání vícejazyčných dětí, a to především eliminací zábran, vytvořením mostu mezi domovem a mateřskou školou, prohloubením pocitu jistoty a bezpečí a podporou vzájemné interakce mezi dětmi a učitelkou.

Dílčí limity své práce autorka vidí také v malém zapojení své kolegyně do celého procesu hodnocení metodou Learning Stories. Pravidelné diskuze nad pozorováním mohly práci obohatit o další cenné poznatky. Prostor pro další rozvoj, nejen v této práci, ale i ve své pedagogické praxi, spatřuje autorka ve více propracovaném zavedení portfolia dítěte a práci s ním.

Autorka svou práci zpracovala až s odstupem několika let a je si vědoma nevýhod s tím spojených. Některé nezaznamenané podrobnosti šetření v přesném znění nedokázala vybavit. V průběhu výzkumu však využívala záznamové pomůcky v podobě formulářů Learning Stories, deníku výzkumníka, mobilního telefonu a diktafonu, kde byly podstatné informace uchované. Uvedený časový odstup s sebou však přinesl i výhody v možnosti komparovat výsledky i jiných prací a vytvořit si větší nadhled při vyhodnocování dat. Autorka se chce i nadále věnovat tomuto způsobu hodnocení, ve kterém spatřuje mnoho výhod. Metoda Learning Stories je hodnotící nástroj, který má obrovský potenciál a otevírá mnoho nových možností. Hlubším poznáváním dětí, a realizací celého procesu metody Learning Stories učitel lépe poznává i sám sebe a může se tak stát lepším učitelem.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ANDRADE, Heidi L. a Margaret, HERITAGE. *Using Formative Assessment to Enhance Learning, Achievement, and Academic Self-Regulation*. New York: Routledge, 2017. ISBN 978-1-138-65300-9.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Hana, SPLAVCOVÁ a Zora, SYSLOVÁ. *Metodická příručka Předškolní a prvostupňové vzdělávání*. Pedagogická diagnostika v mateřské škole. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2022.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta, ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-319-3.

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

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

BRONWEN, Cowie a Beverly BELL. *A Model of Formative Assessment in Science Education*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1999. 6(1), 101-116 [online]. [cit. 2023-04-13]. ISSN 1465-329X. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/261618988\\_A\\_Model\\_of\\_Formative\\_Assessment\\_in\\_Science\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/261618988_A_Model_of_Formative_Assessment_in_Science_Education)

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

CARR, Margaret a Wendy, LEE. *Learning stories: constructing learner identities in early education*. London: SAGE, 2012. ISBN 978-0-85702-092-5.

CARR, Margaret, Wendy LEE, Carolyn JONES. *An Introduction to Kei Tua, He Whakamōhiotaga ki Kei Tua o t Pae*. New Zealand: Learning Media Limited, 2004. ISBN 0-7903-0182-2.

CLARK, Ian. Formative Assessment: 'There is Nothing so Practical as a Good Theory'. *Australian Journal of Education*, 2010 [online]. 54(3), 341-352 [cit. 2024-05-25]. ISSN 0004-9441. Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/publication/229614544\\_Formative\\_Assessment\\_'There\\_is\\_Nothing\\_so\\_Practical\\_as\\_a\\_Good\\_Theory'](https://www.researchgate.net/publication/229614544_Formative_Assessment_'There_is_Nothing_so_Practical_as_a_Good_Theory')

ČŠI. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2022/2023* [online]. Výroční zpráva České školní inspekce. Praha, 2023 [cit. 2023-05-11]. ISBN 978-80-88492-50-4. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalitavzdelavani-ve-skolnim-roce-2022-2023---vyr>

DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.

DJI. *Abschlussbericht des Projekts: Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich* [online]. München: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT, 2007 [cit. 2023-08-06]. Dostupné z: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bildung-lerngeschichten/BuLG\\_Abschlussbericht.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bildung-lerngeschichten/BuLG_Abschlussbericht.pdf)

DUNPHY, Elizabeth. *Assessing early learning through formative assessment: key issues and considerations, Irish Educational Studies* [online]. Ireland: Irish Educational Studies, 2010 [cit. 2023-04-19]. Dostupné z:

<https://www.dcu.ie/sites/default/files/carpe/Dunphy%20%282010%29.pdf>

FELCMAOVÁ, Lenka a kolektiv autorů projektu WELCOME. *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2019. s. 205. ISBN 978-80-7496-399-5

FISHER, Douglas a Nancy FREY. *The Formative Assessment Action Plan. Practical Steps to More Successful Teaching and Learning*. USA: ASCD, 2011. ISBN 978-1-4166-1169-1.

GAGNÉ, Robert Mills, Michael SCRIVEN a Ralph Wifred TYLER. *Perspektives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rad McNally, 1967. ISBN 9780528618109.

GREENSTEIN, Laura. *What teachers really need to know about formative assessment*. Alexandria (Virginia): Association for Supervision & Curriculum Development, 2010. ISBN 978-1-4166-0996-4.

HARGRAVES, Vicki. *How to use learning stories in ECE assessment*. In: *The Education Hub*. 2019 [online]. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://theeducationhub.org.nz/how-to-use-learning-stories-in-ece-assessment-2/>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

HERITAGE, Margaret. *Formative assessment. Making It Happen in the Classroom*. California: Corwin, 2010. ISBN 978-1-4129-7504-9. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/292652024\\_Formative\\_assessment\\_Making\\_it\\_happen\\_in\\_the\\_classroom](https://www.researchgate.net/publication/292652024_Formative_assessment_Making_it_happen_in_the_classroom)

CHRÁSKA, M a kol. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1988.

KATZ, Lilian G. *The Benefits of Mixed-Age Grouping*. In ERIC Digest [online] 1995 [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382411.pdf>

KNAUF, Helen. *Lerngeschichten für Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Eine Analyse aus theoretischer und empirischer Perspektive*. *Frühe Bildung*. 2018. [online]. 7(1), 3-11 [cit. 2023-04-11]. ISSN 2191-9186. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/323748300\\_Lerngeschichten\\_fur\\_Kinder\\_in\\_den\\_ersten\\_drei\\_Lebensjahren\\_Eine\\_Analyse\\_aus\\_theoretischer\\_und\\_empirischer\\_Perspektive](https://www.researchgate.net/publication/323748300_Lerngeschichten_fur_Kinder_in_den_ersten_drei_Lebensjahren_Eine_Analyse_aus_theoretischer_und_empirischer_Perspektive)

KNAUF, Helen. *Learning Stories, pedagogical work and early childhood education: a perspective from German preschools*, *Education Inquiry*, 2019 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1591845>

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků, Zkušenosti z Českých i Evropských škol*. 1. vyd. Brno: MSD, 2011. 153 s. ISB 978-80-7392-169-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole?* Brno: Masarykova Univerzita, 2014. 27s. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: [https://www.vys-edu.cz/assets/File.ashx?id\\_org=600139&id\\_dokumenty=5696](https://www.vys-edu.cz/assets/File.ashx?id_org=600139&id_dokumenty=5696)

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

LAU, Alice Man Sze. 'Formative good, summative bad?' – A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of Further and Higher Education*, 2015 [online]. 40(4), 509-525 [cit. 2023-09-08]. ISSN 0309-877X. Dostupné z: doi:10.1080/0309877X.2014.984600

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

LAUFKOVÁ, Veronika. *Pokud se učitelům daří uplatňovat principy formativního hodnocení, u žáků se oslabuje zájem o známky*. [online]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy a vzdělávací organizace EDUKační LABoratoř, 2020. [cit. 2024-03-19]. Dostupné z: <https://formativne.cz/pokud-se-ucitelum-dari-uplatnovat-principy-formativniho-hodnoceni-u-zaku-se-oslabuje-zajem-o-znamky/>

LAUFKOVÁ, Veronika a Karel STARÝ. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

LAUFKOVÁ, Veronika a Miluše VONDRÁKOVÁ. *Podpora formativního hodnocení: Studijní texty k distančním vzděláváním* [online]. Součást projektu "Kompetence leadera úspěšné školy (KLÚŠ)". Pedagogická fakulta Univerzity Palackého. Olomouc, 2021 [cit. 2023-04-05]. Dostupné z: [http://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/05/formativni\\_hodnoceni\\_laufkova\\_vondrakova.pdf](http://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/05/formativni_hodnoceni_laufkova_vondrakova.pdf)

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

LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018 [online], [cit. 2023-06-15]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/5891543-Deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-materskych-skolach.html>

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora, Petra, RISTIĆ, Jana, UHLÍŘOVÁ a Philip Selbie. *Learning Stories ako metóda formatívneho hodnotenia v českom predprimárnom vzdelávaní*. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok* [online]. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2022, 21 (5), s. 9-22. ISSN 1336-2232. Dostupné z: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.9-22>

MERTIN, Václav a Ilona, GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.

MINISTRY OF EDUCATION. *The Whariki. He whariki matauranga mō nga mokopuna o Aotaroa. Early childhood curriculum*. New Zealand, 2017.

MIŇOVÁ, Monika. *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2012, s. 15–16. ISBN 978-80-555-0715-6.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2021 [cit. 2023-09-06]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/56051/>

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

MUSILOVÁ, Marcela. *Pedagogická diagnostika, teorie a její reflexe v praxi*. Olomouc: Jiří Musil – Psychologická a výchovná poradna, 2011. ISBN 978-80-904822-3-4.



NEKOLNÁ, Michaela. *Implementace metody Learning Stories v prostředí české mateřské školy*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky, 2021. Vedoucí práce Ristić, Petra.

NIKOVÁ, Tereza. *Práce s metodou Learnig Stories ve věkově homogenní třídě v prostředí české mateřské školy*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, 2022. Vedoucí práce PhDr. Barbora Loudová Stralczynská, Ph.D.

NIXO, Geoffrey. *The Magic of Learning Stories*. Online. Educa, 2017. Dostupné z: <https://www.geteduca.com/blog/author/geoffrey-nixon/>

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

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

RABUŠICOVÁ, M. *Rodiče a škola. Pedagogická encyklopedie*, 2009. ISBN 319-323. Praha: Portál.

SCOTT, Jeff a Astrid STEELE. *Emotionality and Learning Stories: Documenting How We Learn What We Feel*, 2016. The Canadian Journal of Environment. [cit. 2023-08-15]. Dostupné z: <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1426>

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

SHEPARD, Lorrie A. *Formative assessment: Caveat emptor. New York: University of Colorado at Boulder, ETS Invitational Conference*, 2005. Dostupné z: <https://csaa.wested.org/wp-content/uploads/2019/11/shepard-formative-assessment-caveat-emptor.pdf>

SPLAVCOVÁ, Hana, Andrea MOUCHOVÁ a Nikola, KREJČOVÁ. *Pedagogické diagnostikování v mateřské škole s příklady inspirativní praxe*. Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2023. ISBN 978-80-7578-4. Dostupné z: [https://www.npi.cz/images/pedagogicke\\_diagnostikovani\\_v\\_materske\\_skole.pdf](https://www.npi.cz/images/pedagogicke_diagnostikovani_v_materske_skole.pdf)

STARÝ, Karel. *Sumativní a formativní hodnocení*. Metodický portál: Články [online]. 23. 11. 2006, [cit. 2023-07-04]. Dostupné: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>. ISSN 1802-4785.

SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan, PRŮCHA. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Woltrs Kluwer ČR, a. s., 2014. ISBN 978-80-7478-354.8.

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

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

SYSLOVÁ, Zora, Eva NOVÁKOVÁ a Veronika, NAJVAROVÁ. *Vliv věkového uspořádání tříd na edukaci v mateřských školách*. Brno: Studia paedagogica, 2021 (roč. 26, č. 3), ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-5>

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

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-084-X.

TERCEK, Patricia M. *Mixed-Age grouping in kindergarten: A best Case Example of Developmentally Appropriate Practice or Honor Mann's Worst Nightmare?* Malone College: 1997.

Te Whāriki He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa: Early childhood curriculum, 2017. In: New Zealand: the Ministry of Education. Dostupné z: <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/ELS-Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum-ENG-Web.pdf>

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

VÁCLAVÍK, A. *Prezentačně-hodnotící předmětové portfolio v 7. ročníku ZŠ: případová studie*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, 2013. Školitel PhDr. Hana Filová, Ph.D.

WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment. Strategies for Classroom Assessment That Drives Student Engagement and Learning*. USA: Solution Tree Press, 2017. ISBN 978-1-935249-33-7.

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

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

## **Seznam příloh**

**Příloha 1** – Email pro rodiče

**Příloha 2** – Dotazník pro rodiče

**Příloha 3** – Formulář Learning Stories

**Příloha 4** – Dopis Learning Stories

**Příloha 5** – Dopis Learning Stories pro vícejazyčné dítě

**Příloha 6** – Ukázka kódování dopisů

**Příloha 7** – Ukázka kódování dotazníků

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1: Čtyři fáze hodnocení dítěte (Carr, 2001, s. 107).....	43
Obrázek 2: Kategorie: Prezentace dopisu rodině s kódy .....	74
Obrázek 3: Kategorie: Reakce dítěte na dopis s kódy .....	77
Obrázek 4: Kategorie: Pohled rodiče se subkategoriemi a kódy.....	80

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Klíčové strategie formativního hodnocení (Aspects of formative assesment, Andrade, Cizek, 2010, s. 31) .....	17
Tabulka 2: Dispozice k učení dítěte (Carr in Leu a kol., 2012, s. 51-53).....	38
Tabulka 3: Anonymizované označení respondentů.....	57
Tabulka 4: Respondenti výzkumného šetření.....	57
Tabulka 5: Kategorie a ukazatele hodnocení (Knauf, 2018, s. 5) .....	63
Tabulka 6: Kategorie, subkategorie a kódy pro analýzu dotazníků od rodičů .....	74

## **Příloha 1** - Email pro rodiče

Vážený rodiče,

jsem ve 2. ročníku navazujícího magisterského studia a součástí praktické části mé diplomové práce je i pozorování a písemné zaznamenávání procesu učení dětí. Touto cestou bych Vás chtěla informovat o možném zapojení Vás a Vašich dětí do této práce.

Téma diplomové práce je „**Využití metody Learning Stories ve věkově heterogenní třídě mateřské školy**“. Metoda Learning Stories je zahraniční metoda (vznikla na Novém Zélandu), která popisuje **individuální proces učení**. V praxi budu pozorovat a zapisovat **příběhy o učení dětí a prezentovat je formou dopisu dítěti**. Prostřednictvím této metody jsou zachycovány významné elementy ovlivňující proces učení a ilustrovány způsoby, **jak se děti vyrovnávají s překážkami, řeší konflikty a zvládají obtížné situace**. Jedná se o evaluaci dítěte, která je běžnou součástí práce pedagoga, v tomto případě pouze realizována jinou formou, kdy i samo dítě si buduje představu o sobě samém jako o „kompetentním učícím se jedinci“. **Cílem** metody Learning Stories je porozumět a podporovat vzdělávací cesty a učení dítěte a postupně mu umožňovat aktivně se účastnit společenského života.

Zapojení Vás a Vašeho dítěte bude probíhat následovně: Děti ode mě dostanou dopis s popisem situace, ve které byly pozorované. Dopis si dítě odnese domů, kde si ho společně s vámi přečte a Vy zapíšete postřehy, komentáře dítěte a Váš názor do dotazníku se třemi otevřenými otázkami. Dotazník domů dítě přinese společně s dopisem.

V případě **nesouhlasu** se zapojením Vašich dětí mě prosím informujte ve třídě. Souhlas se zapojením Vás a Vašich dětí do výzkumu prosím potvrďte svým podpisem ve třídě.

Veškeré osobní údaje Vaše a Vašich dětí budou **anonymizované**.

Moc Vám děkuji

S pozdravem

Lucie Kanděrová

Příloha 2 – Dotazník pro rodiče

Projekt Learning Stories - dotazník pro rodiče

1. Jakým způsobem prezentovalo Vaše dítě dopis doma? (př. sám/sama od sebe, s velkým nadšením a hrdostí; ani si na něj nevzpomněl(a) atd.)
  
2. Jak Vaše dítě dopis komentovalo? (co říkalo při čtení či prohlížení dopisu)
  
3. Zdá se Vám tento způsob hodnocení dítěte určený přímo dítěti přínosný? Případně v čem spatřujete jeho přínos?

Moc děkuji za Váš čas!

Vaše paní učitelka Lucie

## **Pozorovací formulář Learning Stories**

**(Bildungs – und Lerngeschichten)**

**Jméno dítěte:** DLS5

**Věk dítěte:** 5 let

**Čas (od – do):** 10.00 – 11.00

**Pozorování provedl/a:** Lucie

**Pozorování č. 1**

**LS 1**

**Datum:** 17. 9. 2020

---

### **1 Popis výchozího stavu:**

DLS5 při pobytu venku staví překážkovou dráhu ve tvaru opičí hlavy.

### **1 Popis průběhu činnosti dítěte:**

Při pobytu venku DLS5 požádala barevné kuželi dvou velikostí, ze kterých postavila hlavu opice. Opici udělala oči, pusu, nos a nezapomněla ani na uši. Pak přišla kamarádka a přidala do DLS5 obrázku kužel. To se DLS5 nelíbilo, ale situaci vyřešila a kamarádce vysvětlila, proč tam kužel mít nepotřebuje.

Nejdříve dle DLS5 byla opičí hlava jen obrázkem, později začala vymýšlet zajímavé hry. Pak DLS5 vymyslela úkol pro první hru, proskakování opičkou po jedné noze, cíl určila v uchu opičky. Ostatní děti měly o DLS5 hru zájem, tak jim postup názorně ukázala a vysvětlila.

DLS5 neustále ostatním kamarádům radila a podporovala je. Hra zaujala nejen DLS5 vrstevníky, ale i mladší děti. Přeskakování kuželů po jedné noze mladším dětem dělalo potíže, proto jim DLS5 hru zjednodušila a dovolila, že při skákání mohou kužely rozbořit.

Po první hře se rozhodla, že opičku ozdobí a dala jí na obě uši náušnice. Hledala malé kužely, které by jako náušnice mohla vyžít, aby jinde v obrázku nechyběly. Výrobou náušnic dostala nápad pro následující hru.

V další hře se rozhodla, že opičku rozloží. Mezitím se už seběhly kamarádky a ptaly se, co se bude hrát. Pak DLS5 hru odstartovala a zdůraznila, že to není o výhře. Všechny kamarádky spolu spolupracovaly a dohodly se, že všude musí být dva a více malých kuželů, proto kužely v závěru spočítaly a chybějící malé kužely doplnily.

## **Analýza uskutečněného pozorování podle dispozic k učení**

**Číslo:**

**Jméno:**

<b>Zajímat se</b>	<p>Co bylo předmětem zájmu dítěte během tohoto pozorování? Podle čeho jsem to určil/a?</p> <p><i>Stavění obrázku z barevných kuželů. Stavění překážkové dráhy. Zdolávání překážkové dráhy s kamarády.</i></p>
<b>Být angažovaný (zaujatý)</b>	<p>Podle čeho rozpoznám zaujetí dítěte?</p> <p><i>Plná pozornost věnovaná stavbě opičí dráhy. Úprava pravidel, aby se dráhy mohly zúčastnit i mladší děti. Dávání cenných rad a podpory.</i></p>
<b>Mít výdrž při překonávání obtíží</b>	<p>Podle čeho identifikuji výdrž dítěte?</p> <p><i>Snaha vysvětlit kamarádce, proč nechce, aby jí dávala do opičí hlavy kužel. Úprava pravidel hry v zájmu menších dětí.</i></p>
<b>Vyjadřovat se a sdělovat</b>	<p>Jak se dítě vyjadřuje a sdílí s ostatními?</p> <p><i>Své myšlenky formuluje přesně. Dokáže detailně popsat svou činnost. Umí srozumitelně a trpělivě vysvětlit kamarádům pravidla hry.</i></p>



<p><b>Spolupůsobit v učícím se společenství (skupinové učení) a přebírat odpovědnost</b></p>	<p>Podle čeho rozpoznám, že se dítě podílí na situacích, kdy dochází k učení, na skupinovém učení a že dokáže přejímat odpovědnost?</p> <p><i>Dokáže srozumitelně vysvětlit pravidla hry, vyslechnout nápady druhých. Hru z vlastní iniciativy uzpůsobí věku dětí, když vidí, že je pro ně původní hra obtížná. Skvěle s ostatními spolupracuje, radí a podporuje.</i></p>
--	--

**Zaměření tohoto pozorování:**

- **O jaké učení se jedná?** Činnost vycházející ze zájmu dítěte.
- **Kterých vzdělávacích oblastí se činnosti týkaly?** Dítě a jeho tělo; Dítě a ten druhý (přirozeně a bez zábran komunikuje s druhým dítětem; spolupracuje s ostatními dětmi; ke kamarádům přistupuje citlivě a s pochopením; nabízí pomoc) Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč (vyjadřuje se slovy a gesty při vyjadřování instrukcí a při domluvě s ostatními)
- **Přispívá tato situace dostatečně k tomu, aby se dítě mohlo věnovat činnostem, které vycházejí z jeho zájmů?** Ano

**Reflexe předání dopisu:** DLS5 se a dopis velmi těšila. Zvolila si četbu dopisu v kolektivu a často jej komentovala. Po předání ho ukázala ostatním, diskutovala nad fotografiemi a popisovala, co tam dělala.

**Reflexe předání dopisu od rodičů:** Matka uvedla, že DLS5 měla velkou radost a do vysvětlovala další detaily. Dále uvedla: „*Moc děkuji, že jste si toho všimla a dala si s dopisem práci Pro DLS5 to moc znamenalo. Je velmi přínosné, když je hodnocení přímo „na tělo“ dítěte. Moc děkuji, podpis.*“

## Learning Story: OPIČKA

Milá DLS5,

pozorovala jsem tě při pobytu venku, když jsi na sportovním hřišti postavila obrázek hlavy opičky z malých a větších barevných kuželů. Opičce jsi udělala oči, pusu, nos a nezapomněla jsi ani na velké uši, říkala jsi: „Samotnou mě to napadlo. A teď dělám uši pro opičku, ještě tohle trošku aby to vypadalo víc jako ucho.“ Když jsi byla hotová, s nadšením jsi vykřikovala: „Mám to, jo-ho-ho, mám to, ju-chů!“

Po chvíli tě vyrušila kamarádka, přidala velký kužel do tvého opičího obrázku. Zaujalo mě, jak jsi situaci vyřešila. Kamarádce jsi mile vysvětlila, že velký kužel nepotřebuješ. „Ehm, co je tadyto? Na co to tam dáváš?“, zeptala ses a počkala jsi na odpověď. Kamarádka nevěděla, že už máš opičku hotovou. „Víš, tady jsou jenom uši a tohle je celý a tyhle kužely nepotřebuju, takže si s nimi klidně hraj,“ vysvětlila jsi Kamarádce.

Nejdříve jsi tvrdila, že je to jen obrázek opičí hlavy, nic víc, pak jsi začala vymýšlet zajímavé hry. Úkolem první hry bylo proskakování opičkou po jedné noze, cíl jsi určila v uchu opičky.

Děti měly o tvou hru zájem a ty jsi jim postup názorně ukázala a také pěkně vysvětlila: „Přeskočíš jedno, pak si stoupneš na obě, zase přeskočíš a jsi v tom. Pak půjdeme do těch oušek.“

Moc se mi líbilo, jak jsi ostatním kamarádům radila a podporovala je. Tvá hra zaujala nejen stejně staré kamarády, jako jsi ty, ale i mladší. Přeskakování kuželů po jedné noze mladším dětem dělalo potíže, abys jim hru zjednodušila,

dovolila jsi, že při skákání mohou kužely rozbořit. „Pak to znova opravím,“ řekla jsi.

Po první hře jsi se rozhodla, že opičku ozdobíš a dala jsi jí na obě uši náušnice. Hledala jsi malé kužely, které bys jako náušnice mohla vyžít, aby ti jinde v obrázku nechyběly. „Tahle tady taky nemusí bejt, tak bude mít i na druhým uchu náušnici.“ Jsem přesvědčená, že výrobou náušnic jsi dostala nápad pro následující hru.

V další hře jsi se rozhodla, že opičku rozložíš. Zeptala jsem se tě, co jsi vymyslela. „Bude to zábava“, řekla jsi. Mezitím už se seběhly holky a kamarádka se tě ptala, co se bude hrát. „Jestli tě zajímá, jak se to bude hrát, tak já ti to klidně řeknu. Chceš to říct?“ zeptala ses kamarádky. Kamarádka souhlasila, byla zvědavá, co bude dělat. „Takhle, budeme se snažit posbírat co nejvíc těch kuželů a budeme je rychle dávat na tyhle. A když tyhle budou plný, budeme je dávat na ty žlutý,“ vysvětlila jsi. „To mi přijde jako rozumná volba,“ odpověděla kamarádka. Pak jsi hru odstartovala a zdůraznila jsi, že to není o výhře. Skvěle jste s kamarádkou spolupracovaly. Dohodly jste se, že všude musí být dva a více malých kuželů, proto jste kužely v závěru spočítaly a chybějící malé kužely doplnily.

DLS5, moc mě těšilo dívat se, s jakou radostí a nadšením vymýšlíš nové nápady a při tom bereš ohledy na věk svých kamarádů. Moc se mi líbí, jak svou radost a nadšení umíš sdílet s ostatními. Jsi skvělá kamarádka, vždy poradíš a pomůžeš mladším i stejně starým kamarádům. Těším se na tvoje další nové nápady a výtvořky, které nás opět určitě mile překvapí.

Tvá paní učitelka Lucka

## Příloha 4 – Dopis Learning Stories

### Learning story: PÍSMENKOVÁ DRÁHA

Milá [redacted]

před odchodem na zahradu ses rozhodla, že si budeš hrát s barevnou pěnovou podložkou, do které se dají



ukládat písmena. Za chvíli jsi poskládala dráhu ze všech kusů stavebnice.

„Je to dráha“, říkala jsi. Nejdříve jsem si myslela, že dráhu postavili kluci. Nejen

že byla opravdu rychle postavená, ale i proto, že po ní jezdili kluci s auty. Ale

mýlila jsem se, celou dráhu jsi postavila sama. Klukům jsi dokonce dovolila, že

na ní mohou jezdit, a to i přesto, že ještě nebyla hotová.

Když jsi spojila všechny kusy pěnové stavebnice, pokračovala jsi s jinou

stavebnicí. Vybrala sis barevné kostky s číslicemi a písmeny. Zaujalo mě, že sis opět vybrala dřevěnou

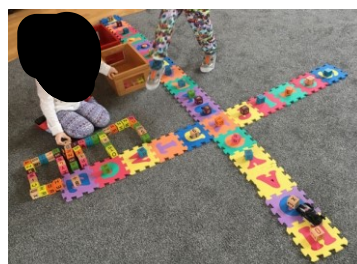
stavebnici, kde byla čísla a písmena. Dřevěné kostky jsi

pokládala na dráhu a pak jsi k dráze připojila velkou stavbu

z těchto kostek. Myslím, že to byly garáže pro auta, protože

kluci tam parkovali auta. Jakmile jsi použila všechny kusy této

stavebnice, ještě jsi nekončila. K jiné části velké dráhy jsi



položila červené auto, pána a nářadí. Asi to byl automechanik, vid'š? Kdyby se náhodou auta porouchala.

[redacted] líbilo se mi, s jakým zájmem celou stavbu staviš. Když ti došly díly stavebnice a chtěla jsi dál



pokračovat, neváhala jsi a okamžitě jsi do své stavby zapojila jinou stavebnici.

Ocenila jsem, že jsi kluky nechala, aby si na tvé dráze hráli, i když jsi ji neměla

hotovou. Vůbec ses nenechala vyrušit a pokračovala jsi dál. Pozorovala jsem

s radostí, jak využíváš všechny kusy stavebnice. Pro každý kus stavebnice jsi

našla hezké místo a vytvořila jsi opravdu moc pěknou stavbu. Těším se na tvé nové

nápady a zajímavé stavby.

Tvá paní učitelka Lucka

## Příloha 5 – Dopis Learning Stories pro vícejazyčné dítě

### Learning story: BOUDO BUDKO

Milá [REDACTED]

hráli jsme pohádku „Boudu, budku“. Líbilo se ti to. Proto sis chtěla vyrobit svou pohádku. Vzala sis pracovní list a začala jsi. Počítala jsi zvířata na obrázku. Hezky jsi obrázky vybarvila. Zvládla jsi ho rozstříhat. Dala jsi obrázky správně, jak jdou za sebou. Nalepila jsi je. Z hotového obrázku jsi měla radost.

[REDACTED], líbilo se mi, jak jsi pracovala. Vybarvila jsi všechny obrázky. Dokázala jsi spočítat zvířata. Moc se těším na tvé nové nápady.

Tvá paní učitelka Lucka



[REDACTED] thân mến,

chúng tôi chơi câu chuyện cổ tích "Buda, gian hàng". Bạn có thích nó không. Đó là lý do tại sao bạn muốn tạo ra câu chuyện cổ tích của riêng mình. Bạn lấy bảng tính và bắt đầu. Bạn đếm các con vật trong tranh. Bạn tô màu các bức tranh đẹp quá. Bạn đã thành công trong việc cắt đứt anh ta. Bạn sắp xếp các hình ảnh theo đúng thứ tự. Bạn đã mắc kẹt chúng vào. Bạn hài lòng với bức tranh đã hoàn thành.

[REDACTED] tôi thích cách bạn làm việc. Bạn đã tô màu tất cả các bức tranh. Bạn đã có thể đếm các loài động vật. Tôi thực sự mong đợi những ý tưởng mới của bạn.

Giáo viên của bạn Lucka

## **Příloha 6 – Ukázka kódování dopisů**

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

Tato kategorie obsahovala ukazatele v podobě pěti dispozic k učení a jejich případné kombinace. Dispozice *zajímat se* a *být angažovaný* byly zaznamenány ve všech dopisech. Zájem dítěte byl evidován v úvodu dopisu popisem činnosti zvolené samotným dítětem nebo skupinou dětí. Angažovanost dítěte byla popisována aktivním zapojením dítěte do dané situace, projevením radosti a nadšením z vykonávané činnosti, vymýšlením a realizací nových nápadů, také zvýšenou koncentrací a odolností vůči externímu vyrušení.

#### **Příklady kódů k dispozicím k učení *zajímat se* a *být angažovaný*:**

ULS1 (5,8 let): „... s [kamarády] jste vymysleli, že zahrajete dětem maňáskové divadlo.“

ULS2 (5,7 let): „... jste spolu vymýšleli zajímavé dobrodružné příběhy...“;

ULS11 (6,3 let): „Obrázek jsi dokončil, nechal sis na kreslení záležet, a dokonce jsi na závěr vymyslel krátký příběh.“

ULS12 (5,6 let): „Zaujalo mě, jak se soustředíš a proto jsem tě začala pozorovat.“

ULS15 (4,5 let): „Cvičila jsi s takovým nadšením, že se i ostatní děti přišly podívat, co děláš.“

Dispozici k učení *být vytrvalý při obtížích nebo nejistotě* zahrnovalo 18 dopisů. Tato dispozice se týkala především schopnosti dítěte poradit si při nepříjemnostech či řešení problému, projevit svou vytrvalost i v případě nekomfortních situací či dokončování činností, a také překonávání vlastních obav a strachů.

#### **Příklady kódů k dispozici k učení *být vytrvalý při obtížích nebo nejistotě*:**

ULS1 (5,8 let): „I přesto, že jste byli dětmi občas vyrušováni, vytrvali jste, snažili jste se problém řešit a v divadle pokračovat.“

ULS2 (5,7 let): „I když jste se někdy zcela neshodli, dokázali jste problém vyřešit a pokračovat v činnosti dál.“

ULS6 (5,5 let): „I přesto, že ostatní kamarádi, kteří ti se sopkou pomáhali, stále odbíhali, ty jsi u sopky zůstal a pracoval.“

ULS13 (4,8 let): „*Zaujalo mě, jak jsi vyřešila, že nemáme kostým vlka a nahradila jsi ho kostýmem lva.*“

ULS17 (4,6 let): „*Byl jsi trpělivý, i když zpracování modelíny trvalo déle, nevzdal jsi to a práci jsi dokončil.*“

Dispozice k učení *komunikovat s druhým* byla zaznamenána ve 20 dopisech, a to prostřednictvím verbální nebo neverbální komunikace. Verbální komunikace byla zaregistrována ve formě monologu, dialogu, diskuse a zpěvu. Prostřednictvím monologu dítě samo komentovalo svou hru, popisovalo konkrétní postupy a důvody jeho jednání. Dialogu se účastnilo dítě v interakci s jedním nebo více kamarády nebo s učitelkou, kdy docházelo k výměně myšlenek, nápadů a pocitů. Neverbální komunikace zahrnovala vyjádření dítěte skrze malbu, kresbu, oční kontakt či gestiku.

**Příklady kódů k dispozici k učení *komunikovat s druhým*:**

ULS2 (5,7 let): „*S [kamarádkou] jste po celou dobu řešily, co bude ve vašem příběhu. I když jste někdy chtěla každá něco jiného, dokázaly jste se spolu krásně domluvit. Například jste diskutovaly nad barvou vlasů hlavních postav.*“

ULS6 (4,11 let): „*...líbilo se mi, jak jste si spolu povídali a domlouvali se, jak budete postupovat.*“

ULS9 (4,8 let): „*V průběhu kreslení jste si povídali, komentovali své obrázky a chválili si je.*“

Ukazatel v podobě dispozice *spolupůsobit v učícím se společenství a přebírat odpovědnost* byl evidován v 17 dopisech. Pět zbývajících dopisů tento ukazatel neobsahovalo, byly zaměřeny především na samotné dítě bez interakce s ostatními dětmi či učiteli a popis situace v těchto případech končil společně s činností dítěte. Co se dělo po ukončení činnosti, již zaznamenáno nebylo (např. úklid hraček). V ostatních dopisech byla tato dispozice identifikována v situacích, kdy dítě vyvinulo úsilí při pomoci druhému (činem či radou) nebo se aktivně podílelo na vymýšlení pravidel hry, přijalo a respektovalo již dohodnutá pravidla, přizpůsobovalo obtížnost hry mladším dětem a přijímalo odpovědnost za vypůjčené věci (hračky, výtvarný materiál, sportovní náčiní apod.) a jejich úklid.

**Příklady kódů k dispozici k učení *spolupůsobení v učícím se společenství a přebírání odpovědnosti*:**

ULS7 (4,11 let): „*[Kamarádka] chtěla omalovánky Ariel, ale už tam takové nebyly, tak jsem jí poradila, ať si Ariel zkusí nakreslit sama. Ty jsi hned zbystřila a šla jsi [kamarádce] svou Ariel ukázat a poradit jí, jak by ji mohla nakreslit.*“

ULS14 (4,8 let): „*Myslím si, že si s tebou kamarádi hrají rádi mimo jiné i proto, že je dokážeš rozesmát, pomoci jim a poradit.*“

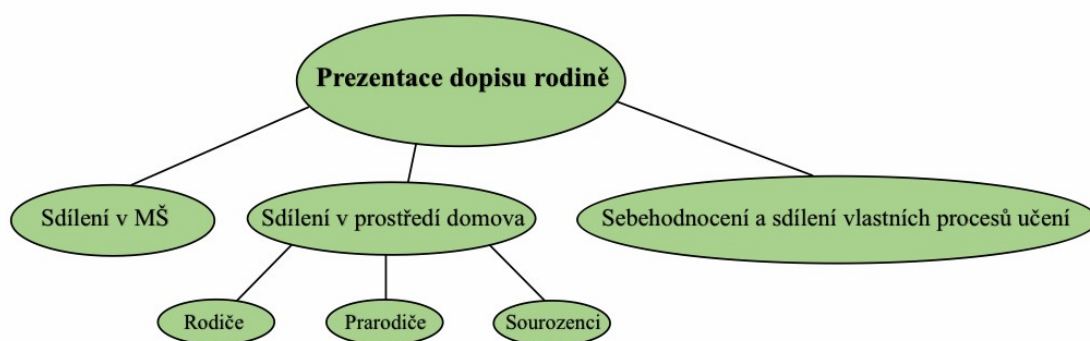
ULS15 (4,5 let): „*Dohodli jste se, že když Pét'a udělá: „DUP, DUP, DUP“, znamená to, že vlk s drakem přichází a kůzlátka se mají schovat do domečku.*“

Z výše uvedeného je patrné, že dispozice k učení se v mnoha dopisech kombinovaly. Všechny dopisy obsahovaly dispozice *zajímat se* a *být angažovaný*. Jeden dopis zahrnoval kombinaci tří dispozic k učení, a to *zajímat se*, *být angažovaný* a *komunikovat s druhým*. Pět dopisů zahrnovalo kombinaci čtyř dispozic k učení s absencí *být vytrvalý při obtížích* a *nejistotě*. V dalších pěti dopisech nebyla identifikována dispozice k učení *spolupůsobit v učícím se společenství a přebírat odpovědnost*.



**ROZBOR A VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU OD RODIČŮ**  
**SEZNAM KÓDŮ A KATEGORIÍ**

**Kategorie: Prezentace dopisu rodině**

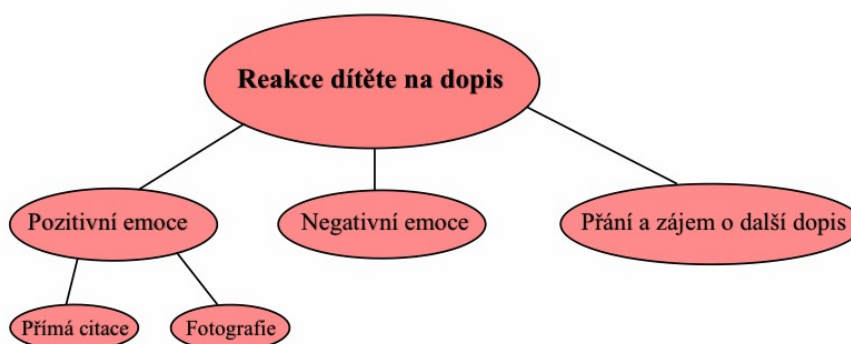


**Sdílení v MŠ** – RLS1, RLS2, RLS3, RLS5, RLS6, RLS8, RLS9, RLS10, RLS11, RLS17, RLS18, RLS20, RLS21, RLS22,

**Sdílení v prostředí domova** (rodiče/prarodiče/sourozenci) – RLS1, RLS2, RLS3, RLS4 (i sourozenci), RLS5, RLS6, RLS7, RLS8 (i prarodiče), RLS9 (foto), RLS10 (i prarodiče), RLS11 (foto), RLS12, RLS14 (i sourozenci), RLS16, RLS17, RLS18, RLS19, RLS20

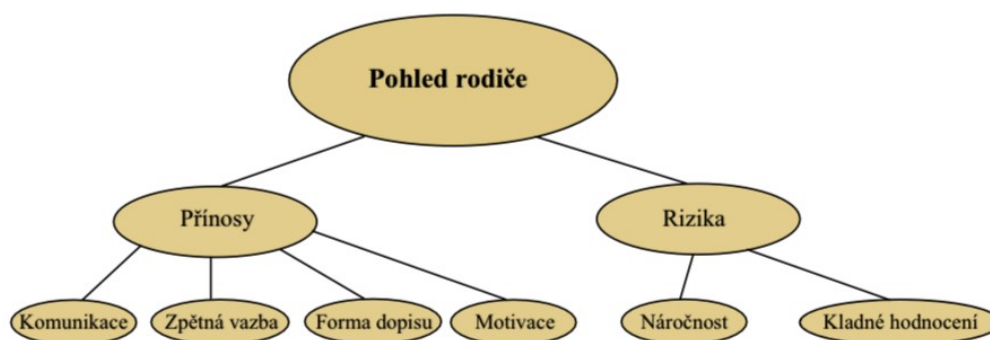
**Sebehodnocení a sdílení vlastních procesů učení** – RLS1, RLS5, RLS 7, RLS10, RLS11, RLS13, RLS14, RLS15, RLS18, RLS21

**Kategorie: Reakce dítěte na dopis**



**Pozitivní emoce** – RLS1, RLS2, RLS3, RLS4 (Foto), RLS5, RLS6, RLS7, RLS8, RLS9 (Foto), RLS10, RLS11, RLS12, RLS13 (citace), RLS15, RLS16 (Foto), RLS17 (Foto), RLS(18), RLS20 (Foto), RLS21

**Negativní emoce** – RLS8, RLS9, RLS16,



**Přání a zájem o další dopis** – RLS8, RLS9, RLS12

### **Kategorie: Pohled rodiče**

#### **Subkategorie: Přínosy**

**Komunikace** – RLS1, RLS2, RLS3, RLS4, RLS12, RLS13, RLS15, RLS17, RLS20, RLS21

**Zpětná vazba** – RLS4, RLS5, RLS6, RLS8, RLS9, RLS10, RLS14, RLS21

**Forma dopisu** – RLS3, RLS5, RLS11, RLS17

**Motivace** – RLS6, RLS7, RLS12

#### **Subkategorie: Rizika**

**Náročnost pro učitele** – RLS5, RLS6, RLS14, RLS15, RLS17

**Kladné hodnocení** – RLS6, RLS18