

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

**Využívání zpětné vazby v prostředí mateřské školy**

*Bakalářská práce*

Autor: Zuzana Váňová  
Studijní program: Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy  
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Smetanová

Univerzita Hradec Králové

Studijní program: Specializace v pedagogice

Pedagogická fakulta

Forma: prezenční

Akademický rok: 2014/2015

Obor/komb.: Učitelství pro mateřské školy (MSB)

**Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta**

<b>PŘEDKLÁDÁ:</b>	<b>ADRESA</b>	<b>OSOBNÍ ČÍSLO</b>
Váňová Zuzana	Husova 499, Česká Třebová – Parník	P121480

**TÉMA ČESKY:**

Využívání zpětné vazby v prostředí mateřské školy

**NÁZEV ANGLICKY:**

Using of feedback in the environment of nursery school

**VEDOUCÍ PRÁCE:**

Mgr. Veronika Smetanová - ÚPPE

**ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:**

Cílem bakalářské práce je zjistit, zda a jakým způsobem učitelé v mateřských školách využívají metodu zpětné vazby a jaký efekt mají zpětná vazba či jiné používané způsoby hodnocení v mateřské škole na sebehodnocení dítěte a na způsob, jakým dítě hodnotí svou činnost.

Teoretická část práce je zaměřena na oblast pedagogické komunikace, na způsoby hodnocení a na techniky a možnosti využití zpětné vazby ve výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole.

Cílem praktické části je zpracování dat získaných z pozorování způsobů hodnocení, které učitelé provádí, dále z rozhovorů s učiteli.

**SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:**

REITMAYEROVÁ, Eva. (2007). *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-317-8.

## Prohlášení

*„Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně s podporou vedoucí práce, a že jsem uvedla všechny prameny a použitou literaturu.“*

V Hradci Králové dne \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zuzana Váňová

## Anotace

Bibliografický záznam:

VÁŇOVÁ, Z. (2015). *Využívání zpětné vazby v prostředí mateřské školy*. Univerzita Hradec Králové: Pedagogická fakulta, Ústav primární a preprimární edukace. 47 s. Bakalářská práce.

Cílem bakalářské práce je zjistit, zda a jakým způsobem učitelé v mateřských školách využívají metodu zpětné vazby a jaký efekt mají zpětná vazba či jiné používané způsoby hodnocení v mateřské škole na sebehodnocení dítěte a na způsob, jakým dítě hodnotí svou činnost. Teoretická část práce je zaměřena na oblast pedagogické komunikace, na způsoby hodnocení a na techniky a možnosti využití zpětné vazby ve výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole. Cílem praktické části je zpracování dat získaných z pozorování způsobů hodnocení, které učitelé provádí, dále z rozhovorů s učiteli.

Klíčová slova: zpětná vazba, hodnocení, sebehodnocení, mateřská škola

## Annotation

The aim of the thesis is to find out whether and how teachers in nursery schools use feedback and what effect have feedback or other methods of evaluation on child's self-evaluation and on the way how child evaluate its activity. Theoretical part is focused on the field of pedagogical communication, kinds of evaluation and technics and possibilities of using feedback in the area of education in nursery school. The aim of practical part is processing of dates obtained by observation ways how teachers evaluate children and processing dates from interviews with teachers.

Key words: feedback, evaluation, self-assessment, kindergarten

# Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část .....	9
1 Charakteristika dítěte předškolního věku .....	9
1.1 Kognitivní funkce.....	9
1.2 Oblast komunikace.....	11
1.3 Emoční a sociální vývoj dítěte .....	12
2 Pedagogická komunikace .....	13
2.1 Pojem komunikace .....	14
2.2 Hlavní aspekty pedagogické komunikace .....	14
2.3 Správná komunikace v pedagogickém procesu .....	15
3 Hodnocení v předškolním vzdělávání .....	16
3.1 Pedagogické hodnocení.....	16
3.2 Rozdíl mezi hodnocením a evaluací .....	17
3.3 Funkce hodnocení .....	17
3.4 Sebehodnocení .....	17
3.5 Typy školního a předškolního hodnocení .....	18
4 Zpětná vazba v rámci pedagogické komunikace.....	19
4.1 Cílená zpětná vazba.....	20
4.1.1 Cíl zpětné vazby.....	20
4.2 Kladení otázek v rámci CZV.....	21
4.3 Doporučení pro snadnější průběh CZV .....	24
4.4 Přehled technik CZV pro děti předškolního věku.....	24
4.4.1 Skupinová diskuze .....	25
4.4.2 Rychlé zhodnocení.....	25
4.4.3 Techniky s pomůckami .....	26
4.4.4 Výtvarné tvoření jako prostředek CZV .....	27

4.4.5	Dramatizace .....	28
4.4.6	Průběžná zpětná vazba.....	28
	Praktická část .....	30
5	Metodologie výzkumu.....	30
6	Prezentace výsledku z rozhovorů .....	31
6.1	Oblast způsobů a forem hodnocení .....	32
6.2	Oblast zpětné vazby a její význam.....	33
6.3	Oblast zpětnovazebných otázek .....	34
6.4	Oblast využití ZV a jejích technik .....	36
7	Analýza výsledků z rozhovorů .....	38
8	Prezentace výsledků pozorování .....	39
9	Analýza výsledků pozorování .....	42
10	Závěr .....	43
	Použitá literatura .....	45
	Přílohy.....	47

## Úvod

Motto: „*Zpětná vazba může být spontánní nebo vyžádaná, její význam spočívá v tom, bude-li dále zpracována a zutilkována.*“ (Svobodová, 2005, s. 10).

Cílem této bakalářské práce je konkrétně přiblížit téma zpětné vazby v prostředí mateřské školy. Zpětná vazba je základem pro rozvoj kvalitní společné práce pedagoga a dětí, ale někdy je v mateřské škole opomínána. Vyzdvihovány jsou se především činnosti s dětmi a jejich obsah, který je také dozajista velice důležitý. Avšak zpětná vazba (odezva) od dětí dodává celému pedagogickému procesu větší význam a smysl. Charakteristika zpětné vazby (dle motta) říká, že je spontánní nebo vyžádaná, v prostředí mateřské školy by měly být prováděny obě tyto formy. Zpětná vazba efektivně podporuje celkovou komunikaci a klima třídy, ale musí se s ní pracovat v dlouhodobějších souvislostech a průběžně ji přizpůsobovat potřebám a atmosféře třídy dětí (Slavík, 1999).

Největším přínosem zpětné vazby je obousměrné poučení učitele i dítěte. Učitel získá od dětí reakci na realizovanou činnost. Záleží také na tom, jakou zpětnovazebnou otázku dětem položí. Dítě si při zamyšlení nad položenou otázkou uvědomuje vlastní vztah a přínos z této konkrétní činnosti. V takovémto ideálním prostředí mohou děti otevřeně hovořit o svých pocitech, nápadech, postojích a vztazích v rámci třídy. Důležitým úkolem pedagoga je klást podnětné otázky a naslouchat.

Pomocí zpětné vazby můžeme lépe naplňovat cíle a úkoly Rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání (RVP PV): „*Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.*“ (Smolíková, 2004, s. 7).

Tato práce má tedy shrnout poznatky z oblastí, které se zpětnou vazbou úzce souvisí. Dalším úkolem je vyzdvihnout její pozitiva a popsat, jak s ní pracovat. Další část práce (praktická část) ukazuje a popisuje skutečnou podobu zpětné vazby v konkrétních třídách mateřských škol z pohledu autora a učitele.



## **Teoretická část**

### **1 Charakteristika dítěte předškolního věku**

Za předškolní považujeme takové dítě, které dosud nenastoupilo na základní školu. Věk dítěte je povětšinou charakterizován mezi třetím a šestým rokem života. Stále častěji se ovšem setkáváme v předškolních zařízeních i s dětmi mladšího věku. Práce předškolního pedagoga se tedy rozšiřuje i do nižších věkových období dítěte. Předškolní dítě nesmíme nutně chápat jako dítě, které navštěvuje předškolní vzdělávání. Základem stále zůstává výchova rodinná, na kterou může poté mateřská škola navázat a dítě vybavit dalšími dovednostmi a schopnostmi důležitými pro život (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Následující kapitola bude věnována předškolnímu dítěti z pohledu kognitivního myšlení, komunikace a emočního vývoje. Tato práce je zaměřena především na téma zpětné vazby, proto je nutné specifikovat, jak si předškolní děti obecně stojí v těchto důležitých oblastech, které se zpětnou vazbou úzce souvisí.

#### **1.1 Kognitivní funkce**

Kognitivním vývojem dítěte se zabýval především psycholog a filozof Jean Piaget, jehož teorie se skládá ze čtyř vývojových období dítěte. Jsou jimi:

- senzomotorické stadium (narození – 2 roky),
- předoperační stadium (2 – 7 let),
- stadium konkrétních operací (7 – 12 let),
- stadium formálních operací (12 let a výše).

Druhé, předoperační stadium se dále dělí na dvě další období, předpojmové stádium (2 – 4 let) a následné stadium názorného myšlení (4 – 7 let). Kvůli tomuto rozdělení se občas v některých textech vyskytuje nesprávně pět vývojových stádií (Kohoutek, 2010).

Piaget se odkazuje na biologicky zděděné způsoby interakce (vzájemné působení) s prostředím. Používá termín „funkce“, která odkazuje na všeobecné intelektuální schopnosti, které prochází napříč všemi věkovými kategoriemi: proces motorické paměti, proces smyslové paměti a proces percepční paměti.

Piaget zastává názor, že funkce zůstává neměnná, ale tím, jak se dítě vyvíjí, se struktura mění systematicky, dle daných pravidel (Kennedy, 1975).

Dítě předškolního věku nerozlišuje základní vztahy, vnímání je celkové, utvořené z více menších vjemů. Dětskou pozornost většinou upoutá malý detail, který ji pohlí. Postupně se učí zrakovou a sluchovou diferenciací, důležité pro analýzu a syntézu. Dětské myšlení nepřesně vnímá čas a prostor. Časově se orientuje pouze v závislosti na konkrétní činnosti. Z hlediska zpětné vazby, ale nejenom jí, bychom měli podrobně zkoumat dětské výroky a odpovědi. Neboť u dětí se často vyskytuje konfabulace, imaginární představa událostí nebo objektů, kterou děti vkládají do reality. Takové představy jsou u dětí předškolního věku běžné, a bylo by nesprávné je za ně trestat, pouze opatrně uvést věci na pravou míru. Taktéž dítě v tomto období přichází na to, že se vše neděje kolem něj a kvůli němu, jde o tzv. proces decentrace. Dítě je ale stále středem svého myšlení a představ a nesnadno přistoupí na názor jiné osoby. Jedná se o typický dětský egocentrismus, který lze pomalu odbourávat, díky kontaktu s vrstevníky. K dalším typickým znakům předškolního období patří polidšťování předmětů (antropomorfismus), nad logickým úsudkem převládá svět fantazie (fantazijní přístup) a fixace na přítomnost, tedy prezentismus (Mertin, Gillernová, 2010).

V předškolním věku dochází u dětí ke změně smýšlení ze stádia předpojmového, na myšlení názorné, které směřuje k obecnosti na základě podobnosti. Dítě je ovlivňováno tím co vidí. Ve svých úsudcích je vázáno na svůj utvořený názor (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Při jednom z Piagetových pokusů: jedinec ve věku pěti až šesti let, před kterého předložíme dvě stejně-početné řady karet, z nichž jedna je červená a druhá modrá, je schopný vyhodnotit, že karet je v obou řadách stejný počet. Pokud ovšem v jedné z řad vytvoříme mezi kartami větší mezery, dítě nesprávně usoudí, že délka řady je rovna počtu karet, tedy, že v řadě s většími mezerami je více karet (Piaget, Inhelderová, 2001).

Předchozí text ukazuje, že dítě předškolního věku je charakteristické závislostí na přítomnosti a názorném přemýšlení. Je schopno vyvozovat a zobecňovat principy fungování, ale jen omezeně. Složitější operace ještě neprozře, jak je vidět na výše zmíněném Piagetově pokusu. Pro zpětnou vazbu je důležitou informací také to, že dítě začíná vnímat vlastní osobnost a dokáže se zamyslet nad konkrétními detaily.

## 1.2 Oblast komunikace

Tato oblast je pro téma zpětné vazby mimořádně důležitá. Pojednává o schopnosti dítěte vyjádřit se nejen o sobě, ale také o okolním světě a lidech. Popsat své pocity a názory, které se utváří s přibývajícím věkem a zkušenostmi dítěte.

Zdravé dítě od dvou let ovládá dvouslovné věty, následně skládá věty úplné. Později si také osvojuje základní gramatické struktury, časování a skloňování. Spojení řeči a myšlení u dětí je pozoruhodné, slovní jednání je rychlejší než myšlenkový proces, který musí postupovat v krocích. Slova jsou odpoutána od reality a mohou popisovat širší časoprostorové oblasti, které nemusí jednoznačně odpovídat skutečnému pochopení dítěte (Piaget, Inhelderová, 2001).

V předškolním období se u dítěte rozvíjí několik složek řeči. Převládá složka komunikativní, dále také kognitivní, expresivní a regulační. Dítě se zlepšuje v komunikačních dovednostech a na základě toho sbírá zkušenosti v sociálních kontaktech. Přesouvá se od otázky „Co to je?“ k otázce „Proč?“, která vyžaduje trpělivost a snahu ze stran rodičů a učitelů, aby v dítěti ukojili zvědavost a splnili jeho očekávání. Dítě se pomocí komunikace začleňuje do společnosti a také sbírá nové poznatky z okolí, nejenom z vlastní zkušenosti, ale také převzaté z textů nebo obrázků. Díky rozvoji expresivní složky řeči dovede dítě, ač jednoduše, popsat své aktuální pocity nebo zážitky. Tento aspekt je pro proces zpětné vazby jedním z nejdůležitějších (Mertin, Gillernová, 2010).

V předškolním období dělají děti v komunikaci a řečovém vývoji velké pokroky, zvláště když mají vhodnou podporu, jak v rodinném prostředí, tak v mateřské škole. Významnými osobami pro ovlivnění řeči jsou rodiče a paní učitelky v předškolním zařízení, ti by si měli svůj vliv na dítě do hloubky uvědomit a být co nejlepším vzorem nejen v komunikaci (Vágnerová, 2000).

Nejvhodnějšími prostředky pro rozvoj řeči jsou: čtení pohádek, písně, básničky, popisy obrázků a mezi jinými také zpětná vazba, při které se děti snaží vyjádřit svůj názor a také naslouchají postřehům ostatních dětí v mateřské škole.

### 1.3 Emoční a sociální vývoj dítěte

Dětské vnímání a postoje jsou maximálně ovlivněny emocemi a prožíváním, ze kterého můžeme u dítěte ledacos vyčíst a odhadnout.

*„Emoce slouží jako motivační složka zvědavosti, slouží k navození a udržení sociálních interakcí, a tímto způsobem pozitivně ovlivňují rozvoj veškerého poznání.“* (Vágnerová, 2004, s. 164).

Emoce jsou vrozenou složkou psychiky jedince, na ně navazují mimické výrazy. Základními emocemi jsou radost, smutek, strach, vztek, překvapení a opovržení. Později, když si dítě začne uvědomovat samo sebe, se vyvíjejí další a složitější emoce, závist, stud, vina, pýcha, rozpaky a vcítění. Dítě v předškolním věku již umí rozpoznat emoce druhého člověka a empaticky zareagovat, utěšuje, rozveseluje apod. (Vágnerová, 2004).

*„Mezi významné potřeby tohoto období patří potřeba citového vztahu, potřeba sociálního kontaktu, společenského uznání a emancipace, identity a seberealizace.“* (Mertin, Gillernová, 2010, s. 17).

V předškolním období se formují citové projevy, prožívání dítěte je proměnlivé, krátkodobé, ale intenzivní. Dítě umí hodnotit svoje chování, začíná ovládat své pocity a buduje si vlastní identitu. Je schopno spolupracovat s vrstevníky, řešit konflikty, podřídit se, ale také soupeřit o svůj názor. Za pomoci vzoru rodičů dítě získává představu o vztahu muže a ženy, kterou může každodenně pozorovat. Vnímá jejich citový vztah a chování, které se mu vryje hluboko do jeho vlastní osobnosti (Mertin, Gillernová, 2010).

Nejvýznamnějším prostředím předškolního dítěte je rodina, jak z hlediska emocí, tak i socializace. Socializace a socializační proces znamená začlenění jedince do skupiny lidí (společenství). Primární skupinou je rodina, dalšími sociálními skupinami mohou být například mateřská škola, zájmový kroužek atd. Dítě přejímá hodnoty, chování a nové role dle sociální skupiny. Důležitými postavami jsou, již zmínění rodinní příslušníci, ale také vrstevníci (Langmeier, Křejiřřová, 2006).

V každém společenství bychom měli respektovat daná pravidla, která slouží jako regulační mechanismus. Díky tomu může dítě chápat dění okolo sebe a orientovat se ve svém prostředí. Pravidla (normy) dávají jedinci pocit jistoty, může tedy předvídat, jak se má chovat, aby odezva od okolí byla pozitivní. Zároveň také platí pravidla, která vymezují to, co se v daném společenství nedělá nebo nesmí (Vágnerová, 2004).

Proto je v mateřské škole velmi důležité pravidla vytvářet, dodržovat a s dětmi si je často ujasňovat. Pokud dospělí nastolí nějaká pravidla dětem, měli by se i oni sami stát součástí daného řádu, který platí, jinak se stane pro děti nepochopitelný a zvrácený. Abychom u dětí předešli pocitu nesvobody, je vhodné utvářet pravidla společně s nimi. Tím si děti lépe uvědomí jejich důležitost a zároveň mohou pozitivně pohlížet na své spoluautorství. To vše může být pro děti dobrou motivací, která povede k dodržování těchto domluvených pravidel.

Pro zpětnou vazbu z této kapitoly vyplývá, že díky ní můžeme uspokojovat některé důležité potřeby dětí. Jsou jimi: potřeba uznání, vyjádření vlastních emocí, potřeba sociálního kontaktu a potřeba seberealizace, k čemuž může zpětná vazba přispět (Dunovský, 1999).

## **2 Pedagogická komunikace**

Již Jan Amos Komenský, uznávaný myslitel a člověk, hovoří o potřebě slov a komunikaci. O používání řeči, která by neměla být znevažována, ale naopak vhodně a smysluplně použita. To vše platí i pro dnešní dobu a komunikaci s dětmi.

*„Řeč necht' souhlasí s rozumem jak mluvícího, tak naslouchajícího. Mluvícího, aby nevyjadřoval něco jiného než cítí, poslouchajícího, aby se to hodilo k jeho chápavosti. Jinak budeš mluvit marně. Řeč necht' se shoduje s okolnostmi, kdo, co, proč, kdy, kde mluví, neboť kdo má mnoho vykonat, musí mluvit málo, kde není dost času, nesmí být řeč rozvláčná. Nemluv vše, co bys mohl nebo co víš, ale jen to, co prospívá. Prázdné nádoby duní.“* (Komenský, 1987, s. 146).

Domnívám se, že k moudrosti a pravdivosti autora není potřeba nic dodávat, jeho myšlení je stále aktuální a nepřekonatelné. Tato kapitola je zaměřena na význam komunikace a její použití v pedagogickém procesu.

## **2.1 Pojem komunikace**

Komunikace je proces proudění, sdělování si a sdílení informací mezi komunikujícími, kteří jsou ve vzájemném kontaktu. Základními pěti funkcemi komunikace jsou: informativní funkce, instruktážní funkce (rada, návod), persuasivní funkce (přesvědčit někoho), funkce operativní (řešení) nebo vyjednávací a zábavní funkce (Vybíral, 2005).

## **2.2 Hlavní aspekty pedagogické komunikace**

Pedagogickou komunikací míníme druh sociální komunikace, která má svůj pedagogický záměr, vzdělávat nebo vychovávat. Díky pedagogické komunikaci může učitel monitorovat dítě, jeho poznatky a porozumění látce. Učitel má kontrolu nad pedagogickým procesem a provádí také zpětnou vazbu. Provádění pedagogické komunikace je možné jen při vzájemné spolupráci účastníků.

Další funkcí komunikace je rozvíjení a upevňování vztahů mezi učitelem a dětmi, a také mezi dětmi navzájem. Vztah mezi učitelem a dětmi je jiný, než mezi dětmi navzájem. Učitel je dospělá osoba, která za děti zodpovídá, proto by měla mít rozhodující slovo v důležitých momentech. Mezi dětmi se formují vztahy při hře a dalších společných aktivitách, kdy musí spolupracovat. V dětském kolektivu se vyskytují vůdčí osobnosti, které bychom měli vést ke spravedlnosti a rovnoprávnosti.

V předchozí kapitole jsem se již dotkla tématu pravidel. V pedagogické komunikaci to platí nejinak. Učitel by si měl při prvním seznámení s dětmi nastavit své osobní hranice, i přesto pravděpodobně děti vyzkouší trpělivost svého pedagoga. Další pravidla vzájemné komunikace mohou nastavit všichni společně, ale nemělo by jich být příliš mnoho, aby byly děti schopné udržet je v paměti. Pravidla mají svoje nesporně užitečné funkce, pokud jsou správně zvolená a dodržovaná zajišťují bezpečnost, jistotu, rovnoprávnost, snadnější spolupráci a slušné chování mezi zúčastněnými (Nelešovská, 2005).

Pedagogická komunikace není výlučně vázána jen na školní prostředí, zasahuje také do rodinného prostředí nebo zájmových aktivit. Probíhá kdykoli, když se snažíme někoho něco nebo něčemu naučit, chceme mu předat nové poznatky nebo rady. Vždy s určitým cílem, který chceme předat a stejně tak známe i cestu, jak tento cíl naplnit (Šedová, Švaříček, Šalamounová, 2012).

## **Komunikace dětí v mateřské škole**

Od svého narození děti pozorují své rodiče, většinu tohoto období stráví v domácím prostředí. Když se posléze dostanou do nového prostředí, v našem případě do mateřské školy, musí se socializovat. Děti se seznamují s ostatními, ale také samy se sebou. Nejprve ovšem praktikují styl komunikace, který mají zafixovaný od své matky nebo otce, napodobují tak své rodiče. Dalším poznatkem je z hlediska vývoje dítěte schopnost diferencovat komunikačního partnera, většinou se tato schopnost objevuje od 4 let. Dítě umí rozpoznat osobnost a vztah k člověku, se kterým komunikuje, přizpůsobí tomu svou řeč a chování (Vágnerová, 2000).

### **2.3 Správná komunikace v pedagogickém procesu**

Následující řádky jsou věnovány několika pravidlům správného přístupu v komunikaci s dítětem předškolního věku. Těchto deset bodů stručně a prakticky nastiňuje fungování a průběh dialogu učitelky a dítěte. Dále jsou také popsány nejčastější chyby v komunikaci.

- 1) Sledujeme toho, který právě hovoří, mlčky mu nasloucháme.
- 2) Ověřujeme si tvrzení mluvčího, jinými slovy se dotazujeme, zda to tak opravdu myslel.
- 3) Snažíme se reflektovat (odrážet, uvážit) pocity druhého a zároveň si uvědomujeme své vlastní pocity, které v nás daná situace vyvolává.
- 4) Při komunikaci s dítětem se snížíme na jeho úroveň, jak slovní, tak fyzickou (dřepneme si/sedneme si).
- 5) Po skončení rozhovoru se pokusíme shrnout obsah, abychom si vzájemně dobře porozuměli.
- 6) Pokud je to prospěšné, vezmeme na sebe roli vychovatele, jinak ne.
- 7) Snažíme se objasnit, proč nebo z jakého důvodu se dítě nějak chovalo.
- 8) Neměli bychom se děti příliš vyptávat.
- 9) Poskytujeme dítěti zpětnou vazbu, především zdůrazňujeme pozitiva.

10) Využíváme proaktivní styl konverzace, klademe otevřené otázky, na které dítě může odpovědět víc, než jen ano a ne (Vágnerová, 2000).

### **Nejčastější chyby v komunikaci pedagoga**

- nespisovná řeč
- negativní přístup k dětem
- nedostatečná motivace
- vysoká intenzita hlasu
- přehnaná gestikulace
- rychlé tempo řeči
- časté užívání výplňkových slov (Badalová, 2009).

Komunikace s dítětem je v některých případech obtížná. Zpočátku o dítěti nevíme mnoho, a tak přesně nemusíme odhadnout, jak k němu přistupovat. Avšak pokud máme dostatečnou snahu, trpělivost i otevřený a pozitivní přístup k dětem, jistě cestu k porozumění si s nimi nalezneme. Navíc se můžeme poučit i z rad mnoha zkušeným autorů a nové metody vyzkoušet v praxi.

## **3 Hodnocení v předškolním vzdělávání**

Úkolem předškolního pedagoga je sledovat a hodnotit dítě pomocí individuálního přístupu k jeho rozvoji a učení. Rámcový vzdělávací plán (RVP) nám o tomto tématu říká, že „v předškolním vzdělávání se nejedná o hodnocení dítěte a jeho výkonu ve vztahu k dané normě, ani o porovnávání jednotlivých dětí a jejich výkonů mezi sebou. Současně se zde zdůrazňuje, že pro předškolního pedagoga je nezbytné sledovat rozvoj a osobní vzdělávací pokroky u každého dítěte zvlášť a důležité informace dokumentovat tak, aby mohl každé dítě dobře poznat, porozumět mu a vyhovět jeho individuálním možnostem a potřebám.“ (Smolíková, 2004, s. 37).

### **3.1 Pedagogické hodnocení**

Hodnocení by mělo vždy souviset s našimi pedagogickými cíli. Děti by měly být předem seznámeny s tím, co a jak budeme hodnotit. Je dobré používat různé formy hodnocení tak, aby bylo pestré a motivující k aktivitě dětí. Každý pedagog po několika pokusech zjistí, která forma hodnocení se mu nejlépe osvědčila, přesto by neměl přestat používat i ostatní formy, aby se vyhnul stereotypu (Slavík, 1999).



### **3.2 Rozdíl mezi hodnocením a evaluací**

*„Obecně vzato hodnocení je porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě, či aspoň zlepšení „horšího.“ (Slavík, 1999, s. 15).*

Naproti tomu je evaluace pojem širší. Evaluace zahrnuje jak teorii, metodologii, tak také praxi hodnocení. Je to hodnocení řízené, které hodnotí celkovou kvalitu pedagogického procesu. Hodnocení se provádí bez předchozího plánování a je nestrukturované, zatímco evaluace je důkladně promyšlená s metodami a následnou analýzou (Nezvalová, 2006).

*„Evaluace je mnohostranná hodnotící aktivita, která má poskytovat strategické hodnotící informace o celé pedagogické realitě, zejména měřit, srovnávat a posuzovat vzdělávací programy, pojetí nebo koncepce vzdělávání a jejich uplatňování v praxi.“ (Kotková, 2007, s. 42).*

Základní rozdíl mezi evaluací a hodnocením je tedy v plánovitosti a propracovanosti, hodnocení je záležitostí, která může být prováděna častěji a bez větší přípravy. Evaluace vyžaduje strategii a dlouhodobější přípravy.

### **3.3 Funkce hodnocení**

Hlavní funkcí hodnocení v prostředí mateřské školy je nejenom kontrola výsledků procesu učení, ale hlavně motivace dítěte k vyvíjení aktivity a chuti, naučit se něco nového. Což je předpokladem pro utváření si obrazu o sobě samém, schopnosti sebehodnocení a samostatnosti (Syslová, 2012).

### **3.4 Sebehodnocení**

Sebehodnocení je způsob hodnocení, při kterém se člověk konfrontuje s vlastním náhledem na své výkony nebo osobnost. Aby byl úsudek objektivní, je potřeba se mnoho učit. Člověk může hodnotit sám sebe průměrně, nadprůměrně, podprůměrně nebo přiměřeně (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Sebehodnocení je schopnost, která se v průběhu života vyvíjí. Sebehodnocení se odvíjí od sebevědomí a souvisí také se sebezpojetím osobnosti. Je to citlivá oblast lidské psychiky, která se utváří od dětského období (Čechová, 2009).

Lze říct, že jedinec vidí rozdíly mezi svým chováním a ideálem, kterého by chtěl dosáhnout. Sebehodnocení se odvíjí od názoru o sobě samém a od toho, jak ho vidí a hodnotí ostatní (Helus, 2007).

V tom může předškolní výchova hrát svou roli, dítě o sobě uvažuje především tak, jak slyší od druhých. Správné hodnocení učitelky by mu v sebehodnocení mohlo pomoci, další pomocnou silou by mohla mít také zpětná vazba, která jde sebehodnocení naproti.

### **3.5 Typy školního a předškolního hodnocení**

Následující text popisuje různé typy školního hodnocení, některé formy lze převést i do prostředí mateřské školy. Slavík (1999) porovnává vždy dva druhy hodnocení mezi sebou.

#### **Bezděčné a záměrné hodnocení**

Hodnocení bezděčné je založené na emocích pedagoga, které jsou spontánní, avšak učitel by měl své citové projevy umět odhadnout. Pokud by se negativní city vymkly kontrole, mohly by mít nepěkné důsledky. Záměrné hodnocení je potom to, které máme předem promyšlené a jeho prezentace bude pro dítě nějakým způsobem přínosná.

#### **Holistické a analytické hodnocení**

Při holistickém hodnocení posuzujeme a hodnotíme někoho nebo něco celkově, poté můžeme vyvodit kladné či záporné hodnocení. Oproti tomu analytické hodnocení rozčleňuje celkové dojmy na jednotlivá kritéria, která hodnotíme zvlášť.

#### **Sumativní a formativní hodnocení**

Hodnocení sumativní funguje jako shrnující závěr různě dlouhého období, po kterém vždy opakujeme jistý ověřovací nástroj. Může souviset s diagnostikou nebo jako výstupní hodnocení nějaké dlouhodobější činnosti. Díky formativnímu hodnocení však průběžně ovlivňujeme jedince a jeho proces učení. Tento typ hodnocení působí zpětnovazebně, informuje dítě o jeho úspěších nebo o místech, kde je potřeba dále pracovat.

## **Normativní a kriteriální hodnocení**

Pokud poměříme výsledky jedinců pomocí normativního hodnocení, porovnáváme tak výkony mezi sebou, podle nastavené normy (měřítka). V případě kriteriálního hodnocení však jedince neporovnáváme, ale stanovujeme hranice splnitelnosti pro všechny (Slavík, 1999).

Poslední dva druhy hodnocení se v předškolním prostředí neuplatňují, což vyplývá z doporučení RVP pro předškolní výchovu. Častou a vhodnou formou hodnocení v mateřské jsou takzvaná portfolia, což jsou dokumentační složky, do kterých se zakládají práce dětí a také informace o jejich vývoji. Do těchto složek mají přístup pedagogové, děti a také rodiče, kteří mohou průběžně monitorovat stav a rozvoj dítěte a napomáhat tak k naplnění pedagogických cílů. Mateřská škola by měla být hlavně bezpečným, podnětným a aktivizujícím prostředím pro dítě, které mu pomůže orientovat se ve světě i v sobě samém (Smolíková, 2004).

## **4 Zpětná vazba v rámci pedagogické komunikace**

Následující kapitola se zabývá zpětnou vazbou v rámci pedagogické komunikace. Soustředí se zejména na různorodé techniky cílené zpětné vazby a formulaci vhodných otázek dětem. Ve společnosti mezi sebou stále komunikujeme, zpětná vazba nebo také reflexe není jen o pouhém sdělování informací prostřednictvím slov, ale formuje nás a posouvá dál v přemýšlení i jednání. Zajímáme se o to, jaký náhled na nás má naše okolí, snažíme se poučit z chyb a uspět při další příležitosti.

*„Zpětná vazba (feedback) je pevně zabudovaná do struktury pedagogické komunikace, a lze dokonce říci, že její přítomnost je tím, co komunikaci mezi učitelem a žákem odlišuje od běžné interpersonální komunikace.“ (Šedová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 111).*

Podle Slavíka (1999): *„Bez zpětné vazby se neobejde žádný aktivní systém, který se snaží dosáhnout nějakého cíle, neboť bez ní by jej brzy chyby zcela svedly ze správné cesty.“ (Slavík, 1999, s. 15).*

## **4.1 Cílená zpětná vazba**

Tématem cílené zpětné vazby a její aplikací se značně zabývají autorky Reitmayerová a Broumová (2007). Hovoříme-li o cílené zpětné vazbě (dále jen CZV), myslíme tímto pojmem zpětnou vazbu chtěnou, připravenou, s předem naplánovaným cílem a smyslem pro danou skupinu dětí. CZV provádí pedagog za účelem působení na chování jedinců, ale také pro lepší vzájemné pochopení. Při CZV formulují účastníci své aktuální prožitky, myšlenky, pocity a přijímají reakce a názory od ostatních. Tento pojem někteří nazývají také jako reflexe, review, nebo debriefing.

CZV plní dvě funkce. První funkce nám pomáhá předvídat, tedy predikovat reakce a chování, jak naše tak i našeho okolí. Druhou funkcí a současně cílem CZV je snaha zlepšit chování a myšlení našich svěřenců, to je úkol funkce intervenující. Jde i o změnu v přemýšlení pedagoga, jako vedoucího v procesu CZV. Tato metoda není ani psychoterapií, ani přednáškou, může a nemusí při ní dojít k nějakým závěrům. Velmi důležitý je ale i její průběh a sdílení se s ostatními, to může přinést změnu chování dětí a nové informace (Reitmayerová, Broumová, 2007).

### **4.1.1 Cíl zpětné vazby**

Při CZV je posláním pedagoga přichystat pro děti zajímavý, hravý a také poučný program, je důležité vhodně zvolit aktivity, aby byly děti schopny zapamatovat si nové informace a poučit se pro příště.

V první řadě si tedy stanovíme předběžný cíl CZV, který podpoří naše další kroky. Těmi jsou volba aktivit, otázky a způsob vedení CZV. Pokud jsme již stanovili cíl, máme nyní před sebou navržené aktivity a hry. Není ovšem nutné stanovovat cíl před průběhem CZV, může se objevit nebo vykrystalizovat až v průběhu aktivity, je nutné ho aktualizovat a co nejpřesněji formulovat. Naším cílem může být jedinec, skupina, sdílení se, nebo proces učení. Při aktivitě pozorujeme důležité momenty a chování účastníků.

### **Aktivita**

Při plánování aktivit CZV bychom neměli zapomenout pozastavit se nad čtyřmi důležitými body. Jsou jimi očekávání, body zlomu, nároky na pedagoga a následná atmosféra. Předmětem očekávání je předvídat, podle znalosti skupiny, co by se mohlo

v budoucích situacích stát. Body zlomu chápeme jako možné krizové (problematické) momenty v průběhu aktivity. Kladené nároky na pedagoga jsou dalším bodem, nad kterým je třeba se zamyslet a představit si průběh CZV. Takovými nároky jsou například situace, ve kterých pedagog soustředí svou pozornost na více objektů najednou, nebo musí zvládat současně vícero sociálních rolí. Posledním, neméně důležitým článkem plánování je následná atmosféra, která panuje po ukončení procesu. Jedná se o momentální stav skupiny a její aktuální rozpoložení, může převládat euforie, zklamání, únava, nebo rozhádání.

## **Pozorování**

Základním kamenem CZV je pozorování, pozorujeme průběh celého děje a účastníky procesu. Jedná se o pozorování zaměřené, nejsme schopni vnímat úplně všechny podněty současně, proto si vybíráme. Přesto se snažíme o co nejobektivnější pohled. V průběhu pozorování se snažíme ověřovat naše předchozí úsudky. Pozorování dělíme na zúčastněné a nezúčastněné, při zúčastněném pozorování jsme přímo v centru dění. Pozorovatel tedy musí zaujímat postoje, což vybízí k možnému ovlivnění okolí a ztrácí tak svou neutralitu. Druhou variantou je pozorovat skupinu s odstupem, tedy aktivitu povede náš kolega a my získáme prostor pro samostatné pozorování. Vhodnou podporou pro nás a naši práci je záznam z aktivit, který pořídíme prostřednictvím digitálního přístroje nebo díky kolegovi, který proces sleduje, či zapisuje. Dalším rozdělením je strukturované a nestrukturované pozorování. Pokud nemáme předem strukturu pozorování danou, zaměřujeme se jednoduše na záležitosti neobvyklé a zajímavé, až poté metodu CZV zacílíme ke konkrétnímu bodu. Opakem je strukturované pozorování, které jde více do hloubky, ale smíme ho aplikovat pouze na skupinu, kterou velmi dobře známe.

## **4.2 Kladení otázek v rámci CZV**

Položení otázky skupině nebo jednotlivci nebývá vždy snadné, měli bychom promyslet, co je v dané situaci vhodné a co už by mohlo ohrozit, nebo zablokovat další komunikaci. Pokud dostatečně známe skupinu s níž CZV provádíme, máme velkou výhodu, protože můžeme předvídat vývoj diskuze. Učitel provádí skupinu celým procesem CZV, je jakýmsi moderátorem a jistotou, že bude diskuzi posouvat za vytyčeným cílem.

V základních pojmech existují otázky otevřené, uzavřené, přímé a nepřímé. Nejprve popíší rozdíl mezi uzavřenou a otevřenou otázkou, není to příliš složité. Otázka uzavřená je pokládána za účelem krátké a jasné odpovědi, tedy ano, nebo ne, apod. Naproti tomu otázka otevřená zjišťuje fakta v rozvitejší formě, oslovený tedy vymýšlí vlastní odpověď, než aby volil z předem jasných možností.

Přímé otázky pokládáme konkrétnímu jedinci, zatímco otázky nepřímé klademe celé skupině. Přímá otázka může mít na dítě negativní vliv, může ho zastrašit nebo zablokovat, ale po řadě nepřímých otázek pro celou skupinu je vhodné dotázat se přímo některých dětí, které se doposud nezapojily. Pokud se stane, že oslovený je takzvaně zaskočen, máme možnost stejnou otázku přeformulovat na otázku pro celou skupinu. Poté se smí vyjádřit kdokoli, ale většinou to vybudí i reakci v původně osloveném.

Každá z těchto čtyř druhů otázek má svůj charakter i význam, při otevřených otázkách se dostaneme více do hloubky, ale zároveň existuje riziko, že taková otázka odvede účastníky od tématu. Otázky uzavřené jsou konkrétnější a nepotřebují tolik přemýšlení, jdou přímo k cíli. Při nepřímých otázkách dáváme prostor k přemýšlení a k společné diskuzi, ale pokud nikdo neodpovídá, diskuze se zablokuje. Přímé otázky motivují k zamýšlení dítěte a k formulaci osobního názoru nebo postřehu, avšak mohou jedince uvést do stresové situace.

Pokud provádíme CZV poprvé a příliš neznáme skupinu dětí, pak nejspíše uděláme spoustu chyb, ale právě to nás učí se jim vyvarovat. Jestliže nezakusíme neúspěch, nemůžeme se stát zkušenějšími.

### **Obsah otázek**

V této podkapitole budu popisovat vhodný obsah otázek a také metodu čtyř P a jejího použití. Často se setkáváme s otázkou: „Jak se vám to líbilo?“ Primárním cílem této otázky je pochvala učitele, ale pro skupinu dětí nemá přínos žádný. Každý učitel si během prvních zkušeností s tvořením otázek vytvoří svůj vlastní styl. Kladením otázek se zabýval Roger Greenaway, podle něj používáme metodu čtyř P – průběh, pocity, poznatky, příležitosti. Pod těmito čtyřmi oblastmi už si sami zvládneme představit, na co se zaměřují. Při rozvinutí oblasti „průběh“, se snažíme, aby děti popsaly aktivity a také detaily, kterých si všimly (Reimayerová, Broumová, 2007).

### **Příklady otázek pro děti v oblasti Průběh:**

„Řekněte, co jsme všechno dělali.“

„Stalo se něco, co tě překvapilo?“

„Čeho jste se bály?“

**Další oblast Pocity** – jaké se nám dostavily pocity a dojmy v průběhu aktivity, naše emoce a prožívání. Příklady otázek:

„Jak jste se cítily?“

„Co jste si myslely, že se stane?“

„Co tě nejvíc bavilo?“

„Jak myslíš, že se cítily ostatní?“

**V oblasti Poznatky** – co děti zjistily a jaké souvislosti si uvědomily. Příklady:

„Proč ses zastal Pepíka?“

„Překvapilo tě tvoje chování?“

„Co bys rád udělal jinak?“

„Co se ti líbí na ostatních?“

„Co ti nejvíc pomohlo, abys to pochopil?“

„Co se ti povedlo/nepovedlo?“

**Poslední oblast Příležitosti** – o nově získaných poznacích děti přemýšlí do budoucna.

Příklady otázek:

„Budeš se snažit to příště udělat jinak?“

„Uděláš to i příště?“

„Potěší tě, když příště...?“ (Reitmayerová, Broumová, 2007).

### **4.3 Doporučení pro snadnější průběh CZV**

Předložením jednoduchých pravidel můžeme zlepšit orientaci a průběh, který bude ucelený a všem zřejmý, což zejména dětem dává pocit jistoty a bezpečí. Vhodné je sedět v kruhu, aby všichni měli přehled a stejnou možnost komunikovat. Vždy by měl mluvit jen jeden účastník, (pomůcka v podobě předávání předmětu), také se snažíme o klidné prostředí po dobu CZV. V úvodu všem vysvětlíme pravidla, průběh a cíl společných aktivit. Další pomocnou silou jsou neverbální komunikační prostředky: oční kontakt, vybízející a přijímající gesta, úsměv, každému jedinci stejnoměrně. Stejně tak dostatečný čas na odpověď nebo formulaci myšlenky. Velmi důležité jsou také verbální prostředky, naslouchání, projevení zájmu, přizpůsobení slovníku a tempu řeči k dětskému myšlení, rekapitulace, kladení otázek. Na konci každému poděkujeme za jeho odpovědi, také zdůrazníme myšlenky, které vplynuly z diskuze.

Máme také různé techniky, které mohou zlepšit fungování diskuze, Bumerang, znamená to případ, kdy nám dítě položí otázku, ale my na ni neodpovíme, avšak zeptáme se ostatních, jak by na tuto věc odpověděli. Další technikou je „Kolovrátek“, jde o to, aby všichni účastníci věděli, o čem se právě diskutuje, proto učitel stále rekapituluje dění, ovšem pokaždé trochu jinými slovy. Štafeta je technika, kdy se postupně dotazujeme dětí, jak vnímaly danou situaci, nejprve na počátku, poté v průběhu a ke konci. Hodnotnou technikou je také „Pečlivá kvočna“, při které učitel kladně povzbuzuje, chválí a vybízí, jak celou skupinu, tak jednotlivé děti, (i ty které většinou příliš nemluví), aby se zapojily. Poslední vhodnou technikou je „Moudrá ovce“, tedy chytrý ústup, který v dané situaci přinese své ovoce. Dítěti se například nelíbí nějaká hra, vytkne vám, že pomůcka byla špatně vybraná, můžete mu říct, že má pravdu, ale že teď se budete bavit o něčem jiném (Reitmayerová, Broumová, 2007).

### **4.4 Přehled technik CZV pro děti předškolního věku**

V této podkapitole mé práce je mým cílem vysvětlit a popsat některé techniky, které budou vhodné pro použití v prostředí mateřské školy. Tyto techniky pocházejí z různých oblastí, měly by sloužit k zábavnějšímu a zároveň hodnotnému absolvování zpětné vazby se skupinou předškolních dětí.



#### **4.4.1 Skupinová diskuze**

##### **Kouzelný předmět**

Vybraný předmět putuje po kruhu, mluví jen ten, kdo ho právě drží v ruce.

##### **Kamínky**

Každý má k dispozici určitý počet kamínků, při každém zapojení do diskuze musí odevzdat kamínek na určené místo, (všichni mají stejné příležitosti).

##### **Jedno slovo**

Každé dítě pojmenuje předešlou aktivitu pouze jedním slovem, směrem po kruhu.

#### **4.4.2 Rychlé zhodnocení**

Ačkoli tyto, níže popsané techniky nejdou příliš do hloubky, míří rychle a efektivně k cíli. Odpovědi dětí jsou předem ujasněné a tedy jednoduché a srozumitelné. Rychlé způsoby hodnocení se hodí zařadit hned po činnostech, jako rychlá reflexe a zároveň naladění na další průběh CZV.

##### **Čára**

Učitel udělá pomocí provazu čáru, děti si dle vlastních pocitů stoupnou na jednu, či druhou stranu od čáry. Tímto ukazují, že činnost byla dobrá, či špatná. Můžeme pokládat i další otázky. „Jak se Ti spolupracovalo s ostatními?“

##### **Barevné karty**

Každé dítě má k dispozici 2 nebo 3 různě barevné karty, jedna znamená dobré, druhá špatné a třetí karta něco mezi. Na předem domluvený signál, (tlesknutí), každý zvedne svou vybranou kartu, aby se děti navzájem neovlivňovaly. Opět lze položit i jinak formulované otázky.

##### **Palce**

Touto technikou děti opět vyjadřují svůj názor na aktivitu, tentokrát buď palec vzhůru, či dolů.

## **Obličej**

Každé dítě dostane kartičky se třemi různými obličejí, od spokojenosti po nespokojenost, na jednotlivé otázky odpovídají zvednutím vybrané kartičky. Jedná se o poněkud složitější techniku, proto s dětmi tuto metodu nejdříve nacvičíme.

### **Ruku na toho, kdo...**

Děti mezi sebou vybírají kamarády, kteří odpovídají popisu učitele. Věta učitele může znít například takto: „Ruku na toho, kdo se dnes snažil.“ Každé dítě za sebe položí svou ruku na někoho, o kom si toto tvrzení myslí. Další charakteristiky mohou být: „Ruku na toho, kdo/komu.“

...byl dnes hodný,

...uklidil hračky,

...hezky poslouchal,

...měl dobré nápady,

...byl šikovný,

...ti pomohl,

...bys chtěl poděkovat.

### **4.4.3 Techniky s pomůckami**

#### **Burza obrázků**

Po skončení aktivity si děti posedají do kruhu a učitel jim předloží na zem spoustu různých obrázků (z pohlednic, z časopisů). Poté učitel položí otázku a všechny děti si vyberou nějaký obrázek, který je jim k dané otázce blízký, následně každé dítě vypráví proč zrovna tenhle obrázek. U předškolních dětí určíme dítě, které začne vybírat obrázek jako první a potom se po kruhu vystřídají, otázek můžeme opět položit vícero. Například: Co se vám na aktivitě líbilo? Co bylo nejlepší? Co bylo špatné? Jak se ti spolupracovalo s kamarády? Jak jste se při činnosti cítili? Co bylo lehké? Co bylo těžké?

## **Hraní role**

Se staršími dětmi také můžeme vyzkoušet techniku, ve které budou hrát v roli. Nejvhodnější role je pozitivní, kdy se jedinec snaží chovat k ostatním pěkně, chválí a povzbuzuje. Další možností je role vynálezce, jehož úkolem je vymyslet řešení v různých situacích a konfliktech. Jedná se o náročnou techniku pro děti, proto opatrně zvažujeme vhodnost zařazení do programu naší CZV.

## **Postavičky**

Před děti rozložíme nákres (model) s různými postavičkami lidí při práci, například: stavebník, popelář, policista, kuchařka, tanečnice, atd. Děti si smí vybrat postavičku (pouze v hlavě), která jim nejvíce připomíná sebe samé v předešlé aktivitě. Nato popisují, proč si vybrali právě tuto postavu. Opět se jedná o náročnější aktivitu z hlediska vyzrálosti dětí.

### **4.4.4 Výtvarné tvoření jako prostředek CZV**

Technikou tvoření (malba, kresba, koláž, modelování...) děti popisují aktivity v dalším rozměru, nemusí mluvit, pouze na sebe nechají působit zážitek a fantazii. Podle věku a schopností dětí uvažujeme o obtížnosti výtvarných technik. Vybíráme takové, které děti již znají, nebo činnosti založené na jednoduchém principu. V této technice tedy za jedince mluví jeho dílo, jdeme tímto do větší hloubky zpětnovazebního hodnocení.

## **Obrázek**

Děti nakreslí nebo namalují obrázek, který bude prezentovat a shrnovat předešlou aktivitu. Pro děti je vhodný velký formát papírů, můžeme použít pastelky, temperové barvy, prstové barvy, voskové barvy, křídly, uhel nebo tuš. Děti poté svá díla prezentují, porovnávají a diskutují o nich.

## **Skupinové dílo**

Na velký formát papíru děti společnými silami malují/kreslí předchozí aktivitu, učitel pozoruje spolupráci a poté se dotazuje dětí na podstatné otázky. Další variantou je, že každé dítě si už na začátku vybere svou barvu, tak poznáme, kdo co nakreslil.

## **Koláž**

Všichni si vytvoří vlastní koláž z přírodních materiálů, obrázků nebo barevného papíru, která má vyjadřovat prožívání aktivity. Je možná udělat i společnou koláž, přičemž si každý jedinec vybere tři obrázky, které smí použít. Následuje skupinová diskuze.

## **Autoportrét**

V této technice mají děti za úkol nakreslit tuší samy sebe v minulé aktivitě.

## **Puzzle**

Každý dostane jeden prázdný dílek puzzle, na který namaluje pocity z předchozí činnosti, následně se ze všech dílků vytvoří celkový obraz skupiny, o kterém můžeme diskutovat. Děti mohou použít prstové barvy.

## **Smysly**

Tato technika je založená na vnímání smyslových orgánů. Učitel se ptá dětí, co při aktivitě viděly, cítily, slyšely a čeho se dotkly. Je to další zajímavá forma zamyšlení.

### **4.4.5 Dramatizace**

Technika dramatické výchovy, jako pomocníka při CZV je velmi užitečná a zábavná, ale s dětmi bychom tento druh ztvárnění měli již nacvičovat a používat dříve.

### **Přehrání situace**

Děti rozdělíme do dvojic, každá dvojice dětí si vzpomene na nějakou situaci z předchozí hry a pokusí se ji přehrát. Dále se baví o vybraných momentech. Tato technika je obtížnější, proto jí zařazujeme pro starší děti.

### **4.4.6 Průběžná zpětná vazba**

Lze hodnotit dlouhodoběji právě probíhající akci nebo každodenní rituály. Navzájem sledujeme celou skupinu i chování jednotlivců.

## **Strom**

Nejprve vyrobíme strom s několika větvemi, následně připravíme dva druhy listů z barevného papíru. Význam jednoho listu je spokojenost a druhého nespokojenost. Každý den průběžně s dětmi vyhodnocujeme činnosti, jednotlivci si vybere lístek, dle jeho pocitu z aktivity. Strom se postupně obaluje a všichni vidí, která barva převažuje. (Reitmayerová, Broumová, 2007)

Z technik Reitmayerové a Brumové jsou vybrány ty, které jsou vhodné z hlediska chápání a prožívání předškolního dítěte. Předchozí kapitoly potvrzují, že dítě předškolního věku je schopno formulovat své myšlenky a prožitky, spolupracuje s ostatními a přemýšlí i nad sebou samým. Zpětná vazba je velmi prospěšnou činností, která by v předškolní výchově neměla chybět, prospívá pedagogům a dětem v jejich společném úsilí, vztazích a spolupráci.

## **Praktická část**

### **5 Metodologie výzkumu**

Následující řádky obsahují představení metodologického výzkumu zahrnující formulaci výzkumného problému, cíl výzkumu, výzkumné otázky a další body výzkumného šetření.

#### **Výzkumný problém**

Hlavními body výzkumu jsou formy hodnocení a zpětná vazba v prostředí mateřské školy.

#### **Cíl výzkumu**

Cílem výzkumu je popsat, jakým způsobem provádí učitelky hodnocení a zpětnou vazbu v mateřské škole a jaký je jejich možný vliv na sebehodnocení dětí.

#### **Výzkumné otázky**

1. Jaké způsoby a formy hodnocení nejčastěji používají učitelky v mateřské škole?
2. Jaké znalosti mají učitelky o zpětné vazbě, jejím významu a přínosu?
3. Jaké konkrétní zpětnovazebné otázky jsou dětem kladeny?
4. Jaké techniky zpětné vazby znají a používají učitelky v mateřské škole?
5. Jaký vliv může mít zpětná vazba na sebehodnocení dětí?

#### **Zvolený přístup výzkumného šetření**

Vzhledem k charakteru výzkumného problému je praktická část zpracována pomocí kvalitativního výzkumu, při kterém jsou využity metody pozorování a rozhovoru.

#### **Kritéria pro výběr účastníků studie**

Vzhledem k teoretickým poznatkům z vývojové psychologie, které jsou popsány výše, jsou k výzkumu zvoleny děti ve věku pěti až šesti let. V tomto období mají děti schopnost popsat své pocity, oddělují sami sebe od ostatních a jsou schopny utvořit si vlastní názor. Dále jsou ke zkoumání vybrány dvě vesnické, dvě maloměstské a jedna

mateřská škola z velkého města. Tvoří je převážně homogenní třídy, mezi nimi pouze jedna třída s heterogenním složením dětí.

### **Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek tvořilo celkem pět mateřských škol. U všech mateřských škol je pozornost směřována na třídy předškolních dětí. Konkrétní charakteristiky škol, tříd a učitelek jsou uvedeny v Tabulce 1.

**Tabulka 1 – Charakteristika mateřských škol, tříd a údaje o učitelkách**

<b>Pořadí</b>	<b>Typ MŠ</b>	<b>Třída</b>	<b>Označení p. uč.</b>	<b>Věk p. uč.</b>	<b>Vzdělání p. uč.</b>	<b>Délka praxe</b>
1.	venkovská	homogenní	p. uč. A	30 let	vyšší odborné	10 let
2.	maloměstská	homogenní	p. uč. B	33 let	vyšší odborné	4 roky
3.	maloměstská	homogenní	p. uč. C	50 let	vyšší odborné	30 let
4.	městská	heterogenní	p. uč. D	41 let	vysokoškolské	15 let
5.	venkovská	homogenní	p. uč. E	43 let	vyšší odborné	25 let

### **Metody získávání dat**

Do praktické části této práce byla data získávána pomocí hospitačního archu a dotazníkového šetření formou rozhovorů. Do hospitačního archu jsou zapisovány údaje z komunikace mezi učitelkou a dětmi, zejména při hodnotících aktivitách a v komunitním kruhu. Dotazníkové šetření následovalo po ukončení dopoledních řízených aktivit pouze s vyučující učitelkou. Rozhovor byl nahráván na diktafon a dále zpracováván a upravován.

## **6 Prezentace výsledku z rozhovorů**

V této kapitole jsou prezentována data získaná prostřednictvím rozhovorů. V dalších podkapitolách jsou shromážděny mírně upravené výpovědi učitelek. Vynechány jsou nespisovné výrazy a výplňková slova. Odpovědi jsou seřazeny do patřičných oblastí, které jsou v této práci zkoumány. Kladené otázky jsou k nahlédnutí v **Příloze A**.

## **6.1 Oblast způsobů a forem hodnocení**

*(otázka: Jakým způsobem hodnotíte děti a jejich práci?)*

### **P. uč. A**

Hodnotím převážně slovně po každé činnosti nebo úkolu, také provádíme dvakrát ročně hodnocení pomocí hodnotícího listu, ve kterém jsou vidět posuny ve vývoji dětí, ve všech oblastech RVP. Každé dítě má také portfolio, které si může prohlížet a díky tomu se učí sebehodnocení. Během celého roku má dítě k portfolio přístup.

### **P. uč. B**

Dnes jsem použila k hodnocení razítka se smajlíky, děti si mohly ohodnotit, jak jsou spokojeny se svou prací. Jestli se jim činnost líbila, zda byla lehká, nebo těžká, což je sebehodnocení. Děti tak hodnotí svou práci a já díky jejich odpovědím také můžu zhodnotit vlastní práci. Jinak hodnotím slovně. Dále hodnotím pouhým zrakem, vidím, zda jsou děti motivované, zaujaté do práce, spolupracují a hlavně jestli jsou spokojené.

### **P. uč. C**

Nejčastěji hodnotím slovně, chválím nebo hodnotím, co se podařilo a co ne. Pokud najdu nějaký malý problém, nejlépe ho řeším s dítětem ihned. Mým zájmem je, aby se děti naučily pravidla v naší třídě, získaly řád a režim. Z karnevalu nám zbyly bonbóny, každý kdo dnes správně pracoval, dostal odměnu. Honza dostal bonbón, až když udělal to, co měl.

### **P. uč. D**

Samozřejmě slovní hodnocení je základ. Děti hodnotím raději průběžně, než najednou, protože dítě potřebuje mít zpětnou vazbu okamžitě. Mé hodnocení je převážně kladné, snažím se za každý názor dítě pochválit. Na druhou stranu je také potřeba dítěti říci: „Udělal jsi chybu!“ Používáme také grafické hodnocení, pomocí razítek, hvězdiček, také jsme jednou v rámci hry na školu dávali na pracovní listy jedničky. Pokud dítě dostane úkol, je hodnoceno mnou. Nebo se děti hodnotí mezi sebou, slovně, či potleskem, děti si mohou všimnout i intenzity potlesku, která znamená horší nebo lepší. Já se snažím hlavně o brainstorming, zajímá mě, co si děti myslí, protože mě všechny věci nenapadnou, ale děti přijdou i na jiné přístupy a pohledy. Při brainstormingu



nehodnotím, co je dobře a co špatně, chci, aby děti v kolektivu dokázaly říci ano, nebo ne, asertivně bez emocí. To je pro mě u hodnocení to nejdůležitější. Nejde o ničem říci, že je to správně, nebo špatně, děti se mezi svými názory učí kompromisům. Také používám hodnocení pomocí obrázků (jako odměny), také máme skleničky s korálky. Dítě dostane korálek, pokud udělá něco výjimečného, aby si i ostatní všimly, za co ho dostalo. Například, když jedno dítě bez váhání pomůže druhému, aniž by mu to někdo radil, tak by to mělo vypadat.

#### **P. uč. E**

Děti hodnotím slovně a v průběhu celého dne, po zvolených činnostech. Převažuje kladné hodnocení, ale říkám dětem i připomínky, když je potřeba, aby se dítě více snažilo. Hodnotíme také formou nástěnek v šatnách a na chodbách, kde mohou rodiče obdivovat a hodnotit práce dětí. Při aktivitách v angličtině používám také razítka nebo hvězdičky.

## **6.2 Oblast zpětné vazby a její význam**

*(otázka: Znáte pojem zpětná vazba, co podle vás znamená a k čemu slouží?)*

#### **P. uč. A**

Tento pojem samozřejmě znám, učila jsem se to ve škole. Je to zpětná informace, pro mne nebo pro děti, jak se jim něco podařilo a jak to pochopily. Je lepší, když si děti odnesou ponaučení takto, než když jim řekneme, že něco udělaly špatně. Když děti něco úplně nezvládnou, je toto pozitivnější pro ponaučení, než když je hodnotíme negativně.

#### **P. uč. B**

Pojem zpětná vazba znám ze školy a i tady ve školce jsem ho slyšela. Zpětná vazba slouží k tomu, abych zhodnotila svou činnost s dětmi, zda jsou spokojené, zda jsme splnili cíle a výstupy, které jsme si zadali.

#### **P. uč. C**

Znám tento pojem. Zpětná vazba je odezva od dětí, že to, co do nich vložíme, se vrátí. Slouží k tomu, aby se dítě rozvíjelo, abychom táhli za jeden provaz. Aby práce, kterou tu děláme, měla smysl, to má pro mne význam.

#### **P. uč. D**

Tento pojem jistě znám. Zpětná vazba je motorem ke všemu, co tu děláme. Slouží mi k uspokojení, pokud se jedná o kladnou zpětnou vazbu. Pokud není zpětná vazba kladná, donutí mne to zamyslet se nad svou prací. Snažím se dětem nastavit mantinely, které jim umožní pohyb a zároveň by neměly mít pocit, že s nimi někdo manipuluje. To se týká činností, emocí, vztahů a všeho. Zpětná vazba je mezi lidmi to nejdůležitější, vše se odvíjí od našich reakcí.

#### **P. uč. E**

Zpětná vazba je názor dětí, který se použije v dalších činnostech. Pro mě je zpětná vazba reakce, co zlepšit, co zařadit příště, nebo co udělat jinak. Pro děti je také prospěšná, protože je učí zodpovědnosti za své jednání a názory.

### **6.3 Oblast zpětnovazebných otázek**

*(otázka: Jaké konkrétní otázky pokládáte dětem při zhodnocení aktivit?)*

#### **P. uč. A**

Aby uměly ohodnotit, jak se jim líbí jejich práce a jestli jsou s ní spokojené. Děti jsou zvyklé na otázku: „Co tě dnes potěšilo?“

#### **P. uč. B**

Používám otázky: „Co se vám nejvíc líbilo/nelíbilo?“, „Co bylo pro vás dnes nejlehčí/nejtěžší?“

#### **P. uč. C**

Většinou se ptám podle situace, ve které se nacházíme, improvizuji. „Jak se ti práce povedla?“, „Co jsi udělal/neudělal dobře?“ Nejde jen o to, abych sama řekla dětem svůj názor, ale aby ony samy si ho utvořily a měly představu o tom, co si myslí.

### **P. uč. D**

Děti hodnotí svět černobíle, otázky musejí být jasné a konkrétní: „Co se ti líbilo a proč?“ To „proč“ je velmi důležité, aby se děti naučily myslet samy a zdůvodňovaly své postoje. Nestává se nám tu příliš často, že by se děti v odpovědích opakovaly, snaží se být samy sebou. Myslím, že hodnocení souvisí s uvědomováním sama sebe, děti jsou jednotlivými osobnostmi, to se nám tu docela daří. My je vedeme k tomu, aby heslo: „být jiný“, neznamenal, „být horší“, je špatné srovnávat. Je důležité, aby děti cítily zodpovědnost za své názory, ale zároveň se je nebály říci.

### **P. uč. E**

Pokaždé kladu jiné otázky, vidím, co děti baví a co ne. Zajímají mne názory dětí: „Baví tě to?“, „Líbilo se vám to?“ Děti se většinou ptám individuálně, také vyzdvihují děti, které dělají něco navíc.

### **Nejužitečnější otázka**

*(otázka: Která z otázek je pro vás nejužitečnější?)*

### **P. uč. A**

Pro mne je nejlepší otázkou: „Co tě potěšilo?“ Protože z této otázky se dozvím postoj dětí k činnostem, ale také, co se týče vztahů ve třídě. U této otázky děti často jmenují i některé kamarády, se kterými si hrály, z toho poté mohu vyzorovat i vztahy mezi nimi a v celé třídě. Jsou děti, o kterých se vůbec nemluví, nikdo o nich nic neřekne, pro mne je to signál, abych takové děti nebo dítě více zapojovala do aktivit a kolektivu.

### **P. uč. B**

Pro mne je nejdůležitější, zda jsou děti spokojené a zda je činnosti baví. Potom také řeším to, jaké znalosti a dovednosti zanechá v dětech pedagogický proces. Zjišťuji: „Bylo to pro vás těžké nebo ne?“ Pokud je pro děti nějaká činnost příliš těžká, tak nepracují a nejsou motivované. To mi pomůže, abych věděla, že příště musím postupovat jinak. Také se ptám na otázky týkající se pocitů a prožívání dětí.

### **P. uč. C**

Nedovedu říct, která otázka je ta nejlepší. Spíš se snažíme, aby děti vyjádřily, co cítí, nebo co si myslí. Ptám se na otázky: „Co se ti líbí a proč?“, „Co se ti nelíbí a proč?“, „Z čeho máš radost?“, „Jak ti je?“, „Co ti vadí na kamarádovi?“ Jde o to, aby děti uměly vyjádřit libost, ale také uměly říct ne, to se mi nelíbí, to mi nedělej.

### **P. uč. D**

Ta otázka je: „Co si o tom myslíš?“ Dítě nemůže odpovědět jen ano nebo ne, ale zajímá mne, co si opravdu o nějaké své práci, chování nebo vztazích myslí, potom teprve mohu pokračovat v nějakém dalším pedagogickém působení na něj. Tato otázka je důležitá především v problémech, které vyvstávají během dne. Někdy stačí jen pozorovat reakce, mimiku a úsměv dítěte, abych věděla, jak se asi cítí, to je pro mne také důležitou zpětnou vazbou.

### **P. uč. E**

Nejčastěji kladu otázky: „Co se ti během dne líbilo?, Co bys chtěl ve školce změnit?“ Většinou se v otázkách přizpůsobuji situaci, ale tyto jsou pro mne takové základní.

## **6.4 Oblast využití ZV a jejích technik**

*(otázka: Používáte ZV při práci s dětmi, znáte nějakou konkrétní techniku?)*

### **P. uč. A**

Zpětnou vazbu využívám individuálně v rozhorech s dětmi, ale také se každý den snažíme zařazovat otázku: „Co tě dnes potěšilo?“, což děláme v komunitním kruhu. Jednou jsme na školení zkoušeli dělat rozmístění papírových postav, které měly představovat nás. Umisťovali jsme je po třídě, podle toho jak se cítíme. To jsme zkoušeli i s dětmi, ale jelikož to bylo napoprvé, tak to děti tolik nechápaly.

### **P. uč. B**

Používám! Například razítkování, slovní hodnocení, průběžné otázky, co se jim líbilo, co si dnes zapamatovaly. Abych věděla, co si z toho dne odnesly. Také děláme dlouhodobé hodnocení pravidel třídy pomocí smajlíků a piktogramů.

### **P. uč. C**

Snažíme se používat zpětnou vazbu stále. Jednou z nejlepších technik zpětné vazby je pro mě kresba, když děti nakreslí nějaký zážitek nebo prožitek, to se poté pozná, jak se dítě cítilo. To znamená výtvarná technika, potom také komunitní kruh, kdy používáme něco do ruky, aby dítě vědělo, že má hovořit, každý má prostor, aby se projevil.

### **P. uč. D**

Myslím, že zpětnou vazbu používám, ačkoli ani nevím, že to dělám, neumím ty techniky pojmenovat. Sedíme v kruhu a posíláme si kouzelný předmět. Potom jsme dělali dotykovou techniku, při které děti měly děti vyjádřit pocit z pohlázení od kamaráda. Jak se u toho kdo cítil. Také po relaxaci děláme zpětnou vazbu a výtvarnou techniku.

### **P. uč. E**

Techniky zpětné vazby používám hlavně na začátku roku, kdy jsou děti nové, zvykají si na sebe a také na nové prostředí. Používám hlavně skupinovou diskuzi s hračkou. Nebo říkám: „Lehne si ten kdo...!“, děti vyjadřují pohybem svou náladu. Také používám výtvarné zhodnocení.

## 7 Analýza výsledků z rozhovorů

Ve všech odpovědích učitelek se vyskytuje způsob slovního hodnocení, které je v předškolní výchově hlavní formou hodnocení, dle RVP (Smolíková, 2004). Dotázané učitelky převážně hodnotí průběžně, během činností. Pouze dvě dotázané učitelky provádějí celkové zhodnocení po větším celku aktivit. Převažuje hodnocení kladné, ale důležitými jsou také připomínky a snaha o objektivní zhodnocení práce. Vyskytují se také hodnotící listy a portfolia.

Všechny dotázané učitelky znají pojem zpětná vazba. Používají zpětnou vazbu a mají přehled o jejím významu a využití. Jsou přesvědčeny, že je přínosná, jak pro ně, tak pro děti a jejich směřování do dalších činností a sebehodnocení. Dalšími přínosy ZV podle jejich vyjádření jsou: vzájemná spolupráce dětí a učitelky, práce, která má smysl a lepší způsob, jak hodnotit.

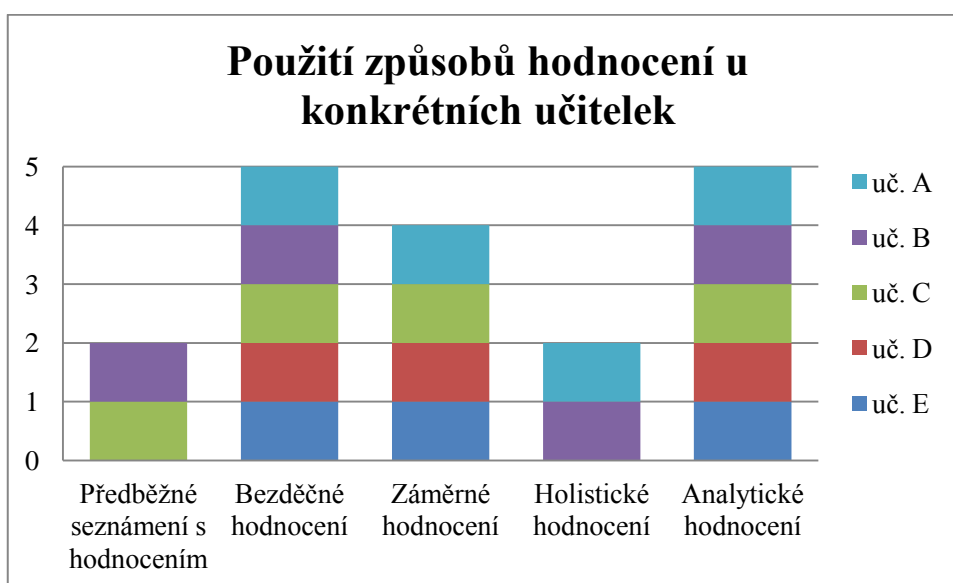
Otázky učitelek jsou zaměřené na vlastní názor a sebehodnocení dětí, které je při ZV velmi důležité. Pro většinu dotázaných učitelek jsou nejužitečnější otevřené otázky, kterými dítě vyjadřuje svou spokojenost/nespokojenost, názory, postoje a prožívání. Převážně mají učitelky své oblíbené a připravené otázky, které používají každodenně. Některé pracují jen na základě improvizace a aktuální situace, ve které chtějí získat od dítěte zpětnou vazbu. Důležitým ukazatelem dětského prožívání je také chování, mimika a úsměvy dětí, které učitelkám někdy řeknou více než slova (Reitmayerová, Broumová, 2007).

V oblasti týkající se využití a technik ZV nastává významový nesoulad, zpětná vazba se zde úzce prolíná s hodnocením. Dotázané učitelky správně vysvětlily oba pojmy, ale v praktických činnostech s dětmi se hodnocení a zpětná vazba mísí. Na základní škole je většinou hodnocení dané (Slavík, 1999). V mateřské škole je způsob hodnocení přetřansformován do různých činností a aktivit, které se mohou stát zpětnou vazbou. Není jednoduché tyto dva pojmy úplně oddělit, alespoň z pohledu učitelek mateřských škol.

Nejčastěji používanými technikami podle učitelek jsou: výtvarná technika a skupinová diskuze s použitím putovního předmětu. Pedagožky mají zájem o další techniky, které by mohly být použity jako pomocníky v komunikaci ve třídě, zejména rychlé zhodnocení činností.

## 8 Prezentace výsledků pozorování

Do záznamového archu, (Příloha B) byly zaznamenány údaje z dopoledního vedení výuky pozorovaných učitelek. Výsledky tohoto archu jsou zpracovány do grafů č. 1 a č. 2 a tabulky č. 2. Níže zobrazené údaje ukazují aktuální využívání forem hodnocení, zpětnovazebných otázek a technik zpětné vazby.



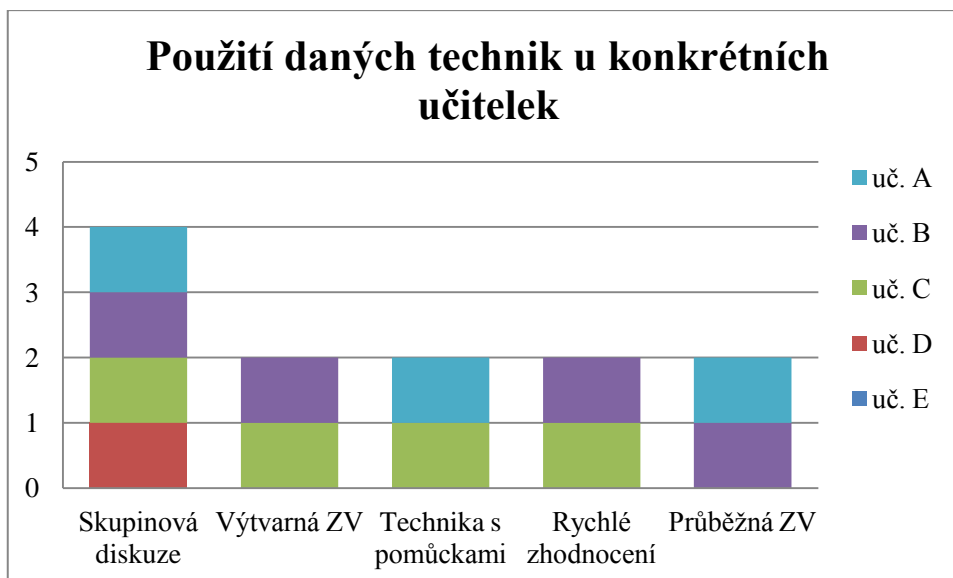
**Graf č. 1 – Zobrazení používání daných způsobů hodnocení u konkrétních učitelek**

Z údajů grafu č. 1 vyplývá, že nejčastějšími způsoby hodnocení ve sledovaných třídách bylo bezděčné a analytické hodnocení. Tyto způsoby hodnocení používají všechny uvedené učitelky. Čtyři učitelky z pěti používají také záměrné hodnocení. Předběžné seznámení s hodnocením používaly pouze dvě učitelky, a to učitelka B a učitelka C. Holistické hodnocení používala učitelka A a učitelka B. Každá ze sledovaných učitelek použila alespoň tři způsoby hodnocení.

**Tabulka č. 2 – Otázky položené učitelkami při zpětné vazbě a hodnocení s dětmi**

<b>Seznam pokládaných otázek</b>	<b>Učitelka</b>
Jak se ti to líbí?	A
Jak jste se cítili, když...	A
Jak pro vás bylo těžké...	A
Jak by se vám líbilo, kdyby...	A
Co tě dnes potěšilo?	A
Jsi s tím takhle spokojen/á?	B
Co se vám dnes nejvíc líbilo/nelíbilo?	B
Co bylo pro tebe dnes nejlehčí/nejtěžší?	B
Co důležitého jste si ze dneška zapamatovali?	B
Koho to bavilo?	B
Co jsme od rána dělali?	C
Čím jsme kreslili?	C
Co se ti nejvíc líbilo?	C
Co jste cítili?	D
Na co jste mysleli?	D
Co by ... mohl udělat jinak?	D
Co byste udělali vy, kdybyste byli ...?	D
Komu se to líbilo?	D
Co se ti během dne líbilo?	E
Co byste chtěly udělat jinak?	E





**Graf č. 2 – Použití daných technik zpětné vazby u konkrétních učitelů**

Z údajů grafu č. 2 vychází, že nejfrekventovanější technikou zpětné vazby byla skupinová diskuze. Skupinovou diskuzi použily čtyři z pěti sledovaných učitelů. Učitelky B a C použily čtyři z pěti uvedených technik. Učitelka A použila tři techniky zpětné vazby a učitelka D použila pouze skupinovou diskuzi. Při pozorování dopolední výuky se u učitelky E nevyskytla žádná z uvedených technik.

## 9 Analýza výsledků pozorování

Zpracovávané údaje pocházejí pouze z dopoledních výuk jednoho dne ze všech sledovaných školek. Je možné, že učitelky by za rozdílných okolností pracovaly jiným způsobem, přesto informace zachycují skutečný obraz práce a komunikace s dětmi. Ve způsobech hodnocení se nejvíce vyskytuje bezděčné a analytické hodnocení. Tedy přirozené, spontánní hodnocení v průběhu dne a analytické, hodnocení konkrétní oblasti, která se právě sleduje.

Tabulka č. 2 je výčtem otázek, které pedagožky kladly dětem, otázky jsou různorodé a zpětnovazebné, lze se jimi inspirovat. Velmi užitečnými otázkami jsou: „Co ti připadalo nejllehčí/nejtěžší?“ Tyto otázky jsou příhodné jak pro děti, tak pro učitelku, dětem tyto otázky umožní hlubší zamyšlení nad činnostmi a vlastním vztahem k předchozím aktivitám. Učitelka tak vidí přínos a vhodnost, aby příště mohla zvolit aktivity ještě lépe, také pozná, jak děti aktivita bavila. Otázky mohou kladně přispívat k přiměřenému sebehodnocení dítěte (Reitmayerová, Broumová, 2007).

Graf č. 2 přehledně znázorňuje použití technik ZV u jednotlivých pedagožek. Při pozorování se nejčastěji objevovala technika skupinové diskuze. Skupinová diskuze je nejrozšířenější technikou mezi těmito učitelkami. Většinou je prováděna v komunitním kruhu za pomoci putovního předmětu. V hospitačním archu byla také sledována organizace dětí do různých útvarů (v kruhu, u stolečků, náhodně a jiné).

V celkové analýze však tyto skutečnosti nebyly zpracovány, neměly na hodnocení sledované problematiky vliv. V práci učitelek se také objevily další techniky, jako výtvarná technika, rychlé zhodnocení nebo průběžná ZV.

## 10 Závěr

Teoretická část práce shrnuje poznatky z oblasti zpětné vazby týkající se psychologie a pedagogiky. Pojednává o dítěti předškolního věku a jeho charakteristikách v důležitých oblastech vývoje. Práce také specifikuje pedagogickou komunikaci, hodnocení a především zpětnou vazbu. Techniky a použití cílené zpětné vazby jsou detailně popsány a vybrány, tudíž mohou poskytovat návod, či inspiraci pro pedagogy mateřských škol.

Výzkumné šetření si kladlo za cíl ukázat pedagogickou realitu hodnocení a zpětné vazby v rámci pěti mateřských škol. Otázka sebehodnocení se poněkud upozadila, toto téma je psychologicky a časově velmi náročné. Zasloužilo by samostatnou práci, proto se práce orientovala spíše na současnou podobu zpětné vazby a hodnocení. Přesto z odpovědí učitelek vyšlo najevo, že podporují individualitu každého dítěte a snaží se hodnotit především kladně. Ostatní výzkumné otázky se podařilo zodpovědět a analyzovat.

Nejčastější formou hodnocení je slovní hodnocení a podpora v sebehodnocení dětí ze strany učitelek. V oblasti zpětné vazby se ukázala teoretická znalost tohoto pojmu i jejího přínosu, avšak v praxi učitelky používaly pouze základní techniky zpětné vazby, a to skupinovou diskuzi (komunitní kruh) a výtvarnou techniku. Přesto se vzájemná komunikace a otevřenost v těchto mateřských školách drží na dobré úrovni. V odpovědích některých učitelek se při rozboru konkrétních technik slučovaly pojmy hodnocení a zpětná vazba. Z teoretického hlediska by se tato skutečnost mohla považovat za chybu, ale z pohledu pedagogického to lze. Přínosem pro rozvoj učitelek i dětí by bylo použití více rozmanitých technik zpětné vazby. Dlouhodobější a hlubší propracování zpětné vazby a cílenost na vztahy a atmosféru třídy.

Toto výzkumné šetření bylo prováděnou pouze v pěti mateřských školách, a proto výsledky nelze brát za celoplošně platné (v rámci ČR). Celkově bylo pět hospitací a rozhovorů dostatečně hodnotným materiálem pro vypracování a cíl této práce.

Dalším možným záměrem práce by bylo rozšíření zkoumání o praktickou složku. V mateřských školách by se mohla realizovat některá konkrétní a efektivní technika zpětné vazby. Tu by provedla učitelka mateřské školy nebo autor výzkumného šetření.

Tím by se vytvořila lepší motivace pro pedagogy, kteří by mohli sledovat přímý dopad zpětné vazby na vlastní skupinu dětí. Také by mohli o tomto tématu více přemýšlet a začleňovat zpětnou vazbu do programu a plánu školy. V úvahu pro další práci připadá také hlubší probádání oblasti sebehodnocení a jeho působení na dětskou psychiku.

## Použitá literatura

- (1) VÁGNEROVÁ, M. (2004). *Základy Psychologie*. 1. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.
- (2) MERTIN, V. a GILLERNOVÁ, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-807-3676-278.
- (3) KENNEDY, W. A. (1975). *Child psychology*. 2. vydání. New York: PRENTICE-HALL. ISBN 0-13-131169-7.
- (4) LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. (2008). *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1284-9.
- (5) PIAGET, J. a INHELDER, B. (2001). *Psychologie dítěte*. Vyd. 3., Praha: Portál. ISBN 80-717-8608-X.
- (6) BADALOVÁ, K. (2009). *Nejčastější chyby v pedagogické komunikaci učitelů na základních školách: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, 64 s. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Radek Pospíšil.
- (7) VYBÍRAL, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-998-4.
- (8) ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. a ŠALAMOUNOVÁ, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-802-6200-857.
- (9) NELEŠOVSKÁ, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0738-1.
- (10) SMOLÍKOVÁ, K. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISNB 8087000005.
- (11) NEZVALOVÁ, D. (2006). Pedagogická evaluace. *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů*. 25. 10. s. 1. Dostupné z:  
<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/963/PEDAGOGICKA-EVALUACE.html/>

- (12) KOTKOVÁ, V. (2007). *Proměny vzdělávání - Viribus unitis educandum: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference k 10. výročí založení ÚPPE: 26. dubna 2007, Hradec Králové*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-807-0410-332.
- (13) SLAVÍK, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-717-8262-9.
- (14) SYSLOVÁ, Z. (2012). Význam hodnocení, jeho funkce, typy, roviny. In Sedláčková, H., Syslová, Z., Štěpánková, L. *Hodnocení výsledku předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 9788073578848.
- (15) VÁGNEROVÁ, M. (2000). *Vývojová psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0 : 475.
- (16) KOHOUTEK, R. (2010). *Kognitivní vývoj dětí a mládeže. Psychologie v teorii a praxi* [online]. 11.3. [cit. 2015-02-21]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/kognitivni-vyvoj-deti-a-mladeze>
- (17) KOMENSKÝ, J. A. (1987). *O sobě*. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0016-1.
- (18) REITMAYEROVÁ, E. a BROUMOVÁ, V. (2007). *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-317-8.
- (19) SVOBODOVÁ, E. (2005). *Evaluační v mateřské škole: Evaluační a zpětná vazba*. [online]. [cit. 2015-04-23]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/184/EVALUACE-V-MATERSKE-SKOLE.html/>
- (20) DUNOVSKÝ, J. (1999). *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 80-716-9254-9.
- (21) ČECHOVÁ, H. B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-736-7388-8.
- (22) HELUS, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1168-3.
- (23) PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

## **Přílohy**

### **Seznam příloh**

Příloha A: Záznamový arch – rozhovor

Příloha B: Záznamový arch – pozorování

## **Příloha A: Záznamový arch - rozhovor**

1. Jakým způsobem hodnotíte děti a jejich práci? (formy hodnocení)
2. Jaké konkrétní otázky pokládáte dětem při zhodnocení aktivit?
3. Která z otázek je pro vás nejužitečnější?
4. Znáte pojem zpětná vazba (ZV), co podle vás znamená a k čemu slouží?
5. Používáte ZV při práci s dětmi, znáte nějakou konkrétní techniku?
6. Zajímaly by vás nějaké další techniky nebo informace k tomuto tématu?





## Prohlášení

*„Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).“*

V Hradci Králové dne \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zuzana Váňová