

Využití dětského portfolia ve škole

Mgr. Petra Trávníčková

Rigorózní práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ RIGORÓZNÍ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Petra Trávníčková**
Osobní číslo: **H180300**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **distanční**

Téma práce: **Využití dětského portfolia ve škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o pedagogických strategiích učitele v mateřské škole.
Vymezení teoretických východisek o možnostech využití dětského portfolia.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného problému a cílů výzkumu.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím obsahové analýzy a interview.
Zpracování vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah rigorózní práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, 52(1). pp 1-26.

Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Tomková, A. (2018). Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte. Praha: Portál.

Valentine, K. (2011). Accounting for Agency. Children & Society, 25(5), pp 347-358.

Garant studijního oboru:

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání rigorózní práce:

12. prosince 2018

Termín odevzdání rigorózní práce:

8. listopadu 2019

Ve Zlíně dne 12. prosince 2018

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA RIGORÓZNÍ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 3.1.2019

.....


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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Předkládaná rigorózní práce je zaměřena na využití portfolia v prostředí školy. Teoretická část práce se věnuje dvojímu pojetí portfolia v rovině pozitivistické a konstruktivistické. Autorka představuje teoretická východiska a současné poznatky v oblasti využívání dětského portfolia v mateřské škole. Empirická část práce je realizována v duchu kvalitativního designu. Výzkum byl realizován s použitím metod obsahové analýzy dětských portfolií a interview s dětmi. Výzkumná zjištění jsou interpretována a zpracována do diskuse a doporučení pro praxi mateřských škol. V závěru práce jsou představena schémata využívání dětského portfolia v mateřské škole.

Klíčová slova: dětské portfolio, pozitivistické a konstruktivistické pojetí dětského portfolia

ABSTRACT

This thesis is focused on the usage of the portfolio at the school environment. The theoretical part of the thesis deals with the dual conception of the portfolio on the positivist and constructivist plane. The author presents the theoretical background and current knowledge in the area of the usage of child's portfolio in kindergarten. The empirical part is realized in the spirit of qualitative design. The research was carried out using the methods of content analysis of children's portfolios and interviews with children. The research findings are interpreted and elaborated into the discussion and recommendations for the practice of kindergartens. In conclusion are presented the schematics about usage child's portfolio in kindergarten.

Key words: child's portfolio, positivist and constructivist concept of child's portfolio

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. za cenné rady, trpělivost a za motivaci, která byla mým hnacím motorem. Dále bych chtěla poděkovat paním učitelkám a dětem za ochotu a zapojení do výzkumu. Bez nich by práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě patří velký dík mé rodině, partnerovi a přátelům za podporu při tvorbě této práce.

„Nakonec všechno dobře dopadne. A pokud to dobře nedopadlo, tak to ještě není konec...“

John Lennon

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

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 10 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 12 |
| 1 ZNÁMÉ PORTFOLIO V „NOVÝCH ŠATECH“ | 13 |
| 1.1 POZITIVISTICKÉ NEBO KONSTRUKTIVISTICKÉ POJETÍ PORTFOLIA | 14 |
| 2 PORTFOLIO JAKO „NÁSTROJ“ | 18 |
| 2.1 PORTFOLIO JAKO NÁSTROJ K HODNOCENÍ..... | 19 |
| 2.1.1 Sumativní hodnocení „Hodnocení učení“ | 20 |
| 2.1.2 Formativní hodnocení – „Hodnocení pro učení“ | 20 |
| 2.1.3 Hodnocení v prostředí mateřské školy | 20 |
| 2.2 PORTFOLIO JAKO DIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ..... | 22 |
| 2.2.1 Informační funkce | 23 |
| 2.2.2 Motivační funkce | 23 |
| 2.2.3 Komunikační funkce | 24 |
| 2.2.4 Autoregulační funkce | 25 |
| 2.2.5 Diagnostická funkce..... | 26 |
| 2.3 PORTFOLIO JAKO VÝZKUMNÝ NÁSTROJ | 27 |
| 3 PORTFOLIO V EDUKAČNÍM PROCESU | 32 |
| 3.1 TYPOLOGIE PORTFOLIA | 32 |
| 3.1.1 Sběrné, pracovní, dokumentační portfolio | 33 |
| 3.1.2 Výběrové, reprezentační, ukázkové portfolio | 34 |
| 3.1.3 Diagnostické, hodnotící portfolio..... | 34 |
| 3.1.4 Další typy portfolioí | 34 |
| 3.1.5 E-portfolio versus „tradiční“ portfolio | 36 |
| 4 PORTFOLIO A JEHO VYUŽITÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE | 38 |
| 4.1 TVORBA DĚTSKÉHO PORTFOLIA..... | 39 |
| 4.2 POSTUP TVORBY PORTFOLIA..... | 39 |
| 4.3 OBSAH DĚTSKÉHO PORTFOLIA | 42 |
| 5 DÍTĚ JAKO AKTÉR PŘI PRÁCI S PORTFOLIEM | 45 |
| 5.1 PORTFOLIO A UČENÍ SE DÍTĚTE | 46 |
| 5.1.1 Co přináší práce s portfoliem dítěti? | 47 |
| 5.2 UČITEL JAKO AKTÉR PŘI PRÁCI S PORTFOLIEM..... | 47 |
| 5.2.1 Co přináší práce s portfoliem učitelí? | 47 |
| 5.3 RODIČ JAKO AKTÉR PŘI PRÁCI S PORTFOLIEM | 48 |
| 5.3.1 Co přináší práce s portfoliem rodiči? | 48 |
| 6 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI | 50 |
| II EMPIRICKÁ ČÁST | 51 |
| 7 METODOLOGIE VÝZKUMU | 52 |
| 7.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM | 52 |
| 7.2 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ | 53 |
| 7.3 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 54 |
| 7.3.1 Dílčí výzkumné cíle | 55 |
| 7.3.2 Dílčí výzkumné otázky | 55 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 7.4 | VÝZKUMNÉ METODY | 55 |
| 7.4.1 | Obsahová analýza..... | 55 |
| 7.4.1.1 | Výzkumný soubor | 56 |
| 7.4.1.2 | Analýza dat | 56 |
| 7.4.2 | Interview | 57 |
| 7.4.2.1 | Vstup do terénu a realizace interview | 57 |
| 7.4.2.2 | Interview s dětmi | 57 |
| 7.4.2.3 | Participanti výzkumu | 58 |
| 7.4.2.4 | Analýza dat | 58 |
| 7.5 | VÝZKUM S DĚTMI A ETIKA | 58 |
| 7.5.1.1 | Etika | 59 |
| 8 | INTEPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ..... | 62 |
| 8.1 | OBSAHOVÁ ANALÝZA DĚTSKÉHO PORTFOLIA | 62 |
| 8.1.1 | Pracovní listy..... | 63 |
| 8.1.2 | Grafomotorické listy | 64 |
| 8.1.3 | Identifikace dítěte..... | 65 |
| 8.1.4 | Listy orientované na dítě a jeho rodinu..... | 66 |
| 8.1.5 | Výtvarné práce | 67 |
| 8.1.6 | Kresby dětí | 68 |
| 8.2 | INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ – INTERVIEW S DĚTMI..... | 70 |
| 8.2.1 | Protože chci | 70 |
| 8.2.2 | Paní učitelka říkala | 71 |
| 8.2.3 | Úkoly a obrázky | 72 |
| 8.2.4 | Portfolio asi na památku..... | 73 |
| 8.2.5 | Co dál s portfoliem..... | 74 |
| 8.2.6 | Tam jsem čmárala – teď už maluju..... | 75 |
| 9 | SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ..... | 77 |
| 10 | PŘEDSTAVENÍ SCHÉMATU TVORBY DĚTSKÉHO PORTFOLIA V KONTEXTU S JEHO VYUŽÍVÁNÍ V EDUKAČNÍM PROCESU | 80 |
| 10.1 | POZITIVISTICKÉ VERSUS KONSTRUKTIVISTICKÉ POJETÍ PORTFOLIA | 81 |
| 10.1.1 | Pozitivistické pojetí portfolia | 81 |
| 10.1.2 | Konstruktivistické pojetí portfolia | 83 |
| 11 | DISKUSE | 86 |
| 12 | LIMITY VÝZKUMU | 88 |
| 13 | DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL | 89 |
| | ZÁVĚR | 90 |
| | SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 93 |
| | SEZNAM OBRÁZKŮ | 97 |
| | SEZNAM TABULEK..... | 98 |
| | SEZNAM PŘÍLOH..... | 99 |

ÚVOD

Každé dítě je jedinečná bytost, která přichází do mateřské školy, aby se rozvíjela a rostla. Stejně jedinečná je jeho osobnost, zájmy, nebo také zkušenosti. Učitelka mateřské školy má možnost této výjimečnosti využívat v každodenní edukační realitě. Může k tomu použít velké množství prostředků, metod a nástrojů. Jedním z těchto nástrojů je také dětské portfolio. Skrze něj je možné nahlédnout do duše dítěte. Děje se tak ale pouze pokud je dítě aktivně zapojeno do jeho tvorby a do svého vlastního učení se.

Dětské portfolio je v současné době již běžně zapojeno do edukačního procesu v mateřské škole. Nicméně jeho charakter se liší v závislosti na tom, k čemu je určeno. V odborné literatuře existuje mnoho třídění a druhů portfolio. Cílem teoretické části je představit teoretická východiska a současné poznatky v oblasti využívání dětského portfolio v mateřské škole.

V tomto kontextu jsou prezentovány dvě zásadní koncepce. Jedná se pozitivistické a konstruktivistické pojetí portfolio. Tento soubor děl dítěte však není pouze pomůckou, či prostředkem, ale může být také nástrojem. Další část práce se tedy věnuje portfolio jako nástroji k hodnocení, kde je vymezeno jak hodnocení učení (sumativní hodnocení), tak hodnocení pro učení (formativní hodnocení). Portfolio jako diagnostický nástroj představuje zřejmě nejčastěji využívaný typ portfolio v mateřské škole. Jsou zde tedy prezentovány jeho přednosti a funkce. Pro účely této práce je v centru našeho zájmu především to, jak je využíváno dětské portfolio v mateřské škole. Samostatná kapitola je tedy věnována právě této problematice, kde jsou definovány různé druhy portfolio, které můžeme v tomto prostředí najít.

V konstruktivistickém pojetí portfolio dominuje dítě jako hlavní aktér při tvorbě portfolio. Samo tak konstruuje svou knihu, která je odrazem jeho osobnosti. Do tvorby a práce s touto knihou se ale mohou zapojit i ostatní aktéři výchovně vzdělávacího procesu. Čtvrtá kapitola se tedy věnuje tomu, jak může zasahovat do portfolio také učitelka, nebo rodič. Následně je pak předložen návrh, jak by bylo možné s portfolio pracovat. Mimo to, je cílem ukázat, co by mohlo být jeho obsahem a co je potřeba, aby si učitel promyslel před tím, než zařadí portfolio do edukačního procesu.

V empirické části práce se pozornost orientuje na kvalitativní design výzkumu. Cílem je porozumět tomu, jak je využíváno dětské portfolio v mateřské škole. V rámci tohoto cíle nás zajímá také to, odkud přichází motivace k činnosti, kdo rozhoduje o jeho obsahu a tématu a kdo rozhoduje o jeho zařazení do portfolio. Všechny tyto otázky odpovídají na proces tvorby a práce s dětským portfolio. V rámci metodologie výzkumu byly využity metody obsahová

analýzy dětského portfolia a interview s dětmi. Z analýzy dat byly následně interpretovány výzkumná zjištění, které byly dány do vztahu s teoretickou částí práce. Na základě tohoto vztahu byly vytvořeny schémata tvorby a využívání dětského portfolia v kontextu konstruktivistického a pozitivistického pojetí. V souvislosti s těmito schématy bylo zpracováno doporučení pro praxi mateřských škol v závěru práce. Výzkumná zjištění byla následně diskutována a byly definovány limity výzkumu.

Problematika využívání dětského portfolia není tématem novým v tuzemském odborném diskurzu. Odborníci definují různé typy a účely portfolia a představují návody pro práci s ním. Pro učitele mateřských škol je ale obtížné se v této šíři orientovat. Jak tedy využívají portfolio při své práci s dětmi? Na tuto otázku a mnoho dalších se pokusíme nalézt odpověď v této práci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZNÁMÉ PORTFOLIO V „NOVÝCH ŠATECH“

V současné době se setkáváme se stále se stupňující orientací pozornosti odborníků na konstruktivistické pojetí výuky a učení se dítěte. V tomto smyslu se objevuje snaha o to, aby dítě bylo aktivním v procesech výuky. K tomu jsou navrhovány různé pedagogické strategie, které mohou učitelé ve výuce využívat. Setkáváme se například s badatelsky orientovanou výukou, projektovou výukou a jinými. Tyto strategie dávají možnost dítěti být relativně samostatné a jsou založeny na jeho motivaci dozvídat se nové informace skrze vlastní zkušenost. Vlastní, individuální zkušenost je v učení se dítěte nezbytná, protože právě ta je základním stavebním kamenem poznání. Mimo tuto zkušenost nabízí dítěti prostor k plánování, organizování, realizaci a reflexi své vlastní aktivity. Významným nástrojem v tomto kontextu se stává také portfolio.

Pokud se budeme snažit definovat pojem portfolio, zjistíme, že se jedná o pojem multidisciplinární. Setkáváme se s ním napříč různými obory a uchopit jej se stává problematickým. Jak uvádí Lukášová, Svatoš, Majerčíková (2014) jedná se o cestu za „*terminologickým dobrodružstvím*“.

Sharp (1997) citováno ze Syslové et al. (2018) uvádí, že termín portfolio pochází z latinských slov *portare* a *foglio*, což ve volném překladu znamená nosit a listy papíru. V anglické literatuře se s tímto termínem můžeme setkat v různých formách v závislosti na jeho funkcích a účelu vzniku: *teaching portfolio*, *portfolio assessment*, *early childhood portfolio*, *professional portfolio*, *teacher's portfolio*, *child's portfolio*, *student's portfolio*, *portfolio picks*, *diagnostic – reflective portfolio* nebo jen *portfolio*. Podobný rozsah pojmů můžeme objevit i v našem odborném diskurzu: *dětské portfolio*, *profesní portfolio*, *hodnotící portfolio*, *reflexní portfolio*, *studentské portfolio* atd.

Portfolio může být chápáno jako „...*soubor různých produktů žáka, studenta, nebo učitele, které dokumentují vývoj v jeho práci za určité období. Zdůrazňují, že důležitým prvkem portfolio je možnost reflexe a vytváření vlastní identity*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 208). Tuto definici rozšiřují dále Krejčová, Kargerová (2011, s. 121) o to, „že *portfolio neposkytuje informace o dítěti pouze učiteli, nebo dítěti samotnému, ale také dává informace rodičům. Informace o pokrocích dítěte s důrazem na jeho vývoj.*“ Podle Meiselse (1993) je portfolio účelovou sbírkou dětské práce, která ilustruje jejich úsilí, pokrok a úspěchy, stejně jako podle Zelinkové (2001, s. 45), která uvádí, že je portfolio „*organizovaná sada děl dítěte*

shromážděných během určitého období školního vzdělávání, které mohou být relevantními informacemi o pracovních úspěších dítěte."

Můžeme tedy říci, že na základě těchto výroků je portfolio soubor produktů určitého aktéra v edukačním procesu, přičemž tento dokument sleduje jeho vývoj, pokrok za určité období. Výsledkem jsou pak informace, které slouží jak dítěti, tak učiteli, nebo rodiči. Bylo by ale neúplné orientovat se pouze na výsledky procesu v souvislosti s portfoliem. Cílem totiž nejsou konečné výsledky žáků, ale také proces k tomu vedoucí. Činnosti, jako například třídění, reflexe, sdílení, nebo prezentování jsou významným prvkem portfolia a je vhodné tuto rovinu neopomenout (Tomková, 2007).

Cílem této kapitoly je zejména uchopit koncept, na kterém práce s portfoliem stojí. V rozporu v tomto kontextu existují dvě paradigmaty, jejichž cíle jsou zcela odlišné. Jedná se o konstruktivistické a pozitivistické pojetí portfolia, o kterém hovoří například Václavík (2013), Conrad (2006), Barrette & Corney (2005), nebo Paulson & Paulson (1994), jak bude uvedeno níže.

1.1 Pozitivistické nebo konstruktivistické pojetí portfolia

Jak je zřejmé, tato dvě pojetí stojí pomyslně naproti sobě. Zatímco pozitivistický přístup dává přednost výběru položek, které odrážejí vnější standardy a zájmy, konstruktivistický centruje svoji pozornost na učení z pohledu učícího se jedince. Jednoduše bychom mohli říct, že zásadní jinakost je v pojetí portfolia jako **cesty** a portfolia jako **cíle** (Václavík, 2013; Conrad, 2006).

Pozitivistické portfolio

Účelem tohoto portfolia je zhodnotit výsledky učení a tyto výsledky následně externě definovat. Pozitivismus předpokládá, že význam je konstantní napříč uživateli i kontexty. Roli portfolia ve vzdělávání můžeme chápat jako nástroj pro akreditaci ve vzdělávací instituci, pro kterou je určena. Jinými slovy, pozornost je kladena zejména na výsledky, dokumenty, testy, celkový konečný obsah portfolia spíše než na proces jeho tvorby. V tomto případě bychom mohli portfolio přirovnat například k bráně, nebo portálu; portfolio zde slouží jako cíl (Conrad, 2006, s. 208). Portfolio můžeme chápat jako nádobu pro práce dětí, které slouží k odvození toho, co a jak se uskutečnilo v souvislosti s učením se dítěte (Paulson & Paulson, 1994, s. 33-34). V souvislosti s tímto pojetím Barrett & Carney (2005) zmiňují také vznik **portfolia „z povinnosti“**, kde se odráží vztah dítěte k tomuto portfoliu a to, jak chápe jeho

význam. Jedinec nevidí smysl portfolia a vytváří jej „pro někoho“. Nefunguje zde jako nástroj pro celoživotní učení, ale jako produkt, za který jsou děti následně hodnoceny. Současně mají učitelé k dispozici prokazatelný materiál o tom, jaké pokroky dítě udělalo za určité období. (Barrete & Carney, 2005). Portfolio zde vystupuje jako jakýsi *důkazní materiál* o pokroku dítěte.

Konstruktivistické portfolio

V konstruktivistickém pojetí portfolia je tento dokument chápán jako učební prostředí, ve kterém učící se jedinec konstruuje význam. To předpokládá, že význam se liší napříč jednotlivci, v průběhu času a s měnícím se cílem. Portfolio zde představuje proces a jeho záznam spojený se samotným učením se dítěte (Paulson & Paulson, 1994, s. 33-34). „*V tomto pohledu portfolio umožňuje žákům začít jejich učení v různých výchozích bodech a dozvědět se a zamyslet se nad tím, co je pro ně důležité. Nabízí také originální pohledy a pobízí k reflexi a revizi*“ (Václavík, 2013, s. 18, cit. Podle Barrett & Carney, 2005). V rámci tohoto pojetí Barrette & Carney (2005) hovoří také o tzv. **portfoliu „pro učení“**. Tento typ portfolia je primárně nástrojem pro učitele i žáka a slouží k hodnocení dovedností. Dává možnost dítěti přemýšlet o svém vlastním učení a pomáhá vytvářet nové vzdělávací plány. Důraz je zde kladen spíše na proces než na výsledný produkt. Hodnocení se zde uskutečňuje na formativní úrovni. „*Portfolio v tomto smyslu je příběhem o učení, který je vyučován žákem, strukturován žákem a prezentován v jazyce žáka*“ (Barrette & Corney, 2005, s. 3).

Konstruktivistické portfolio podle Barrette & Corney (2005) je definováno těmito kritérii:

1. Vlastnictví studentů a angažovanost v portfoliu

Jedinec musí cítit, že má proces tvorby portfolia pod kontrolou. Je v pozici informačního architekta svého vlastního dokumentu.

2. Emoční spojení

Emoční spojení s portfoliem podporuje hluboké učení, které je vývojové, integrativní, samoobslužné a celoživotní. Pokud jsou autoři portfolia dostatečně zapojeni do procesu tvorby a cítí, že jsou jeho vlastníky, považují tento úkol za citově uspokojivý.

3. Autentický hlas

Z portfolia by měla vyzařovat osobnost jedince. Jeho jedinečný „hlas“ by měl portfolio provázet.

4. Portfolio jako příběh

Portfolio vypráví příběh, o růstu a vývoji jedince v čase. Ten vypráví on sám pomocí svých výtvorů a dokumentů. Vyprávění je přirozenou metodou pro reflexi nových zkušeností.

5. Portfolio jako nástroj celoživotního učení

Portfolio může být profesionálním rozvojovým nástrojem, který je jedinci přístupný po celou dobu jeho činnosti.

6. Konstruktivistický model podporující hluboké učení

Jedinec má možnost aktivně propojit prvky svých znalostí a zvážit, jak artefakty (dokumenty dítěte se označují jiným termínem také artefakty) učení odrážejí jeho hodnoty a cíle. Hodnotí své vlastní učení a získávají zpětnou vazbu. Díky tomu pak dokáže formulovat nové učební cíle.

V následující tabulce (tabulka 1) je uveden jednoduchý přehled hlavních determinantů určujících charakter portfolia. Toto dva typy portfolií jsou pro tuto práci stěžejní. Pozornost bude zaměřena na obsah portfolia – tedy to, zda je kladen důraz na proces, nebo výsledný produkt v portfoliu. Dále se budeme zabývat typem hodnocení, ke kterému bude portfolio sloužit. Jedná se o hlavní dva druhy, které mohou existovat také v kombinaci – formativní a sumativní hodnocení. Při sumativním hodnocení je kladen důraz na výsledky učení, zatímco při formativním se opět pozornost orientuje spíše na proces učení v kontextu hodnocení. (Dále o těchto dvou typech budeme hovořit v podkapitole 2.1.) V neposlední řadě je otázkou, zda a do jaké míry je jedinec do procesu vlastního učení a s tím spojené tvorby portfolia zapojen.

Tabulka 1 Pozitivistické a konstruktivistické pojetí portfolia

| POZITIVISTICKÉ pojetí portfolia | KONSTRUKTIVISTICKÉ pojetí portfolia |
|--------------------------------------|--|
| • důraz je kladen na PRODUKT | • důraz je kladen na PROCES |
| • hodnocení SUMATIVNÍ | • hodnocení FORMATIVNÍ |
| • aktérem je externí AUTORITA | • aktérem je učící se JEDINEC |

Shrnutí kapitoly

Dětské portfolio může být nástrojem, metodou, prostředkem, nebo také koncepcí. Vždy záleží na tom, v jakém kontextu je o tomto pojmu uvažováno. V této kapitole bylo představeno portfolio ze dvou úhlů pohledu – pozitivistického a konstruktivistického. Edukační proces realizovaný v **pozitivistickém** duchu je typický orientací pozornosti spíše na výsledky procesu učení. Jde tedy o to, že dětské portfolio je chápáno jako **cíl**. Tento cíl, nebo také výsledky jsou následně hodnoceny učitelem. Dítě se obvykle tohoto procesu neúčastní. Do tvorby je zapojeno pouze tak, že práce (často nazývané artefakty nebo položky) prostě jen vytváří. Ostatní je zejména v rukou učitele. **Konstruktivisticky** laděné portfolio je naopak orientováno primárně na **proces** učení se dítěte a jeho zapojení do tvorby tohoto dokumentu. Objasnění těchto pojetí je nezbytné pro schopnost uvažovat nad využitím portfolio v edukačním prostředí. V našem případě v mateřské škole. Portfolia mohou být mocným nástrojem pro učení, pokud jsou součástí vyváženého systému hodnocení a učení. Učitel může tento systém podporovat, rozezná-li uvedená konfliktní paradigmatata.

Konstruktivistický přístup k edukačnímu procesu je charakteristický tím, že jedinec je v procesu svého učení aktivně zapojen. Dítě pak společně se svým učitelem stanovují cíle, reflektují aktivity jedince a plánují další kroky, které povedou k jeho rozvoji. Portfolio dítěte, které vzniká v tomto duchu, obsahuje práci, kterou učící se jedinec shromáždil, promítl, vybral a prezentoval, aby ukázal, jak se v průběhu času projevuje růst a změna. Součástí tohoto portfolio je také reflexe jedince o jednotlivých pracích a také celková úvaha o „příběhu“, který portfolio říká (Barrette & Corney, 2005). Hodnotící procesy přitom mohou sloužit také motivačně. Portfolio pak vytváří podněty pro další rozvoj jedince.

Jak se ale pracuje s portfoliem? Je kladen důraz na proces tvorby, nebo spíše na výsledky? Kdo portfolio vytváří a komu patří? Otázka vlastnictví portfolio ve všech jeho aspektech je velmi podstatná, abychom mohli nejlépe využít tento nástroj k naplnění pedagogických a institucionálních cílů. Kdo je tedy vlastníkem portfolio? Budou to děti, které budou tvořit obsah, přemýšlet o významu a budovat své vlastní příběhy – nebo instituce, které jsou hostiteli těchto portfolio a používají údaje pro účely sumativního hodnocení a výsledků učení? (Barrette & Corney, 2005). Na tyto a další otázky se pokusíme odpovědět v následujícím textu.

2 PORTFOLIO JAKO „NÁSTROJ“

Portfolio se využívá v různých kontextech a pro různé účely. V této souvislosti je cílem této kapitoly představit portfolio jako nástroj. Slovo „nástroj“ je možné obecně charakterizovat jako „*předmět, pomůcka, nebo prostředek, který slouží k provádění, šíření, podpoře, nebo dosažení něčeho*“ (Rejzek, 2001). I když se jedná o definici z etymologického slovníku, v našem kontextu se jeví jako optimální. V následující tabulce (Tabulka 2) jsou prezentovány portfolio jako „nástroje“. Portfolio může být skutečně nástrojem například k hodnocení. To se zpravidla uskutečňuje na formativní, nebo sumativní úrovni (popřípadě v kombinaci) a ovlivňuje jak proces tvorby portfolio, tak i jeho obsah. Hodnocení je tedy významnou součástí této teoretické koncepce. V rámci využívání formativního hodnocení se předpokládá zapojení jedince do procesu učení se, výuky a samozřejmě také samotné tvorby portfolio. Při realizaci tohoto typu hodnocení se mimo jiné rozvíjí autoregulační kompetence u dětí. Tento typ hodnocení je specifický pro konstruktivistické pojetí portfolio a předpokládá, že jedinec dokáže plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat svou aktivitu. Skrze tuto činnost je tedy schopen sledovat svůj vlastní progres v učení se. Současně pak portfolio může sloužit jako nástroj pro učitele – pedagogická diagnostika.

Portfolio se ale nevyužívá pouze v procesu výuky a učení. Zájem odborné veřejnosti se věnuje také využívání dětského portfolio při realizaci výzkumů, kdy je tento dokument zpracováván například pomocí metody obsahové analýzy, nebo je pozorováním zkoumáno to, kdo a jak se podílí na jeho obsahu. Nicméně jak uvádí Syslová et al (2018) v současných studiích se pozornost orientuje spíše na portfolio žákovské, či studentské, nežli na portfolio dětské v prostředí mateřské školy. Z toho důvodu je v závěru této kapitoly představeno portfolio také jako nástroj výzkumný.

Tabulka 2 Portfolio jako „nástroj“

| |
|---|
| Portfolio jako nástroj k hodnocení dítěte |
| Portfolio jako diagnostický nástroj |
| Portfolio jako výzkumný nástroj |

2.1 Portfolio jako nástroj k hodnocení

V praxi škol v českém prostředí je portfolio často spojováno spíše s obsahem, s uloženými dokumenty, které jsou podkladem pro hodnocení (Syslová et al, 2018), které může probíhat formativně, sumativně, nebo kombinovaně (Václavík, 2013).

Otázka hodnocení v procesu výuky je široká a je podstatné definovat tento rozdíl s ohledem na úlohu portfolií v tomto kontextu. Existují rozdíly mezi použitím portfolií při hodnocení výsledků učení a jeho využití při hodnocení učení se jedinců. Barrett & Carney (2005) představují ve své publikaci výzkum, který hovoří o tom, že „*formativní hodnocení je základní součástí třídy a že jeho rozvoj může zvýšit standardy úspěchu*“. V této souvislosti staví hodnocení sumativní a formativní do opozice, když první z nich nazývají jako *hodnocení učení* a druhé jako *hodnocení pro učení*. Dále poskytují definici zmíněného hodnocení pro učení: „*jedná se o proces hledání a interpretace důkazů, které slouží učitelům a studentům k tomu, aby mohli rozhodnout, kde jsou studenti ve svém učení, kam musí jít a jak se tam nejlépe dostat.*“ V této souvislosti představují také tabulku, která dokresluje rozdíly mezi těmito dvěma typy hodnocení skrze portfolio (Tabulka 3).

Tabulka 3 Hodnocení učení versus hodnocení pro učení

| Hodnocení učení | Hodnocení pro učení |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • kontroluje to, co se jedinec doteď naučil | <ul style="list-style-type: none"> • kontroluje to, zda se jedinec rozhodl, co se bude učit dál |
| <ul style="list-style-type: none"> • je určeno pro ty, kteří nejsou přímo zapojeni do každodenního procesu výuky a učení | <ul style="list-style-type: none"> • je určeno pro pomoc učitele a učícím se jedincům |
| <ul style="list-style-type: none"> • je prezentováno ve formální zprávě | <ul style="list-style-type: none"> • je prezentováno v rámci rozhovoru o učení |
| <ul style="list-style-type: none"> • obvykle shromažďuje jasné, jednoduché informace o jedinci – čísla, skóre, známky | <ul style="list-style-type: none"> • obvykle shromažďuje podrobné, specifické a popisné informace o jedinci, uskutečňuje se zpětná vazba ve slovech (místo čísel, známek atd.) |
| <ul style="list-style-type: none"> • obvykle porovnává studentovo učení s dalšími studenty nebo určitým „standardem“ | <ul style="list-style-type: none"> • obvykle se zaměřuje na zlepšení, ve srovnání s „předchozím“ nejlepším a snaží se postupovat směrem ke standardu |
| <ul style="list-style-type: none"> • není nutné zapojení učícího se jedince | <ul style="list-style-type: none"> • je nutné zapojit učícího se jedince – osoby zlepšující své učení |

2.1.1 Sumativní hodnocení „Hodnocení učení“

Slovo sumativní je odvozeno z latinského slova *summa*, které odkazuje na obsah, celek, nebo stručné vyjádření, což naznačuje, že smyslem tohoto typu hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech, nebo kvalitativně roztrždit celý posuzovaný soubor. Jeho cílem je tak žáka jednoduše ohodnotit podle jeho výkonu známkou, nebo verdiktem splnil – nesplnil (Slavík, 1999, s. 37). V procesu hodnocení učení je centrum pozornosti ubírána na výsledky a jejich prezentaci ve formě čísel, známek a tabulek, které jsou následně prezentovány v závěrečném hodnocení, například vysvědčení atd. Do tohoto typu hodnocení není učící se jedinec významně zapojen. Externí autoritu obvykle zajímají výkony jedinců, které jsou následně porovnávány s ostatními studenty (Barrett & Carney, 2005). Jeho cílem není žáka průběžně vést, ale kontrolovat, co se už naučil a co ještě ne. Jinými slovy Kalhoust, Obst (2009) definují sumativní hodnocení jako finální podklad pro oficiální vyjádření o výkonu jedince za určité období.

2.1.2 Formativní hodnocení – „Hodnocení pro učení“

Formativní hodnocení je odvozeno z latinského slova *formo*, neboli upravuji, přetvářím. Toto hodnocení poskytuje jedinci zpětnou vazbu v procesu zlepšování určitého výkonu, nebo činnosti (Slavík, 1999, s. 38). Hodnocení pro učení je postaveno na spolupráci učitele a učícího se jedince. Stanovují společně cíle a hledají cesty k jejich efektivnímu naplnění. V kontextu portfolia je kladen důraz na shromažďování podrobných popisků a záznamů o jedinci. Do tohoto typu hodnocení je obvykle jedinec významně zapojen, stejně tak jako do procesu svého vlastního učení. Externí autoritu zajímají spíše plány o dalším učení se jedince, než výstupy tohoto procesu. Obvykle jsou „výsledky“ učícího se konzultovány formou rozhovoru nad nimi s cílem dalšího zlepšení (Barrett & Carney, 2005). Tím je možné dosáhnout účelnou radou, vedením a poukázáním na chyby, které vedou k jejich eliminaci (Kalhoust, Obst, 2009). Neuskutečňuje se zde porovnávání s ostatními dětmi. Jeho smyslem je dosažení nejvyšší možné úrovně konkrétního jedince.

2.1.3 Hodnocení v prostředí mateřské školy

V souvislosti s portfoliem a prostředím mateřské školy se naše pozornost bude ubírat na formativní hodnocení, kde je dítě více zapojeno do samotného procesu a za které lze ve zkratce označit *každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Užitečnou především v tom smyslu, že bude vědět, kde se právě nachází a*

také, co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil.“ (Starý, Laufková, 2016 str. 12) Jak už bylo řečeno – cílem formativního hodnocení je dítě průběžně vést. Pokud je portfolio nástrojem k formativnímu hodnocení dítěte, uskutečňuje se tento proces rozhovorem nad tímto dokumentem. Tento rozhovor má charakter prostředku ke zlepšování a dalším pokrokům dítěte a jeho sebepoznávání. Nejde tedy o hodnocení, kdy je cílem získat konečný přehled o výkonech dítěte (Slavík, 1999, str. 39).

Podle Slavíka (1999, s. 107) hodnocení portfolia předpokládá splnění těchto podmínek:

1. Jsou vymezeny cíle a kritéria hodnocení.
2. Je určeno, co má být ukládáno do portfolia, kým to má být ukládáno a kdy.
3. Kritéria hodnocení jsou použita ke komplexnímu posouzení jedincova tvůrčího chování.

Důležitost vymezení osobních cílů a komunikaci s dítětem o nich, zmiňuje také Kratochvílová (2012) a zdůrazňuje, že participací dítěte na hodnocení stanovených cílů přebírá dítě spoluzodpovědnost za své učení a *stává se tak aktérem proměny svého rozvoje, plánování a uskutečňování cílů.*

Aby mohlo být dítě aktérem vlastního hodnocení ale předpokládá přesvědčení učitele, že toto zapojení má smysl. V prostředí mateřské školy je začlenění dětí do tohoto procesu náročné. Systematické vedení k získávání sebehodnotících kompetencí je ale právě v tomto věku na místě. Bude tak možné položit stavební kameny pro další postup dítěte v této oblasti. Pro tento typ zapojení dítěte je ale nutné vytvořit potřebné podmínky ve třídě, kde je příjemné klima a dítě se zde cítí bezpečně. Je nezbytné, aby mezi dítětem a učitelem panoval partnerský vztah a důležitým faktorem, který ovlivňuje úspěšnost zapojení dítěte je také čas (Kratochvílová, 2012).

Vzhledem k tomu, že pozornost této práce je zaměřena spíše na konstruktivistické pojetí portfolia v edukačním procesu, centrum zájmu směřuje k hodnocení formativnímu. Při tomto typu hodnocení je vhodné si stanovit kritéria. Tím, že bude dítě aktivním v procesu svého učení, je možné vytvořit základ budoucím kompetencím pro jeho sebehodnocení a zároveň otevřít pomyslné dveře pro jeho aktérství ve svém vlastním celoživotním učení. To je přece společným cílem všech stupňů vzdělávání.

2.2 Portfolio jako diagnostický nástroj

Součástí povinností učitelky mateřské školy je pedagogické diagnostikování, které je zároveň součástí pedagogické evaluace a je obsahem školního vzdělávacího programu mateřské školy. Právě portfolio nabízí učitelce efektivní nástroj k realizaci tohoto procesu. Diagnostické činnosti se tak staly nezbytnou kompetencí učitelky. (Syslová et al, 2018) Jak uvádí Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) „*učitelka provádí pedagogickou diagnostiku, sleduje a hodnotí individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení, výsledky evaluace samostatně uplatňuje v projektování (plánování) i v procesu vzdělávání.*“ Proces diagnostikování je především orientován na výsledky vzdělávání. Prostřednictvím tohoto procesu učitelé získávají důležité informace o pokrocích dítěte. Promyšlené sledování a vyhodnocování pokroků v rozvoji a učení dítěte svědčí o profesionalitě učitelů v této oblasti (RVP PV, 2018). Jedná se o měření, identifikaci, charakteristiku a hodnocení úrovně vývoje dětí jako výsledek vzdělávacího úsilí. Když diagnostikujeme, zjišťujeme o jedinci informace v konkrétním okamžiku (fázi) vzdělávacího procesu a zkoumáme, zda jsou charakteristiky dítěte (tj. úroveň vývoje) v souladu s našimi očekáváními (tj. se vzdělávacími cíli a záměry). Na základě této diagnózy mohou děti, učitelé a další zúčastnění pedagogové naplánovat následné kroky pro další rozvoj (Gavora, 2010, s. 10).

Jak již bylo zmíněno RVP PV se orientuje zejména na výsledky vzdělávání. Syslová et al (2018) upozorňují také na důležitou rovinu procesuální diagnostiky. V rámci pedagogické diagnostiky můžeme sledovat jednak dosaženou úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které jsou doplněny o údaje o dítěti, nebo také proces výchovy a vzdělávání (konkrétně postupy práce učitelky). Získané výsledky pak učitelka dále uplatňuje při plánování a v procesu vzdělávání tím, že jsou zjištěná data zakomponována do dalších strategií a postupů ve vzdělávání. Vhodným nástrojem pro systematické dlouhodobé diagnostikování může být dětské portfolio. To se stává součástí dokumentů v mateřské škole u nás i v zahraničí již řadu let.

Dětské portfolio je tedy významným nástrojem pro učitele, rodiče i dítě. Na tomto místě je představeno rozdělení pěti funkcí podle Kratochvílové (2014), které identifikovala ve vztahu k diagnostickému portfoliu (Tabulka 4). Je zřejmé, že všechny tyto funkce se vzájemně prolínají a nelze je pevně oddělit.

Tabulka 4 Funkce diagnostického portfolia

| | |
|---------------------------------|----------------------|
| Kratochvílová (2014) | Informační funkce |
| | Motivační funkce |
| | Komunikační funkce |
| | Autoregulační funkce |
| | Diagnostická funkce |

2.2.1 Informační funkce

Vzhledem k tomu, že se jedná o soubor výtvorů, prací, které tzv. sledují dítě po určité období, můžeme říci, že se tato funkce orientuje na předávání informací o dítěti všem aktérům v mateřské škole – dítěti, učitelům i rodičům. Čapek (2015) vidí v této informační funkci také nástroj pro rozhovor s rodiči o dítěti. Tyto informace o dítěti, jeho vývoji a pokroku jsou pro výchovně vzdělávací proces stěžejní. Pokud je dítě aktivně zapojeno do tvorby svého vlastního portfolia, může mít také funkci motivační.

2.2.2 Motivační funkce

Motivace je v edukačním procesu velmi významným pojmem. Také v souvislosti s portfoliem tomu nebude jinak. Tento termín bývá definován jako *proces, který vychází z nějaké potřeby a vyúsťuje ve výsledný žádoucí vnitřní stav. Proces, který je iniciován endogenně (vnitřně), nebo exogenně (vnějšně), kdy se jedná o interakci mezi motivovaným subjektem a motivující situací* (Nakonečný, 2014, s. 15). Zvědavost je pro děti předškolního věku přirozená záležitost, která podporuje proces zkoumání, objevování a tedy učení. Základem toho, aby děti tyto procesy chtěly dále opakovat je příjemný pocit z jejich realizace. Součástí motivace k jakékoli aktivitě je tzv. *motiv, který je hybnou silou člověka* (Sikorová, 2011, s. 19). Příjemný pocit, který dítě získává, se uskutečňuje prostřednictvím sdílení. Pokud je dítě hlavním tvůrcem portfolia a rozhoduje o jeho obsahu, získává k němu kladný vztah. Ten se pak zrcadlí v tom, že dítě chápe tento dokument jako jeho vlastní knihu – knihu o něm samém. Dítě pak do této „knihy“ zakládá své výtvořky a samo si je ve složce organizuje. Současně sleduje své pokroky, což může fungovat také motivačně. Je vhodné, aby byla potřeba sdílení v mateřské škole uspokojována. Při prezentaci a rozhovoru o portfoliu učitele a dítěte se dostáváme k funkci komunikační.

2.2.3 Komunikační funkce

Jak se můžeme později dočíst podle Kratochvílové (2014) má dětské portfolio, mimo funkce diagnostické, informační, motivační a autoregulační, také funkci komunikační. Prostřednictvím portfolia jako komunikačního prostředku je možné podporovat slovní zásobu dítěte, jeho vyjadřování a jiné komunikační dovednosti. Nakonečný (2009, s. 288) uvádí, že „*Komunikace je proces, jímž lidé předávají informaci, ideje, postoje a emoce jiným lidem*“.

V rámcovém vzdělávacím programu jsou klíčové kompetence jedny z významných sfér, které je nutné rozvíjet u dětí předškolního věku. Máme za to, že právě dětské portfolio je vhodným prostředkem k naplnění tohoto cíle. Podle RVP PV (2018, s. 12) dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- *dítě ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog*
- *dítě se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)*
- *dítě se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci*
- *dítě komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou*
- *dítě ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní*
- *dítě průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím*
- *dítě dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)*
- *dítě ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku*

V následujícím textu se tedy pokusíme odpovědět na otázku, jak by bylo možné přispět k podpoře rozvoje komunikativních dovedností prostřednictvím dětského portfolia v kontextu RVP PV. Konkrétně bychom se chtěli zabývat právě zvýrazněnými částmi citovaného textu. První odrážka hovoří o vyjadřování dítěte. V souvislosti s portfoliem je přirozenou součástí rozhovor s dítětem nad portfoliem, nebo jeho prezentace před ostatními dětmi. Pokud s portfoliem pracujeme optimálně, můžeme předpokládat, že si k němu dítě vytvoří

kladný vztah. To souvisí s tím, že obsahem portfolia bývá také *volná* (tzn. bez zadání) kresba dětí. Zde se může uskutečnit vyjadřování dětí grafickou formou. Dětské portfolio dítě může vnímat jako svou vlastní knihu (Petters, 2009). Práci s touto knihou, se učí a rozvíjí dovednosti, které předcházejí čtení a psaní. Tato kniha má titulní stranu, má nějakou strukturu, obvykle ji dítě také podepisuje, pokud to umí. V souvislosti s činnostmi, které jsou realizované v mateřské škole, se také rozvíjí slovní zásoba dětí, která je pak více upevňována právě komunikací. Je vhodné, aby rodiče také spolupracovali při tvorbě portfolia. Mohou se zapojit například tak, že budou do portfolia přispívat fotografiemi z výletů, oslav, nebo jiných akcí (Petters, 2009).

K tomu, aby se uskutečňovala tato komunikační funkce je samozřejmě potřeba spolupráce učitele a dítěte při tvorbě portfolia a jeho využívání v edukačním procesu. Dítě může s učitelem vést rozhovor o obsahu portfolia, může odůvodňovat kritéria výběru dokumentů, může své portfolio představit ostatním dětem, nebo si jej přinést domů a ukázat rodičům. To vše se uskutečňuje ale pouze tehdy, když je dítě aktivní při tvorbě svého portfolia.

2.2.4 Autoregulační funkce

S jeho aktivitou souvisí také autoregulační funkce, která je charakteristická tím, že dítě určitým způsobem řídí své vlastní jednání. A nejen to. Podle Heluse (2009) „*není vzdělávání jen péčí o poznatkový a dovednostní rozvoj, ale především o rozvinutí osobnosti a způsobů života.*“ Jakmile se dítě stane aktérem svého vlastního učení, podporuje se zde také rozvoj jeho autoregulace. Ta je určitou charakteristikou člověka a uskutečňuje se tehdy, pokud jedinec realizuje aktivity se zájmem, svobodně a samostatně (Mareš, 2013, s. 70). Model rozvíjejícího se hodnocení a sebehodnocení ladí s fázemi autoregulace učení podle Zimmermana: uvažování, provádění a volní kontrola, sebereflexe (Mareš, 2013).

Dítě předškolního věku je zvědavé, impulzivní a je ovládáno svými potřebami a svým temperamentem. Mareš (2013, s. 75) uvádí, že *autoregulace se dá těžko představit a realizovat bez řádně rozvinutých charakteristik jedincova Já, jedná se uvědomění si sebe sama, porozumění a znalost sebe sama, sebehodnocení a sebezpojetí.* Nicméně také uvádí, že zařazování autoregulačních kompetencí do vzdělávacího obsahu je v jiných zemích obvyklé a u nás je toto zařazení také na místě.

I když je tedy dítě předškolního věku ovládáno zejména svými potřebami, osobnostními charakteristikami a emocemi, postupně se vyvíjí mechanismy rozhodovací a regulační, které jsou úzce spjaty s rozvíjením poznávacích procesů. Tyto kompetence mohou iniciativu dítěte

regulovat směrem k přijatelnějším cílům (Vágnerová, 2012, s. 239). Úloha učitele bude nejspíše výraznější, protože u dítěte se v tomto věku všechny mechanismy teprve utvářejí. Může ale tyto procesy podporovat a vést dítě ke schopnosti poznávat sebe samo a představovat mu postupy pro sebehodnocení.

Právě autoregulační funkce portfolia je pro nás velmi významná, protože prostřednictvím portfolia může dítě plánovat, řídit, realizovat, hodnotit a interpretovat výsledky své práce. To vše se ale děje pouze pokud je mu to umožněno. Velmi významným faktorem je zde i proces rozhodování, který ovlivňuje jeho další osobnostní vývoj. Autoregulace je jedním z kritérií dítěte, jako aktéra, a právě skrz portfolio by bylo možné tento proces sledovat.

2.2.5 Diagnostická funkce

Poslední funkcí diagnostického portfolia podle Kratochvílové je funkce vyplývající z názvu a tedy diagnostická. Obsahem této funkce je získávání informací o dítěti, které mohou sloužit k vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, nebo k sebereflexi učitele a jeho pedagogických postupů.

Pokud chápeme portfolio jako diagnostický nástroj, měl by podle Syslové et al (2018, s. 32) splňovat následující kritéria:

- a) *„Sloužit všem aktérům edukačního procesu, nejen dítěti, ale i učitelce a rodičům,*
- b) *produkty činnosti dítěte se v něm kumulují (ideálně po celou dobu mateřské školy), aby zachytily vývoj dítěte a jeho pokrok,*
- c) *produkty se snaží komplexně zachytit osobnost dítěte,*
- d) *s portfoliem pracují všichni aktéři edukačního procesu, a to nejen individuálně, ale také společně při komunikaci nad výsledky dítěte a možnostmi jeho rozvoje.“*

Diagnostická funkce portfolia je významná. Tato diagnostika má dvě strany mince, jak bývá v pedagogice zvykem. Jak už bylo zmíněno v úvodu, může se jednat o diagnostiku, která centruje svoji pozornost na výsledky, nebo o diagnostiku procesuální. V našem kontextu dětského portfolia v konstruktivistickém duchu je optimálnější variantou procesuální diagnostika s důrazem na podporu dítěte v procesu učení. Současně může být aktérem tohoto diagnostikování i dítě samotné, nebo rodič, což by mohlo být přínosné.

2.3 Portfolio jako výzkumný nástroj

O portfoliu jako výzkumném nástroji hovoří Lukášová, Svatoš, Majerčíková (2014). Jejich pozornost se sice orientuje na portfolio studentské, ale nabízí také významný úhel pohledu na portfolio dětské. Svatoš (2006) vytváří úrovně portfolio, které souvisí s jeho dalším využíváním v personální i institucionální úrovni. První úroveň bychom mohli přirovnat k typu sběrnému, které nazývá monitorující. Stejně tak, jako u sběrného typu portfolio i tento typ vznikl přirozeně během let studia bez důsledného vedení, nebo záměru. V souvislosti s tímto typem portfolio používá slovo „nakupení“. Druhá úroveň se orientuje na systematický promyšlený vznik studentského portfolio, který je průběžně obohacován o další a další dokumenty. Výzkumný potenciál tohoto typu je zejména v rovině sledování proměny jedince v delším čase. Portfolio jako výzkumný nástroj je v našem prostředí i v zahraničí využívaným dokumentem. Je možné se orientovat jak na kvalitativní, tak na kvantitativní design výzkumu. V souvislosti s kvantitativními výzkumy se uskutečňuje například obsahová analýza textu (Gavora, 2010). U tohoto typu analýzy se obsahové prvky textu matematicky zpracovávají – vyjadřuje se jejich frekvence, pořadí, nebo stupeň. Sám o sobě kvalitativní text (slova, věty, témata) je tedy převeden na kvantitativní míru. Oblast výchovy a vzdělávání poskytuje široké spektrum textů, mezi něž patří také deníky žáků – nebo také dětská portfolio (Gavora, 2010, s. 143). Naproti tomu se ale může uskutečnit také kvalitativní obsahová analýza textu, která je stejně významná. To se děje na základě systematické práce s rozsáhlými texty, jejímž cílem je identifikace významových kategorií a následná interpretace dat (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 207). V této práci byla zvolena metoda kvalitativní obsahové analýzy, která bude více objasněna v empirické části práce.

Výzkumný potenciál portfolio je značný. Jak už bylo uvedeno na začátku této práce, problematikou aplikace portfolio do školního prostředí se zabývají tuzemští i zahraniční odborníci a můžeme se setkat s množstvím různých termínů pojednávajících o typu portfolio. Výzkumy dětského portfolio v mateřské škole jsou ale stále poněkud omezeny. Zde jsou uvedeny alespoň některé z nich.

Výzkumy, které jsou zde představeny (Tabulka 5), jsou vybrány na základě kvalitativního výzkumného designu, konkrétně zvolené výzkumné metody obsahové analýzy. Vzhledem k tomu, že je předmětem našeho zájmu portfolio jako výzkumný prostředek, bylo záměrem vybrat takové výzkumy, které analyzují právě portfolio. Ve všech studiích dominuje téma portfolio. Nicméně v každé z nich má tento soubor dokumentů jinou funkci a jiný účel.

Tabulka 5 Portfolio jako výzkumný nástroj

| Autor, rok | Výzkumné cíle, otázky | Klíčové pojmy | Metodologie výzkumu | Hlavní výzkumná zjištění |
|------------------------------|---|---|---|---|
| 1. Syslová et al. (2018) | <ul style="list-style-type: none"> • Popsat současné zkušenosti učitelek MŠ s portfoliem dítěte, • zavést diagnostické portfolio do praxe učitelek MŠ skrze cílenou dlouhodobou a reflektovanou intervenci prostřednictvím rozvojového vzdělávacího programu, • popsat změny, které s implementací diagnostického portfolio souvisejí. | <ul style="list-style-type: none"> • diagnostické portfolio • akční výzkum • mateřská škola | <ul style="list-style-type: none"> • workshop a diskuse s účastníky výzkumu • písemná reflexe učitelek a její analýza • implementace diagnostického portfolio • písemná reflexe učitelek a její analýza • interview s učitelkami MŠ (3) • obsahová analýza diagnostických portfolií dětí (3) • zúčastněno 9 MŠ | <ul style="list-style-type: none"> • forma, obsah, způsob práce se liší <p>Nejčastěji učitelky archivují 4 typy souborů:</p> <ul style="list-style-type: none"> • osobní archiv dítěte • skryté portfolio • art portfolio • dokumentační portfolio |
| 2. P. Mak, K. M. Wong (2017) | <ul style="list-style-type: none"> • Jak učitelé primárního vzdělávání podporují autoregulaci žáků skrze hodnotící portfolio ve třídě? • Jaké jsou efekty využívání hodnotícího portfolio mezi žáky primárního vzdělávání? | <ul style="list-style-type: none"> • portfolio assessment (hodnotící portfolio) • primary school (základní škola) • self-regulation (autoregulace) | <ul style="list-style-type: none"> • interview s učiteli • fokusové skupiny s žáky • pozorování hodin • obsahová analýza pedagogických dokumentů • obsahová analýza portfolio žáků za 1 rok | <ul style="list-style-type: none"> • zvýšení aktérství a orientace na cíle u žáků • rozšíření kapacity k evaluaci a monitorování vlastní práce žáků • větší autonomie a zpracování zpětné vazby • ochota podstoupit kritikou sebereflexi |

- | | | | | |
|-----------------------------|---|--|--|---|
| 3. D. J. Appl et al. (2014) | <ul style="list-style-type: none"> • popsat proces vytváření portfolia rodiče a dítěte (parent-child portfolio) • popsat obsah portfolia rodiče a dítěte (parent-child portfolio) | <ul style="list-style-type: none"> • parent-child portfolio (portfolio rodiče a dítěte) • PIWI model • parent-child interaction (interakce rodiče a dítěte) | <ul style="list-style-type: none"> • playgroup session (fokusové skupiny) • pozorování • obsahová analýza portfolia rodiče a dítěte | <ul style="list-style-type: none"> • představení a interpretace modelu vytváření portfolia rodiče a dítěte (parent-child) • zvýšení zájmu o komunikaci se školou • portfolio poskytl autentické hodnocení dětského vývoje v kontextu interakce s jejich rodiči |
| 4. S. Petters et al. (2009) | <ul style="list-style-type: none"> • popsat, jak je využíváno portfolio v prostředí mateřské školy • popsat, jak je dále využíváno na primárním stupni školy | <ul style="list-style-type: none"> • early childhood portfolios (dětské portfolio) • transition to school (příprava na školu) • kindergarten (mateřská škola) | <ul style="list-style-type: none"> • participační pozorování • interview s učiteli • fokusové skupiny s pěti až šesti letými dětmi • polostrukturované interview s pětiletými dětmi • fokusové skupiny s rodiči • obsahová analýza portfolia | <ul style="list-style-type: none"> • portfolio jako nástroj posílení rozvoje dítěte • otevření virtuální tašky – přístup učitele k vědomostem dětí • vytváření pozitivního vztahu k učení • portfolio jako literární artefakt |

První z nich je tuzemský akční výzkum, jehož cílem je implementace diagnostického portfolia do mateřské školy. Před samotnou implementací autoři mapovali terén v kontextu práce s portfoliem v mateřské škole. Jejich zjištění nabízí zajímavé čtyři typy souborů, které jsou v tomto prostředí využívány. Výzkum byl realizován v letech 2013-2014, i přesto máme za to, že přináší významná data, která o tomto prostředí vypovídají. Další výzkumy budou více rozvedeny na dalších stranách.

Druhá z uvedených studií se zabývá vztahem portfolia a autoregulací žáků. Tento výzkum byl realizován v hodinách psaní (writing classroom) v primárním stupni vzdělávání. Prostřednictvím interview s učiteli, fokusovým skupinám a mimo jiné obsahovým analýzám autoři docházejí k závěrům, že zavedení hodnotícího portfolia do hodin psaní má vliv na aktérství dětí v jejich vlastním učení se. Jako příznivá se jeví také větší míra autonomie a zpracování zpětné vazby – kritické sebereflexe.

V neposlední řadě uvádíme studii, která se zabývá tzv. parent-child portfoliem (portfoliem rodiče a dítěte). Tento typ portfolia je v tuzemské literatuře opomíjen a samozřejmě tomu není jinak ani v praxi mateřských škol. Tento typ portfolia je založen na kooperaci dítěte a rodiče při tvorbě portfolia. Výzkum byl realizován pomocí facilitátorů, kteří jednak hovořili s rodiči a dětmi při společných setkáních, ale také pozorovali interakci mezi rodičem a dítětem při tvorbě dokumentu. Uskutečněna byla také obsahová analýza portfolia. Z výzkumných zjištění vyplývá, že tento typ portfolia zlepšuje komunikaci mezi rodičem a dítětem a je tak prostředkem pro autentické hodnocení vývoje dítěte v kontextu interakce dítě-rodič.

Největší význam pro tuto práci má ale poslední z uvedených studií, která má za cíl popsat, jak je využíváno dětské portfolio v prostředí mateřské školy a jaké je jeho další využití na základní škole. Jedná se o studii, která vznikla na Novém Zélandu. Motivace k jejímu vzniku plynula mimo jiné také z potřeby podpořit spolupráci mezi mateřskou a základní školou, protože se v předchozích výzkumech, které byly na Novém Zélandu realizovány, ukázalo, že tato spolupráce příliš nefunguje a očekávání mateřské školy od základní a naopak se neshodávají. V této studii mají děti ke svým portfoliím velmi silný emoční vztah a vnímají je jako své vlastní knihy – knihy o nich. Participanty výzkumu byly jednak děti, se kterými se realizovaly rozhovory, ale také učitelé a rodiče. Tento výzkum stále probíhá, nicméně v první fázi výzkumná zjištění ukazují, že portfolio podporuje všestranný rozvoj dítěte a vytváří u něj pozitivní vztah ke svému vlastnímu učení. Díky tomu, že je dítě aktivně zapojeno do svého učení a může reflektovat svou aktivitu, stoupá jeho schopnost sebereflexe a autoregulace a vede tak k podpoře celoživotního učení.

Shrnutí kapitoly

Cílem této kapitoly bylo představit různé využití portfolia jako nástroje, který může sloužit jak aktérům edukačního procesu, tak také výzkumníkům a odborníkům v různých oblastech. V rovině edukačního procesu může být tento nástroj využit například k **hodnocení**. Toto hodnocení se uskutečňuje na bázi formativní, či sumativní. V souvislosti s konstruktivisticky laděnou koncepcí hovoříme spíše hodnocení formativním, se kterým se v zahraniční literatuře můžeme setkat jako s hodnocením pro učení. Toto hodnocení je typické tím, že se učitel orientuje proces hodnocení realizovaných aktivit dítětem. Cílem je do hodnocení dítě zapojit, aby samo reflektovalo naplňování stanovených cílů a fungovalo tak jako hnací motor ke svému vlastnímu učení se. Nejde tedy o známkování a hodnocení splnil – nesplnil, dokáže – nedokáže, jak tomu bývá u sumativního hodnocení, které bylo označováno jako hodnocení učení. Portfolio jako nástroj hodnocení může sloužit jak učiteli, tak dítěti, kteří při realizaci tohoto procesu spolupracují.

Hodnocení ale nefunguje samo o sobě, ale je součástí většího celku. Jedná se o portfolio jako nástroj **diagnostiky**. Pedagogické diagnostikování patří k práci učitelky, což se odráží také ve vzdělávacích dokumentech. Nejde ale pouze o hodnocení výsledků, jak by se mohlo na první pohled zdát. Do tohoto procesu se může zapojit také dítě. Nabízí se tak možnost spolupráce dítěte a učitele při stanovování cílů a plánování kroků k dalšímu rozvoji. V souvislosti s portfoliem jako nástrojem diagnostiky byly také představeny jeho funkce. Diagnostické portfolio dává aktérům edukačního procesu informace o dítěti, slouží jako motivace pro dítě k dalšímu učení se a rozvíjí jeho komunikační dovednosti. Pokud je dítě zapojeno do procesu tvorby, jsou také podporovány jeho autoregulační schopnosti, které souvisí s rozhodovacími mechanismy. Prostřednictvím portfolia může dítě plánovat, řídit, realizovat, hodnotit a interpretovat výsledky své práce.

V neposlední řadě bylo představeno využití portfolia jako **výzkumného** nástroje. Jeho potenciál se skrývá zejména v tom, že je možné sledovat proměny jedince v rámci určitého časového období. Jeho výhodu můžeme spatřit například v jeho využitelnosti v kvalitativním i kvantitativním výzkumu. Využití portfolia v pedagogickém výzkumu není žádnou novinkou, o čemž svědčí četné tuzemské a zahraniční výzkumy. Většina z nich se orientuje spíše na portfolia žákovské, studentské, či profesní (učitelské). Problematika dětských portfolií by si zasloužila ve výzkumných šetřeních více pozornosti. Tato portfolia ovšem nabízí zejména vizuální formu komunikátu, a tak jsou často spojovány s jinými výzkumnými metodami, například s interview, nebo s pozorováním.

3 PORTFOLIO V EDUKAČNÍM PROCESU

Portfolio je v prostředí školy využívaným nástrojem. Charakter jeho využití se však liší v závislosti na účelu jeho vzniku a cílech, které má naplnit. Jak bylo uvedeno výše, můžeme se v našem odborném diskurzu setkat s různými druhy portfolioů například studentské, profesní, nebo také žákovské a dětské. V prostředí mateřské školy nazýváme v této práci pro naše účely portfolio dětským, protože se zabýváme jeho využitím právě v mateřské škole. Do jaké míry je skutečně majetkem dítěte je otázkou. Stejně tak jako: Kdo vybírá dokumenty do portfolio? Co je jeho obsahem? A jaká je forma této sbírky? Abychom byli schopni na tyto otázky odpovědět, je nutné vymezit různé typy portfolio.

Seitz, Bartholomew (2008) popisují, že funkcí portfolio není pouze zaznamenávání vývoje dítěte, ale také vykreslení jeho vloh a zájmů prostřednictvím elektronické, orální a tištěné formy. V souvislosti s portfolioem se můžeme setkat například u Košťálové, Mikové a Stanga (2008, str. 112 a 113) kteří jej rozdělují podle různých kritérií.

- Podle **účelu**, k němuž se položky shromažďují,
- podle toho, **kdo rozhoduje** o tom, jaký typ položek má být do portfolio sdružen,
- podle toho, **kdo vybírá** do portfolio konkrétní ukázky materiálů,
- podle toho, **kdo hodnotí** obsah portfolio a podle stupně uspořádanosti a výběrovosti.

3.1 Typologie portfolio

Způsobů, jak portfolio třídit je mnoho ať už v tuzemské, nebo zahraniční literatuře. Obecně bychom mohli portfolio rozdělit na tištěné, orální a elektronické – z hlediska výsledné podoby portfolio. Standardní typologie modelů se odvíjí od výukových cílů, které mohou být velmi rozdílné, protože je potřeba věnovat každému typu portfolio zvláštní pozornost (Václavík, 2013, s. 12). Jiné třídění nabízí například Košťálová, Straková (2008) cit. z Václavík (2013, s. 39) a tedy:

- a) z **hlediska účelu** vzniku na sumativní a formativní
- b) z **hlediska obsahu**, kdy se jedná o všechny práce, nebo o práce vybrané
- c) z **hlediska způsobu výběru** artefaktů, zda výběr je rukou žáka, nebo externí autority

Všechny tyto typy se v praxi škol různým způsobem prolínají a tvoří tak specifické kombinace. Cílem této kapitoly je především představit pestrost těchto typů v jejich šíři. Jedná se o snahu vytvořit přehled autorů, kteří se touto problematikou zabývají v kontextu edukační reality v prostředí škol.

Následující typy jsou odvozeny zejména podle obsahu a výsledné podoby portfolia s přihlédnutím k jejich účelu a cílům vzniku. Pro lepší orientaci v pojetí různých autorů je uvedena Tabulka 5, která představuje některá portfolia, která můžeme v tuzemské odborné literatuře najít. Autorů, kteří se touto problematikou je mnoho, a proto jsme se rozhodli vybrat ty, které vnímáme jako stěžejní. V dalším textu dále budou uvedeni také autoři zahraniční, jejichž dělení je specifické. Jedním z významných typů uvádíme také portfolio elektronické, které se stále více dostává do procesu výuky ruku v ruce s rozrůstajícími se digitálními technologiemi.

Tabulka 6 Typy portfolia

| | |
|-----------------------------------|--|
| Syslová et al. (2018) | <ul style="list-style-type: none"> • sběrné, pracovní, dokumentační • výběrové, ukázkové, reprezentační • diagnostické, hodnotící |
| Čapek (2015) | <ul style="list-style-type: none"> • hodnotící • předmětové • sběrné • učitelské (didaktický důvod, edukační důvod) |
| Kratochvílová (2014) | <ul style="list-style-type: none"> • sběrné, pracovní, dokumentační • výběrové, reprezentační • diagnostické, hodnotící |
| Hegrová (2014) | <ul style="list-style-type: none"> • sběrné • výběrové • diagnostické |
| Lukášová (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • pracovní |
| Košťálová, Straková (2008) | <ul style="list-style-type: none"> • dokumentační • reprezentační |
| Křejčová, Kargerová (2011) | <ul style="list-style-type: none"> • výběrové |

3.1.1 Sběrné, pracovní, dokumentační portfolio

Jak můžeme vidět v této tabulce, autoři obvykle dělí typy portfolia do tří kategorií. První kategorie je portfolio tzv. **sběrné, pracovní, nebo také dokumentační**. Jeho obsahem je jednoduše řečeno vše, co dítě vytvoří. Tyto výtvořky jsou sbírány bez výrazné selekce (Čapek, 2015). K tomuto typu portfolia je možné připojit definici od Václavíka (2013) „*sada papírů v euroobalech založených v šanonech a uložených někde ve školní třídě, aniž by učitelé a žáci věnovali těmto kolekcím další pozornost nebo s nimi nějak systematicky pracovali*“. Obsahem tohoto typu portfolia jsou výtvarné práce dětí, pracovní listy, grafomotorické listy

a tak podobně. Učitel ve spolupráci s dětmi dokumenty zakládá. Tento typ může být dále učitelem využíván, například k diagnostice. Košťálová, Straková (2008) ale řadí dokumentační portfolio již do kategorie výběrových, reprezentačních, ukázkových portfolio.

3.1.2 Výběrové, reprezentační, ukázkové portfolio

Zde můžeme najít pouze vybrané výsledky a práce dětí, které jsou vybírány a zakládány podle určitých předem stanovených kritérií. Tato kritéria se mohou lišit v závislosti na příležitosti k jakému je portfolio tvořeno. Pokud je do tohoto třídění dítě zapojeno, což Košťálová, Straková (2008) předpokládají, rozvíjí se u dítěte schopnost sebehodnocení. Samostatně pak dále autorky rozlišují portfolio reprezentační, jehož obsahem jsou nejlepší práce dítěte. Kratochvílová (2014) hovoří o tom, že na tvorbě se podílejí oba aktéři, tedy dítě i učitel. Dítě pak například může prezentovat své nejlepší práce ostatním. Tento typ portfolio se v současné době stává také často realizovaným v mateřských školách, jak ukazuje výzkum Syslové et al. (2018). Čapek (2015) tento typ portfolio neuvádí.

3.1.3 Diagnostické, hodnotící portfolio

Poslední kategorií, na které se pět ze zmiňovaných autorů shoduje je portfolio **diagnostické, hodnotící**. Zde jsou dle Čapka (2015) zahrnuty produkty dětí. Hlavním tvůrcem portfolio je ale učitel, který následně tyto dokumenty využívá k hodnocení dítěte. Může se jednat například také o rozhovor s rodiči nad portfolioem. Cílem dle Kratochvílové (2014) a Syslové et al (2018) je sledovat tímto způsobem komplexní vývoj dítěte, procesy učení, a tak efektivně informovat všechny aktéry edukačního procesu. Současně tak může být portfolio zdrojem informací pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu dítěte. V diagnostickém portfolio se setkáváme s jistým užším výběrem prací dítěte. Na rozdíl od Čapka (2015) uvádí Kratochvílová (2014) a Syslová (2018), že tvorba portfolio se uskutečňuje ve spolupráci dítěte a učitele. Dále pak uvádí, že tento typ portfolio je cestou, jak propojit všechny tři typy uvedených portfolio. Cílem tohoto typu je sledovat a tímto způsobem doložit pokroky dítěte (Martin & Krejčová, 2016). Jeho obsahem jsou jak výkresy dětí, pracovní a grafomotorické listy, tak také hodnotící záznamy, poznámky učitelky, záznamy z pozorování a hodnocení, nebo také dotazníky.

3.1.4 Další typy portfolio

Čapek (2015) dále uvádí dva typy portfolio, které se s ostatními neshodují. Jedná se o portfolio **předmětové**, které se orientuje na shromažďování produktu a prací, které se vztahují

k danému předmětu. Jedná se například o portfolio přírodovědné, výtvarné a tak podobně. Tento typ portfolio je také možné využít v mateřské škole. Druhým typem, který uvádí, je portfolio **učitelské**. Jak je zřejmé z názvu, toto portfolio vytváří učitel sám. Vybírá práce podle různých kritérií. Jedná se o kritérium didaktické, které se orientuje zejména na plánování výuky a kritérium edukační, kdy vybírá produkty z důvodu srovnání současného a minulého ročníku (Čapek, 2015, s. 544).

Václavík (2013, s. 40-42) uvádí například portfolio **vývojové**, zachycující učební progres žáka a o kterém hovoří Glaser-Zikuda, Fendler, Noack a Ziegelbauer (2011). Dále **pracovní/učební/procesní portfolio**, které obsahuje práce v průběhu času a může být dočasné, protože z těchto portfolio mohou následně žáci přejít na hodnotící, nebo ukázkové portfolio (Danielson a Abrutyn, 1997 cit. Václavík, 2013, s. 41).

Ve své publikaci Václavík (2013, s. 41-42) hovoří také o typech portfolio, definovaných autorem Melograno (2010). Jedná se o portfolio:

- **Osobní** portfolio slouží jako „*katalizátor*“ pro sebereflexi a sdílení. Může obsahovat dokumenty, které přímo nesouvisí s výukou. V jeho obsahu by se měla odrazit osobnost žáka.
- **Evidenční** portfolio je dokument, který slouží spíše učitelům. Jeho obsahem jsou známky, zápisky atd.
- **Skupinové** portfolio je charakteristické tím, že každý člen skupiny přispívá jednotlivými položkami pro skupinovou práci. Může být využíváno k hodnocení kooperativní práce žáků.
- **Tematické** portfolio je definováno nějakým vymezeným tématem a časovým úsekem. V podmínkách oboru Učitelství se může jednat například o portfolio z praxe, které je charakteristické zaznamenáváním průběhu praxe po dobu 4 týdnů.
- **Integrované** portfolio bychom mohli synonymem přirovnat k portfolio mezipředmětovému, mezioborovému. Jedná se o portfolio, jehož obsahem jsou žákovy práce ze všech oborů, či předmětů.
- **Multiroční/víceleté** je charakteristické systematickým sběrem po dobu 2, 3 nebo 4 let. Obvykle bývá uloženo ve škole a slouží ke sledování žákova pokroku.
- **Elektronické** portfolio, nebo také e-portfolio je odrazem digitálních technologií, které v současné době stále více vrůstají do procesu výuky. Dále o tomto typu budeme hovořit dále.

3.1.5 E-portfolio versus „tradiční“ portfolio

Slovem „tradiční“ portfolio máme na mysli portfolio papírové. Tedy to, které je zakládáno do šanonů, složek, a tak podobně.

E-portfolio je pojmem relativně novým v prostředí škol. V tuzemské literatuře se s ním však setkáváme již nějaký čas a v zahraniční ještě déle. Jedná se o zajímavý trend, který využívá tohoto nástroje ve vzdělávání. Jeho výhodou je především to, že může zaznamenávat vizuální, audio vizuální a jiné elektronické záznamy a tvořit tak specifický obsah portfolio, který se tištěnou formou logicky zachytit nedá. E-portfolio můžeme charakterizovat jako „*soubor dokumentů a jiných objektů či výsledků učení v elektronické podobě, který má ukázat, čeho student dosáhl, nebo co se naučil*“ (Zounek et al, 2016, s. 127).

To je ale velmi zavádějící definice, protože e-portfolio je spjato převážně s konstruktivistickými a konektivistickými principy výuky a učení. Důraz tedy není kladen pouze na výsledky učení, aby byl dokladován pokrok studenta. „*Student se stává aktivním účastníkem a spoluvůdčem výuky a vlastního učení*“ (Zounek et al, 2016, s. 129). Konstruktivistické principy byly představeny v první kapitole této práce. Jedná se například o to, že učitel ustupuje do pozadí a stává se průvodcem studenta. Student tak přebírá určitou dávku odpovědnosti za své učení a očekává se, že bude plánovat, řídit a reflektovat svoji vlastní aktivitu – své vlastní učení.

Stejně tak jako u „tradičních“ portfolio se i zde setkáváme s různým charakterem portfolio. Například komplexní sbírka děl (výsledků učení), jehož obsahem je vše, co student vytvořil, nebo specificky orientované portfolio, kde studenti vybírají jen některé práce a reprezentují tak specifickou oblast práce.

V souvislosti s funkcemi e-portfolio pak Zounek et al (2016, s. 131) dále hovoří o čtyřech typech e-portfolio z hlediska jejich funkce:

1. **Rozvojová portfolio** zachycující pokrok studenta v určité oblasti za konkrétní časové období.
2. **Hodnotící portfolio** demonstrující kompetence a dovednosti studentů v předem definovaných oblastech, která jsou součástí cílů daného kurzu.
3. **Prezentační portfolio**, představující nejlepší práce studentů a jejich kompetence.
4. **Hybridní portfolio**, která slučují všechny výše uvedené typy.

Elektronické portfolio tvoří prostor pro využívání moderních technologií v prostředí školy smysluplným způsobem, který dává učícím se jedincům možnost plánovat, řídit a reflektovat svou vlastní aktivitu.

Shrnutí kapitoly

V edukačním prostředí existují různé typy portfolioí. V podstatě neexistuje univerzální návod na to, jak by mělo portfolio vypadat a co by mělo být jeho obsahem. Vše je v rukou učitelů, zda se rozhodnou portfolio zařadit, či nikoli. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání se hovoří o povinnosti realizace diagnosticky učitelkou mateřské školy a je zde také nabízena možnost využívání portfolio například při komunikaci s rodičem o dítěti. Zde může být portfolio nápomocno zejména učiteli. O tom, že není jednoduché portfolio definovat, již bylo řečeno v předchozích kapitolách. Jinak tomu není ani charakteristiky různých typů portfolioí. Zřejmě proto je typologie tak široká. Portfolio je totiž možné členit z mnoha úhlů pohledu, a tedy podle různých kritérií.

V této kapitole bylo cílem představit různé typy portfolioí v jejich šíři zejména podle tuzemských autorů. Nejobecněji můžeme portfolio rozdělit na **tištěné**, **orální** a **elektronické**. V tomto kontextu byly portfolio prezentovány jednak podle jejich **účelu** vzniku, ale také podle jejich **obsahu** a **výsledné podoby**. Zajímavé rozdělení nabízejí například Košťálová, Miková, Stang (2008) podle **účelu**, podle toho, kdo **rozhoduje**, podle toho, kdo **vybírá** a podle toho, kdo **hodnotí**. Tato typologie zachycuje nejen druh portfolio, ale také odráží proces jeho tvorby. Pokud bychom odpověděli na zmíněné otázky, zjistíme, zda a do jaké míry se dítě a učitel podílejí na tvorbě tohoto dokumentu.

Jako zvláštní typ portfolio bylo uvedeno portfolio **elektronické**, které v mateřské škole může být použito také. Je ale jasné, že bude vedeno spíše učitelkou než samotným dítětem. E-portfolio ukazuje, jak moderní technologie podprahově pronikají do edukační reality. Každé ze zmíněných portfolioí může být tvořeno a hodnoceno jedincem, stejně tak jako externí autoritou. Všechny z uvedených se také vzájemně prolínají a tvoří různé kombinace. Speciﬁcké typy portfolio jsou ty, kde je pozornost věnována účelu jejich vzniku více než jejich výsledné formě. V další kapitole bude pozornost zaměřena na využití portfolio v mateřské škole. Cílem tedy bude popsat, jak se portfolio může vytvářet, co může být jeho obsahem a jak s ním učitelka může v tomto prostředí pracovat.

4 PORTFOLIO A JEHO VYUŽITÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Dětské portfolio v mateřské škole může být chápáno jako významný pomocník pro učitele, ale také jako jejich přítěž. Jak víme, učitelé mateřských škol jsou často zavalováni množstvím dokumentů, které mají povinnost vykazovat. Ať už se jedná o diagnostické archy, přípravy, nebo docházkové listy. Možná právě toto přetěžování učitelů v oblasti „papírování“ je příčinou, proč učitelé nejsou příliš motivováni pracovat s portfoliem systematicky, smysluplně a účelně. Václavík (2013, s. 12) hovoří o tom, že pohledy na portfolio se pohybují v celé šíři spektra – tedy od naprostého nadšení energických učitelů (kteří pracují s portfoliem spíše intuitivně), až po zavržení portfolia z důvodu slabé validity a eliability jako alternativní metody ohodnocení. Důvodem může být také to, že o potenciálu jeho využití nejsou zcela informováni. Václavík (2013, s. 12) upozorňuje na stručnost a vágnost česky psané literatury na toto téma. Přičemž texty věnující se tomuto tématu jsou především popisné a úvahové.

Typologie portfolií se odvíjí od účelu jejich vzniku a cílů, které má portfolio plnit. Jak již bylo představeno v předchozích kapitolách, typů portfolií je skutečně mnoho – tudíž prakticky není možné poskytnout univerzální návod, metodiku, jak s portfoliem pracovat (Václavík, 2013, s. 13). V rámci této práce byly představeny dvě odlišná pojetí portfolia – konstruktivistické a pozitivistické. Vzhledem k tomu, že prostorem pro využití portfolia v našem kontextu je mateřská škola, zájem směřuje zejména k první ze zmíněných filozofií. V tomto duchu budou představeny možnosti práce s dětským portfoliem.

Jak už bylo zmíněno, dětské portfolio je jakýsi sumář souborů, které tvoří dítě k určitému účelu, přičemž to pak ovlivňuje jeho funkce a samozřejmě i jeho obsah. Cílem předškolního vzdělávání je mimo jiné zprostředkovat dítěti individualizované vzdělávání.

V souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání se nyní zaměříme na požadavky na učitele, které tento program definuje. V dokumentu se uvádí, že „*učitel mateřské školy vede vzdělávání tak, aby byl podněcován individuální rozvoj dítěte*“ (RVP PV, 2018). Zde může být portfolio vhodným nástrojem, jak tento požadavek naplnit. Skrze portfolio je možné posilovat sebevědomí dítěte a jeho důvěru ve vlastní schopnosti. Při prezentaci svého portfolia se rozvíjí vzájemné vztahy s vrstevníky a zároveň je stimulován rozvoj řeči a jazyka. Děti se prací s portfoliem seznamují se vším, co je pro jejich každodenní život důležité. Ve vztahu k rodičům se pak můžeme dočíst, že je vhodné, aby „*učitel vedl s rodiči průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání a učení.*“ I toto je jeden s cílů, které

je možné naplnit právě prostřednictvím portfolia, které je dokonce v tomto programu doporučeno využívat - *pravidelná individuální konzultační činnost, práce s portfoliem dítěte, aj.* (RVP PV, 2018). Je tedy na místě se portfoliem dítěte v mateřské škole zabývat a vytvářet jej.

4.1 Tvorba dětského portfolia

Právě v souvislosti s tvorbou dětského portfolia se učitelé mohou dostat do „slepé uličky“. Portfolio v mateřské škole může mít mnoho podob v závislosti na účelu jeho vzniku. To, jestli bude existovat a bude využíváno v mateřské škole, je zcela v pravomoci učitele. Není tedy žádným způsobem povinné. Hegrová (2014) v této souvislosti hovoří o tom, že „*Neeexistuje žádný jednotný vzor pro jeho podobu. Portfoliem může být kniha, složka, krabice, do níž zahrnujeme různé dokumenty, pracovní listy, obrázky, kresby, fotografie, poznámky, všechny dokumenty, ilustrující pokroky dítěte.*“ Učitelé si tedy mohou vybrat, jak portfolio dítěte bude vypadat. Obvykle se setkáváme se s kroužkovými deskami, které jsou plněny dokumenty v euroobalech. Není to ale podmínkou. Tato podoba portfolia bývá označována jako papírová. Její oblíbenost pramení z rychlého, efektivního zakládání produktů dítěte. Další podobu portfolia popisuje také Kratochvílová (2014) a tedy elektronickou. Elektronická forma portfolia spočívá v tom, že se pro každé dítě zvlášť vytvoří internetové stránky, kam se vkládají nejrůznější práce dokumentující jeho vývoj. Stránky mohou obsahovat fotografie, zvukové záznamy, videonahrávky a tak podobně. Tyto dvě podoby je samozřejmě možné vzájemně doplňovat. Pro mateřské školy je typičtější práce s papírovým typem portfolia. Dítě může být jeho tvůrcem a spolutvůrcem, a tak podporuje jeho učení se, komunikační dovednosti, autoregulaci atd. V elektronické podobě dítě bohužel nemůže být hlavním tvůrcem.

4.2 Postup tvorby portfolia

Často se stává, že učitelé vytváření portfolio dítěte intuitivně. Bez hlubšího rozmyslu a bez významnějšího zacílení. V první řadě je tedy potřeba si uvědomit, proč by mělo portfolio vzniknout a k čemu by mělo sloužit. Tomu pak bude přizpůsoben jeho obsah a eventuálně také vzhled. Je tedy nutné položit si otázky: Jaký je cíl portfolia? Jaké jsou jeho funkce? Kdo bude rozhodovat o jeho obsahu? Kdo bude s portfoliem pracovat a jak? Bude mě zajímat proces, nebo spíše výsledky učení? Bude probíhat spolupráce s rodiči? Jak? – a mnoho dalších otázek, které budou představeny dále.

Gavora (2013) hovoří o podmínkách, které nutné promyslet, když učitel chce s portfoliem pracovat:

- dlouhodobost
- různorodost
- návratnost

Podmínkou tvorby portfolia je jeho **dlouhodobý charakter**, za který můžeme sledovat a popsat vývoj dítěte a jeho pokroky. V mateřské škole je možné portfolio založit již první rok, když dítě započne docházku. Učitelka tedy může dítě sledovat po několik let. To jí pak poskytne komplexní pohled na dítě a napomáhá tak individualizovanému pojetí předškolního vzdělávání. **Různorodost** hovoří o charakteru portfolia ve smyslu jeho celistvosti v souvislosti s různými oblastmi a tématy, a také jinými druhy dokumentů (například pracovní listy, kresby a jiné další). Poslední odrážka – **návratnost**, hovoří o tom, že je vhodné realizovat tutéž činnost s odstupem času znova pro lepší viditelnost pokroku dítěte. Tyto tři podmínky při práci s portfoliem je potřeba mít na paměti. Společně totiž hovoří o smysluplnosti portfolia. Nyní se tedy pokusíme odpovědět na položené otázky:

1. Proč zakládat dětské portfolio?

První otázka je nejdůležitější ze všech, které budou následovat. Jak již bylo několikrát zmíněno, učitel musí mít naprosté jasno v tom, proč se rozhodl portfolio založit. V tom je totiž skryté také to, co od portfolia očekává, jaké jsou jeho cíle, jak bude vytvářeno a co bude jeho obsahem.

2. Jak bude využíváno v edukačním procesu?

To, jak bude portfolio využíváno je přímo spjato s cíli, které si učitel určí v souvislosti se vznikem portfolia. Jeho využití se může orientovat například na diagnostiku dítěte, nebo podporu učení se dítěte. Vždy ale primárně záleží na tom, zda jeho pozornost bude kladena na proces, nebo na výsledky. Pokud se bude zajímat o výsledky dětí, nebude potřebovat, aby byly do procesu tvorby významně zapojeny. Pokud mu však půjde o proces, může využít například právě nakresleného obrázku a podnítit další aktivitu na základě rozhovoru s dítětem o něm. První otázka se orientuje na to, jakým způsobem konkrétně učitel zapojí portfolio do edukačního procesu.

3. Jak bude učitelka zapojena do práce s portfoliem? Jak s ním může pracovat?

CERMAT (2008, s. 23) uvádí, že učitelka může realizovat jednak **plánovanou činnost**, která je zaměřena například na:

- *hodnocení výsledků a pokroku dítěte v rámci vstupní, průběžné i výstupní diagnostiky,*
- *plánování vzdělávací nabídky dle výsledků diagnostické činnosti,*
- *vedení „soukromého“ rozhovoru s dítětem nad dokumentací v portfoliu,*
- *přípravu rozhovoru s rodiči,*
- *přípravu individuálního plánu dítěte.*

Nebo může být realizována na **spontánní úrovni** a to například:

- *reaguje na potřeby dětí a využívá bezprostředního zájmu dětí o portfolio.*

4. Jak bude dítě zapojeno do práce s portfoliem? Jak s ním může pracovat?

CERMAT (2008, s. 22) dále uvádí, jakým způsobem se může zapojit dítě do práce portfolio v rámci řízené činnosti:

- *sebehodnocení dítěte,*
- *prožitky dětí – „znovuvybavení“ si života v mateřské škole,*
- *rozvoj komunikace dítěte prostřednictvím portfolio,*
- *výběr prací do portfolio, jejich řazení, uspořádání, doplnění.*

Anebo také v rámci spontánní činnosti, kdy dítě projevuje o portfolio zájem. Tento přirozený zájem může učitelka využít při pozorování dítěte při práci s portfoliem nebo k zahájení rozhovoru nad ním.

5. Jak bude rodič zapojen do práce s portfoliem? Jak s ním může pracovat?

Do tvorby se může zapojit také rodič. Spolupráce učitele, dítěte a rodiče při tvorbě portfolio se jeví jako nejlepší možná varianta. Dosažení tohoto cíle může být obtížné. Rodič se do tvorby portfolio může zapojit například tak, že si portfolio s dítětem prohlídí, dává mu k dispozici fotografie z výletů, nebo fotografie členů rodiny. Může spolupracovat s dítětem při tvorbě tohoto dokumentu a může sloužit jako prostředek k informovanosti rodiče o vývoji jeho dítěte.

6. Jak bude portfolio vypadat? Kdo bude dokumenty zakládat? Kde bude uloženo?

V neposlední řadě je také potřeba promyslet, jak bude portfolio vypadat – tedy jakým způsobem se bude zakládat. Do euroobalů, do šanonů, nebo jiným způsobem. To, jak bude portfolio vypadat je přímým odrazem všech předešlých otázek. Pokud bude cílem učitele, aby portfolio sloužilo primárně jemu, zřejmě si nebude lámat hlavu tím, zda listy vkládat do euroobalu, nebo kroužkové vazby. Pokud však bude jeho cílem maximální zapojení dětí do procesu tvorby, bude právě zakládání jednou z otázek, na které bude muset odpovědět. Ideální cestou jak děti začlenit do procesu tvorby portfolio je jim toto zakládání usnadnit tak, aby měly možnost být v této oblasti samostatné a nepotřebovaly tak pomoc učitele. V mateřských školách se také můžeme setkat s tím, že ve třídách nebývá dostatek místa pro skladování těchto dokumentů – je také potřeba mít na paměti.

4.3 Obsah dětského portfolio

Jak uvádí Kratochvílová v publikaci CERMAT (2008) v souvislosti s individualizací vzdělávání je umožněno dítěti, aby portfolio bylo zejména jeho záležitostí. Co má být obsahem portfolio je otázka, kterou si učitelky mateřských škol často kladou.

V rámci komplexního charakteru předškolního vzdělávání je nutné rozvíjet děti po stránce fyzické, psychické i sociální. Cílem je mimo jiné také *bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají.* (RVP PV, s. 10)

Záměru předškolního vzdělávání by měla odpovídat i diagnostická činnosti učitele. Ten komplexně sleduje a posuzuje rozvoj a vývoj dítěte ve všech oblastech. Portfolio by tedy podle CERMAT (2008) a Lukášové (2010) mělo dokumentovat vývoj dítěte v oblasti:

- a) *somatického růstu a respektování zrání dítěte,*
- b) *duševního rozvoje (kognitivní, emocionální, motivační a volní vývoj),*
- c) *sociálního rozvoje,*
- d) *rozvoje svého JÁ,*
- e) *duchovního rozvoje (Lukášová, 2010, s. 44).*

Pokud tedy chceme zajistit rozvoj dítěte v těchto oblastech, obsahem portfolia by měly být aktivity, díky kterým můžeme tyto charakteristiky sledovat. „*To nám nezajistí pouze pracovní listy, které spíše dokumentují rozvoj psychomotorický a kognitivní.*“ (CERMAT, 2008) V této souvislosti je dobré zmínit jednu z podmínek, které uvedl Gavora (2013) podmínku různorodosti, která potvrzuje to, že je potřeba využívat různých prostředků. CERMAT (2008) uvádí následující prostředky:

- *výrobky z výtvarných a pracovních činností (pokud se nedají ložit do fólie, pak jejich fotografie, je-li to možné),*
- *výkresy,*
- *fotografie,*
- *videonahrávky,*
- *rozhovory,*
- *oblíbené básničky, písničky*
- *poznámky z pozorování*
- *diagnostické archy.*

V publikaci CERMAT (2008), kde je autorkou Jana Kratochvílová, je uveden návod, jak je možné portfolio strukturovat. Struktura portfolia v mateřské škole ale v konečném důsledku záleží na učiteli. Neexistuje univerzální platný a povinný návod, jak by mělo být portfolio v mateřské škole členěno. Vždy se setkáváme spíše s doporučeními a návrhy. Například strukturovat na základě oblastí klíčových kompetencí, nebo na základě výstupů a podobně. V souvislosti s konstruktivistickým pojetím portfolia by bylo vhodné spolupracovat při tvorbě s dítětem. Je jasné, že dítě předškolního věku, které nemá zkušenost s tvorbou a strukturací takového dokumentu není samo schopné jej vytvořit. Přesto je možné dítě do procesu zapojit. V předchozích kapitolách bylo objasněno, že toto začlenění dítěte do procesu vlastního učení je pro něj významné a má smysl.

Jak bylo představeno v tabulce, aktérem portfolia může být učitel, dítě i rodič každý sám, nebo ve vzájemné spolupráci. Vzhledem k tomu, že nás zajímá především to, co přináší tvorba portfolia a práce s ním dítěti, bude se další kapitola centrovat na dítě jako aktéra při tvorbě portfolia. Různé druhy portfolia dávají dítěti různou míru zásahu do tohoto souboru dokumentů. Zatímco učitelské portfolio je záležitostí zejména učitele, například portfolio diagnostické nabízí dítěti již větší formu účasti.

Shrnutí kapitoly

V této kapitole bylo představeno možné využití portfolia v prostředí mateřské školy. Jak již bylo řečeno, neexistuje přesný návod na to, co má být obsahem portfolia, nebo jak má portfolio vypadat. Proto je jeho forma i obsah v rukou aktéru edukačního procesu. Těmito aktéry může být učitel, dítě i rodič – v ideálním případě ve spolupráci.

Prvním krokem při tvorbě portfolia je potřeba promyslet to, proč má vzniknout a co od něj učitel očekává. Postup jeho tvorby se pak odvíjí zejména o této hlavní otázky. Se samotným plánováním zařazení portfolia do práce učitele a dítěte je ale spojeno několik dalších otázek. Na všechny z nich je potřeba odpovědět ještě před tím, než bude založeno.

Václavík (2013) ve své publikaci zmiňuje, že portfolio je mezi učiteli buď s nadšením přijímáno, nebo naprosto odmítáno. Hovoří o možných důvodech negativních postojů učitelů, které vidí v nedostatku literatury, která by tuto problematiku mapovala. Druhý důvod vidí v tom, že většina literatury, která by mohla učitelům pomoci s uchopením portfolia a jeho aplikací je zahraniční, a tedy učitelům vzdálená. CERMAT (2008) v publikaci uvádí návody na to, jak je možné portfolio strukturovat a jak s ním pracovat. Tento návod může být učitelům nápomocen k prvním krokům při jeho tvorbě.

Vzhledem k tomu, že se pokoušíme definovat portfolio, kde je dítě aktivně zapojeno do procesu učení se, další kapitola se bude věnovat právě dítěti, jako aktérovi při tvorbě portfolia. Aktérství dítěte je pojem, který je primárně spojen s novou sociologií dětství, kde je dítě postaveno do rovnocenné pozice s dospělým. O konceptu aktérství dále hovoří například Bandura (2001), který chápe aktérství člověka jako jednu z klíčových lidských kvalit, která odkazuje na schopnost člověka plánovat, řídit, realizovat a vyhodnocovat svou aktivitu. Do jaké míry je dítě schopno tyto procesy realizovat je otázkou. V další kapitole budou tedy představeny možnosti zapojení dítěte do tvorby a práce s portfoliem.

5 DÍTĚ JAKO AKTÉR PŘI PRÁCI S PORTFOLIEM

V souvislosti s tím, co bylo představeno v předchozích kapitolách, bychom mohli dojít k závěru, že dítě může být aktérem při tvorbě portfolia. Portfolio je v jistém smyslu záležitost dítěte, které jej vytváří a může jej také členit.

Kratochvílová (2014, s. 4) uvádí, že „*portfolio je vlastnictvím dítěte*“. Z tohoto výroku by mělo plynout, že je na jeho zvážení, zda svůj výtvar vloží, či nevloží do svého portfolia. Pro dítě předškolního věku je samozřejmě velmi náročné s portfoliem pracovat. Plánování, řazení a rozhodování jsou procesy, které dítě na jedné straně posunují vpřed a na straně druhé je nutí vynaložit jisté úsilí. Gavora (2013, s. 46) v souvislosti s hodnotou portfolia pro dítě uvádí, že „*... má portfolio i veliký význam pro dítě. Je totiž silným motivačním činitelem. Dítě jako autor prací ve svém portfoliu může sledovat svůj pokrok a mít z něj radost. Může své produkty vzájemně posuzovat a porovnávat se spolužáky. Proto je také portfolio důležitým faktorem při sebehodnocení dítěte, vede ho k samostatnosti a rozvíjí jeho sebepojetí.*“

Vzhledem k tomu, že jednou z podmínek vytváření portfolia je dlouhodobý charakter (Gavora, 2013), je vhodné portfolio zakládat od nástupu do mateřské školy. Je jasné, že dítě v tomto věku není schopno takové aktivity, která by dokázala organizovat systematicky a logicky části portfolia. V této době je tedy vhodné dítěti s portfoliem pomoci a ukázat mu, jak je možné jej řadit. Později si již může najít nový systém, který může do portfolia aplikovat.

Jak může dítě přispět k tvorbě portfolia:

1. Vytváří titulní stranu,
2. vkládá své dokumenty (obrázky, pracovní listy, aj.),
3. zdobí si své portfolio,
4. později může zasahovat do struktury portfolia a do jeho obsahu (Kratochvílová, 2014).

Způsob, jakým se může zapojit dítě jakéhokoli věku je **titulní strana**. Tato strana může být pojata jakkoli. Dítě může nakreslit sebe, může být vlepena fotografie, nebo jiné poznávací znamena. Samozřejmě je důležité, aby bylo na portfoliu uvedeno jméno dítěte, nebo jeho podpis. Dítě tvoří celý obsah portfolia, je tedy jasné, že už jen tím, že tam je a pracuje, přispívá k jeho vytvoření. Vkládá tedy do něj pracovní listy, obrázky, fotografie, nebo třeba výtvarné práce. To, co mimo jiné přispívá k tomu, že dítě hodnotí portfolio jako svou vlastní

knihu, je její zdobení. Toto zdobení se může realizovat různými způsoby, ať už jsou to nálepky, fotografie z výletů, fotografie jeho, nebo jeho rodiny, vlastní kresby a jiné. Děti předškolního věku se však mohou zapojovat i do samotné **struktury** portfolia a do jeho **obsahu**. V tomto kontextu se Kratochvílová (2014) shoduje s Morrisonem (1999), který hovoří o aktérství dítěte v kontextu tvorby struktury a obsahu produktu. Mohou si například naplánovat, co by si do portfolia chtěly dát, co jim tam chybí. To je dále vede k aktivitě, kterou si vyberou a následně zrealizují. Zde se otevírají pomyslné dveře dětského aktérství v souvislosti s dětským portfoliem.

Kratochvílová (2014, s. 8) říká, že dětské portfolio by mělo být pro dítě osobní a od počátku by mělo být zřejmé že „*Toto je MOJE portfolio.*“

5.1 Portfolio a učení se dítěte

Motivace k učení ve smyslu získávání nových zkušeností je pro děti předškolního věku přirozenou součástí jejich života. Iniciativa zkoušet si vše na vlastní kůži je velmi silná. Zkušenosti, na základě kterých si spontánně během svého života vytváří představy o světě kolem, mají pro ně velký význam a je potřeba s nimi počítat.

Dítě je schopno **popsat** něco, s čím se setkalo, dokáže **vysvětlit**, proč se něco děje (přiměřeně svému věku), poskytne **návod**, jak něco dělat, nebo také **předpovědět** co se stane (Gavora, 2016). Jejich chuť poznávat a učit se stále roste a hledají způsoby a nástroje, jak tento cíl zajistit. Jedním s těchto nástrojů je také portfolio dítěte. Portfolio může fungovat jako nástroj pro sebeřízení a vytváření spoluodpovědnosti za své vlastní učení. Pomáhá dětem lépe porozumět svému vývoji a motivuje k dalšímu zlepšování se. Seitz, Bartolomew (2008) hovoří o tom, že jedním z nástrojů „oslavování“ dítěte je jeho portfolio. Jinými slovy, obsah portfolia mimo jiné tvoří také jeho osobní zájmy, fotografie z akcí v mateřské škole, nebo jeho vlastní fotografie. Sdílením s ostatními (rodiči, učiteli, dětmi) se vztah dítěti k jeho „knize“ ještě více prohlubuje.

Seitz a Bartolomew (2008) popisují, jakým způsobem se dítě může angažovat na procesu tvorby svého portfolia:

Role (jakou hraje při tvorbě portfolia) – Dítě se učí strukturovat obsah za spolupráce učitelky. Sbírá a posuzuje své výtvořky, kresby, pracovní listy. Reflektuje jejich obsah a hodnotí.

Velký obrázek (*název přeložen z originálu Big picture*) – Dítě si pomocí portfolia konstruuje své poznání. Učí se vytyčovat cíle a přijímá odpovědnost při sebehodnocení.

Sbírka – Dítě se účastní a spolurozhoduje o učebních příležitostech. Dává dohromady vzorky své práce a své produkty, reflektuje své učení a své artefakty organizuje.

Prezentace – Před prezentací připravuje finální produkt. Realizuje prezentaci svého portfolia a reflektuje své učení.

5.1.1 Co přináší práce s portfoliem dítěti?

Pečlivě vedené portfolio podporuje děti v sebehodnocení, které je součástí vývoje jejich sebeúcty. Ta se tvoří během období předškolního věku a je odrazem toho jak dítě hodnotí sebe samo. Dítě se může angažovat také při tvorbě portfolia. Učitel, jako asistent při počátečním vytváření poskytne dítěti návod, jak jej tvořit a další práce je již na dítěti. Uskutečňuje se zde tedy vlastní volba dítěte (Marion, 2003). Dítě tuto složku dokumentů poté vnímá jako svou **vlastní „knihu“**, ke které má citový vztah. Samo (nebo ve spolupráci s rodiči, nebo učitelkou) si plánuje, co do knihy vloží a jak ji bude strukturovat. Objevuje se zde také silný emoční vztah k ní. Dítě chce o knize vyprávět učiteli, nebo rodičům a sdílet své zážitky, zkušenosti a výtvoř (Smith et al, 2003).

5.2 Učitel jako aktér při práci s portfoliem

Role učitele v souvislosti s portfoliem dítěte je stěžejní. Tato role je významná zejména proto, že jeho cílem je aktivizace dítěte a připravení vhodných podmínek pro práci s portfoliem. Pokud bude cílem to, aby dítě bylo samostatné, je nezbytné, aby tomuto cíli odpovídalo prostředí a postup při tvorbě portfolia. To, že je učitel iniciátorem, organizátorem a hodnotitelem výchovně vzdělávacího procesu je známá věc. V kontextu konstruktivisticky laděného portfolia se jeho pozice mění. Zůstává **iniciátorem** – nyní ale zejména na začátku zavádění portfolia, později však ustupuje do pozadí. Zůstává **organizátorem** – nyní ale organizuje spíše prostředí a pomůcky než samotné portfolio. Zůstává také **hodnotitelem** – nyní se ale o tento post dělí ještě se samotnými dětmi. Učitel by měl mít na paměti, že portfolio je především vlastnictvím dítěte.

5.2.1 Co přináší práce s portfoliem učiteli?

Systematická práce s portfoliem přináší učiteli hlubší poznání dítěte, sledování jeho vývoje a současně je dobrým nástrojem pro rozhovor učitele a rodiče o dítěti. To má samozřejmě

také vliv na oblast spolupráce rodiny a mateřské školy. (Marion, 2003) Sedláčková, Syslová, Štěpánková (2012) uvádějí, že *hlavní funkcí portfolia je poznávat dítě, jeho silné i slabé stránky a k zjištěným dovednostem plánovat adekvátně jeho následující rozvoj*. Jeho funkce je tedy v jejich pojetí především informační a diagnostická na rozdíl od Marion (2003), která upozorňuje mimo jiné také na význam pro zlepšování profesních kompetencí učitele. Jinými slovy dává učiteli zpětnou vazbu o obsahu vzdělávání a to ve dvou rovinách. Učitel může na základě dokumentů, které jsou zakládány do portfolia zhodnotit, zda dítě porozumělo vzdělávacímu obsahu a na druhé straně také to, zda motivoval dítě k dalšímu zájmu o téma. A ve druhé rovině může naopak pracovat se zájmem dítěte a ten zakomponovat do vzdělávacího obsahu.

5.3 Rodič jako aktér při práci s portfoliem

V současné době je vcelku obvyklé, že rodiče jeví zájem o své děti, o jejich známky a také o to, co se za nimi skrývá (Václavík, 2013). Rodič se může zapojit do portfolia například tak, že vede s dítětem rozhovor o pracích v něm, o jejich obsahu. Může společně s dítětem doplňovat fotografie z rodinných výletů, nebo podněcovat dítě k další tvorbě. Aktivní účast rodičů ale nesmí být chápána jako účast, nebo pomoc při jeho tvorbě. Je na učiteli, aby rodičům zřetelně vysvětlil rozdíl mezi radou a přímou intervencí (Václavík, 2013). Pokud se jedná o portfolio dítěte, je jasné, že zásahy třetích stran by měly být minimalizovány. Spolupráce s rodiči může být leckdy obtížná, je na učiteli, aby se pokusil rodiče motivovat a ukázal jim významný přínos práce s portfoliem dítěte. Syslová, Kratochvílová (2018) ve své metodické příručce upozorňují také na to, že zpočátku rodiče nemusí být připraveny na aktivní práci s portfoliem a očekávat jejich nadšení by bylo bláhové. Nabádají, aby zapojování rodičů bylo postupné a aby bylo založeno na motivaci rodiče se této tvorbě účastnit. Václavík (2013) ale uvádí, že některé výzkumy odkazují na to, že ochota rodičů participovat při práci s portfoliem je minimální. Pokud se ale učiteli podaří rodiče k práci motivovat, je vhodné realizovat také například setkání, kde je portfolio prezentováno.

5.3.1 Co přináší práce s portfoliem rodiči?

Portfolio rodičům umožňuje sledovat dlouhodobě a komplexně vývoj jejich dítěte. Může spoluvytvářet partnerský vztah s učitelem a pomáhá rodiči porozumět cílům, které mají společně s učitelem a dítětem stanoveny (Marion, 2003). Pokud se rodič do tvorby portfolia aktivně zapojí, ovlivní to pak emoční vztah dítěte k tomuto dokumentu. Skrze portfolio může

rodič také komunikovat s dítětem a s učitelem. Dozvídá se tak mnoho informací ze školního života dítěte, kde v předškolním věku tráví velkou část všedního dne.

Shrnutí kapitoly

V této kapitole bylo představeno **dítě jako aktér** při práci s portfoliem. Vzhledem k tomu, že portfolio je především vlastnictvím dítěte, jeví se jeho přímé, aktivní zapojení do procesu tvorby a práce s ním, jako logické. Dítě předškolního věku má je na specifické vývojové úrovni a s tím je spojen i způsob, jak se může v portfoliu zapojovat. Jeho aktivní účast na tvorbě má přímý vliv na jeho učení se. Během tvorby se uskutečňují procesy jako plánování, řízení, realizace, rozhodování, nebo hodnocení, které dítě efektivně rozvíjí. Dítě tak má možnost ovlivňovat nejen podobu, ale také obsah svého dokumentu – často nazývaného vlastní knihou. Ta odráží zájmy, dovednosti a celkovou osobnost dítěte. Dítě zde zaznamenává své zkušenosti, zážitky a vytváří si tak k této své knize silný emoční vztah.

Portfolio současně slouží i **učitelce** mateřské školy, která jej může využívat v edukačním procesu. Způsob využití se odvíjí od několika faktorů. Prvním z nich je přesvědčení, že práce s portfoliem má smysl. Dalším významným faktorem je to, jakým způsobem s portfoliem pracuje. Jak už bylo zmíněno v předchozích kapitolách, setkáváme se dvěma paradigmaty v souvislosti s využíváním portfolia – konstruktivistickým a pozitivistickým. To, které učitelka v kontextu práce s portfoliem zastává je určující.

Významným faktorem podporujícím kladný vztah dítěte ke svému portfoliu jsou také **rodiče**. Těm práce s portfoliem přináší nevšední informace o jejich dítěti a jeho životě v mateřské škole. Ukazuje jednak jeho progres a jednak profiluje osobnost dítěte. Zapojení rodičů je problematické, ale ne nemožné. Je na místě snažit se jim ukázat efektivitu tohoto nástroje a pomoci jim pochopit jeho význam pro dítě a jeho učení.

Portfolio může být tedy významným nástrojem pro dítě, učitele i rodiče. Jeho funkce se může lišit v závislosti na tom, jaký je účel jeho vzniku a jak je v prostředí mateřské školy využíváno. V současné době se v odborné literatuře ale stále častěji setkáváme s tím, že se centrum pozornosti obrací k dítěti s tím, že mu tvorba portfolia také přináší významné benefity. Proto bylo centrum pozornosti této kapitoly orientováno právě na zapojení dítěte do procesu tvorby a práce s portfoliem.

6 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Cílem teoretické části bylo představit teoretická východiska a současné poznatky v oblasti využívání dětského portfolia v mateřské škole. První kapitola se věnuje dvojímu pojetí portfolia v rovině pozitivistické a konstruktivistické. Tato dvě pojetí jsou kontrastně odlišná a ovlivňují to, jak se bude s portfoliem pracovat, co bude jeho obsahem i to, jak bude vypadat.

Druhá kapitola se věnovala portfoliu, které bylo přirovnáváno k nástroji. Konkrétně se jednalo o hodnotící nástroj, o nástroj diagnostiky a nástroj výzkumný. V této souvislosti byly představeny koncepce, které vymezují využívání tohoto nástroje v konkrétním prostředí. Mimo to, byly představeny také funkce diagnostického portfolia, které odkryly jeho významné benefity v kontextu práce učitele a dítěte s portfoliem.

Existují různé typologie portfolia, které jsou v edukačním procesu využívána. Této problematice byla určena třetí kapitola tohoto textu. Zde byly představeny jak tuzemské, tak zahraniční koncepce typologií tohoto dokumentu. Jako nepříliš obvyklé bylo uvedeno elektronické portfolio, které se využívá zejména v zahraničních výzkumech.

Jak je využíváno portfolio v mateřské škole? Na tuto otázku odpovídala kapitola čtvrtá. Na tomto místě byly představeny možné postupy pro učitele, které by jim mohly pomoci při zavádění portfolií do výchovně vzdělávacího procesu. Vzhledem k tomu, že neexistuje přesný návod, jak má portfolio vypadat a co má být jeho obsahem, vycházeli jsme s dostupných zdrojů od tuzemských a zahraničních odborníků.

Vzhledem k tomu, že tato práce se orientuje zejména konstruktivisticky laděné portfolio, bylo cílem páté kapitoly představit dítě, jako aktéra při práci s portfoliem. Tato práce v sobě samozřejmě zahrnuje samotnou tvorbu. Ta je pro dítě velmi významná, protože se v rámci ní uskutečňují procesy, které dítě efektivně rozvíjejí. Současně byly představeny benefity, které portfolio přináší učitelům i rodičům.

Dětské portfolio je efektivním nástrojem pro učení se dítěte. Současně může být velmi významný pro učitelku mateřské školy, které může otevírat pomyslné dveře k poznávání dětské osobnosti, jeho dovedností, zájmů, zkušeností, zážitků atd. Dává tak možnost podívat se na edukační proces zcela jinýma očima.

V empirické části práce bude představen výzkumný design, interpretace výzkumných zjištění a také schémata využívání dětského portfolia v mateřské škole.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

7 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část práce je laděna do kvalitativního designu výzkumu. Východiskem pro tuto volbu byly teoretické poznatky související s tématem práce. V rámci kvalitativního typu výzkumu byly zvoleny dvě metody. První z nich je obsahovaná analýza textu, která odkazuje na obsah dětského portfolia a jeho strukturu. Tato metoda byla podpořena realizací hloubkového interview s dětmi nad jejich vlastním portfoliem, kde děti mluvily o jeho obsahu, nebo například také o tom, jak si vysvětlují důvod jeho vzniku.

Tato kapitola předkládá strategii výzkumného šetření. Nejprve je formulován výzkumný problém, definovány cíle výzkumu a položeny výzkumné otázky. Další fází výzkumu bylo rozhodnout o metodách. To v sobě podle Švaříčka, Šed'ové (2014, s. 72) zahrnuje rozhodnutí o výzkumném souboru, o výběru metod sběru a analýzy dat a zajištění vstupu do terénu. V tomto kontextu byly strukturovány i podkapitoly této části práce. Vzhledem k tomu, že realizace výzkumu s dětmi je velmi citlivá záležitost, je samostatná podkapitola věnována etickým otázkám. Kde je polemizováno nad pozicí dítěte ve výzkumu.

Další kapitoly z empirické části jsou věnovány interpretaci výzkumných zjištění. Jedná se o interpretace z obsahové analýzy dětského portfolia a z interview s dětmi. Tato zjištění jsou následně dána do diskuse s jinými výzkumy a jsou zpracována doporučení pro praxi mateřských škol.

7.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém, který zamýšlíme studovat, se zabývá portfoliem a jeho využitím v prostředí školy. V této studii je centrum pozornosti orientováno na edukační proces v mateřské škole. Dětské portfolio může být koncepcí, nástrojem, metodou, nebo také prostředkem. To vše v závislosti na tom, jak a kdo s portfoliem pracuje. V teoretické části byly představeny různé typy portfolia. Košťálová, Miková, Stang (2008) rozdělují portfolio podle účelu, podle toho, kdo rozhoduje o tom, jaký typ položek má být do portfolia sdružen, podle toho, kdo vybírá do portfolia konkrétní ukázky položek a podle toho, kdo hodnotí obsah portfolia. Autoři tyto typy portfolií dále rozpracovali a sestavili tak jejich typologizaci pojmu portfolio na základě těchto principů.

V této části práce je však představen **proces tvorby**, který v našem pojetí přímo ovlivňuje jeho **využívání v edukačním procesu**. Pozornost práce je centrována na proces tvorby spíše než na výsledky. Proces totiž odkazuje na konstruktivistický přístup při práci s portfoliem, zatímco u pozitivistického je přístup opačným. Ve druhém případě bychom se zajímali zejména o portfolio jako o výsledný produkt.

Tento proces tedy můžeme rozčlenit do tří fází:

1) **Motivace k činnosti** – Tato fáze odpovídá na otázku týkající se toho, co je impulzem toho, aby započala činnost. Může to být učitelka, kterou vede motiv naplnění didaktického cíle (vnější motivace dítěte k tvorbě – pokyn k tvorbě), nebo dítě, které se chce například zabavit, nebo sdílet svoji zkušenost (vnitřní motivace dítěte). Motivů dítěte i učitelky může být ale samozřejmě mnoho. Tato fáze je první v procesu vytváření a motiv, kde tyto první kroky vznikají, ovlivňují celý charakter portfolia, jeho celkové ladění konstruktivistické, či pozitivistické a následné využívání v edukačním procesu.

2) **Proces strukturace a rozhodování o zařazení produktu do portfolia** – Fáze dvě se uskutečňuje až po vytvoření produktu. Rozhodnutí o jeho zařazení do portfolia může plynout ze strany učitelky i ze strany dítěte. Jedná se o důležitý faktor, který ovlivňuje obsah portfolia i jeho konečnou podobu. Je významným ale také z důvodu zapojení dítěte. Procesy jako plánování, nebo rozhodování jsou jedněmi s prvků aktérství dítěte.

3) **Proces reflexe, hodnocení** – Do závěrečné fáze tvorby se může zapojit jak učitelka, tak i dítě. Mohou také realizovat tuto fázi společně. To, jak je portfolio reflektováno a hodnoceno je přímo spojeno s jeho účelem vzniku, a tedy i jeho charakterem.

Všechny tyto tři fáze jsou současně faktory, které ovlivňují účel vzniku portfolia, jeho cíle, funkce, obsah a celkovou konečnou podobu. Mimo jiné můžeme skrze tyto fáze pozorovat, jak učitel s portfoliem pracuje, nebo jak jej využívá, či nevyužívá v edukačním procesu. Cílem je tedy popsat tyto fáze a jejich vzájemné vazby.

7.2 Terminologické vymezení základních pojmů

V odborné literatuře se setkáváme s velkým množstvím termínů spojených s dětským portfoliem. Tato nejednotnost je velmi problematická v souvislosti s definováním dílčích parametrů výzkumu. Na tomto místě jsou představeny základní pojmy využívané v empirické části práce. Vymezení těchto termínů je pro práci stěžejní.

Dětské portfolio v našem pojetí je chápáno soubor děl, který je řazen specifickým způsobem a má konkrétní, vybranou podobu (tištěné, elektronické, orální), která je přímo spjata s jeho funkcemi, cíli, a tedy způsobem jeho využití. Více bylo objasněno již v teoretické části práce.

Práce dětí/Produkty – jednotlivé položky v portfoliu jsou v této studii nazývány jako práce, nebo produkty. Při produktu se jedná konkrétně o jeden „papír“, nebo „stranu“ v portfoliu. V odborné literatuře se můžeme setkat také s termínem dokumenty, díla, nebo artefakty. V souvislosti s prací dětí je naším cílem poukázat na činností charakter portfolia. Práce, kterou dítě ve vztahu

s portfoliem vykonává, nemusí mít vždy výsledný produkt. V tomto kontextu je využíván pojem práce dětí.

Typy prací/produktů – jednotlivé práce, či produkty, které je možné strukturovat do různých kategorií. Konkrétně například pracovní listy, výtvarné práce, informace o dítěti, volné kresby atd. Tyto typy přímo souvisí s jejich cíli. Cíle pracovního listu, nebo výtvarné práce se budou lišit, stejně tak jako cíle volné kresby dítěte. Tyto cíle mohou, ale nemusí být definovány učitelem.

Téma práce/produktu – jednotlivé práce, či produkty mají různá témata. Konkrétně například pracovní list, kde jsou tématem zvířata na farmě, nebo volná kresba dětí, kde je tématem auto.

Obsah produktu – jednotlivé produkty mají různý obsah, který odkazuje zejména na způsob jeho zpracování. Obsah také může být spojen s cíli učitele ve vztahu k dítěti. Jejich obsahem tedy mohou být například úkoly zabývající rozvojem kognitivním, motorickým aj. Ten potom může odrážet například vývoj jedince v těchto oblastech.

Motivace k tvorbě / Motivace k činnosti – je v našem pojetí chápáno jako počáteční motiv, pohnutka, nebo podnět k tvorbě práce, nebo k činnosti. První případ, který je definován jako *Motivace k tvorbě*, je odkazováno na vnější motivaci. Zde učitelka dává dítěti pokyn k tvorbě práce. Druhý případ *Motivace k činnosti* odkazuje na motivaci vnitřní. Zde se jedná o vnitřní pohnutky dítěte k činnosti. V této činnosti je zahrnuta jednak tvorba, tak také jakákoliv jiná činnost s portfoliem související (třídění, rozhodování, hodnocení, prohlížení, prezentace atd.)

Všechny tyto pojmy jsou součástí výzkumných cílů, otázek a samotné interpretace výzkumných zjištění, což odkazuje na nezbytnost tohoto vymezení.

7.3 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

V teoretické části práce byly představeny teoretická východiska, které ukazují na přímou spojitost mezi procesem tvorby portfolia a jeho využíváním v edukačním procesu. Cílem této práce je především porozumět tomu, jak je dětské portfolio využíváno v edukačním procesu. V dílčích cílech a otázkách se ale orientujeme zejména na proces jeho tvorby, kde můžeme odhalit i to, jakým způsobem se v mateřské škole s portfoliem pracuje. Všechny z uvedených dílčích otázek by tak měly vést k zodpovězení hlavní výzkumné otázky.

Hlavním výzkumným cíl: Porozumět, jak je využíváno dětské portfolio v edukačním procesu v mateřské škole.

Hlavní výzkumná otázka: Jak je využíváno dětské portfolio v edukačním procesu v mateřské škole?

7.3.1 Dílčí výzkumné cíle

1. Objasnit, jaký typ motivace se uskutečňuje při započetí činnosti dítěte ve vztahu k portfolio.
2. Popsat, kdo rozhoduje o obsahu práce.
3. Popsat, kdo rozhoduje o tématu práce.
4. Odkrýt, kdo rozhoduje o zařazení produktu do portfolio.
5. Objasnit, jaké typy produktů se objevují v portfolio.
6. Odkrýt, jak obsah produktů odráží vývoj konkrétního dítěte.
7. Porozumět, jak učitelka využívá dětské portfolio v edukačním procesu.

7.3.2 Dílčí výzkumné otázky

1. Jaký typ motivace se uskutečňuje při započetí činnosti dítěte ve vztahu k portfolio?
2. Kdo rozhoduje o obsahu práce?
3. Kdo rozhoduje o tématu práce?
4. Kdo rozhoduje o zařazení produktu do portfolio?
5. Jaké typy produktů se objevují v portfolio?
6. Jak obsah produktu odráží vývoj konkrétního dítěte?
7. Jak učitelka využívá dětské portfolio v edukačním procesu?

7.4 Výzkumné metody

Kvalitativní výzkum je charakteristický tím, že dokáže přinést bohatá data. To se však děje za předpokladu, že jsou zvoleny vhodné výzkumné metody ve vztahu ke zkoumanému problému. *Metody jsou specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytváření sociální realitu* (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 142). V rámci této práce byla zvolena metody: obsahová analýza a interview.

7.4.1 Obsahová analýza

Dětské portfolio může být významné jak v edukačním procesu, tak při realizaci výzkumného šetření. To dokladuje mimo jiné množství výzkumů, kde bylo portfolio využíváno k analýze. Inspirací z těchto výzkumů vznikl motiv k realizaci obsahové analýzy dětského portfolio.

V souvislosti s tímto termínem se v pedagogickém výzkumu můžeme setkat s několika pojetími. Gavora (2015) upozorňuje na terminologickou nejednotnost, která naznačuje jakýsi koncepční zmatek a ve svém článku představuje možné chápání obsahové analýzy. Dále uvádí, že pokud mluvíme o obsahové analýze jako o výzkumném designu, musí splňovat následující kritéria:

1. Výzkumné otázky
2. Vymezení souboru pro analýzu
3. Vymezení jednotky analýzy
4. Vytvoření systému kódů
5. Proces kódování
6. Výzkumná zjištění

V této práci byla zvolena tato metoda ve vztahu k dětskému portfoliu. Tento dokument však obsahuje zejména vizuální formu komunikátu. V některých portfoliích je možné vidět také psaný text učitelky, která komentuje některé vložené produkty, nebo texty dětí. Psaná forma se ale objevuje spíše zřídka v porovnání s vizuální. Při obsahové analýze portfolií žáků na základních školách uvádí Gavora (2015) realizaci formy verbální (tj. textová) i vizuální (tj. obrázky, fotografie atd.). Po vymezení výzkumných otázek se pozornost výzkumné strategie přesunuje k vymezení výzkumného souboru.

7.4.1.1 Výzkumný soubor

Tento výběr probíhal na intencionální úrovni, jde tedy o výběr záměrný, který je typický pro explorační výzkum (Gavora, 2015). Bylo analyzováno celkem 10 dětských portfolií zachycující dobu tří let života dítěte. Jednalo se o portfolia ze Zlínského a Jihomoravského kraje. Byla vytvořena fotodokumentace těchto portfolií, která následně sloužila k samotné analýze. Kritériem, které je nutné splnit při této metodě, je **vymezení jednotky analýzy**. Jednotkou zde bude figurovat položka v portfoliu – produkt. Ten bude následně hodnocen z hlediska procesu tvorby a dalšího nakládání s ním.

7.4.1.2 Analýza dat

Analýza dat byla realizována na základě fotodokumentace vybraných portfolií. Po jejich systematickém opakovaném procházení byly vytvořeny systémy kódů pomocí vymezení jednotky analýzy. Tyto kódy byly následně seskupovány do různých kategorií, které se během realizace analýzy často proměňovaly. Proces kódování byl ukončen při nasycení všech

kategorií. Ty následně jsou v této práci interpretovány. Výzkumná zjištění z obsahové analýzy současně doplňují výzkumná zjištění z realizovaného interview.

7.4.2 Interview

Metoda rozhovoru neboli interview je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu, které můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek (Švaříček, Šed'ová, 2014). Prostřednictvím rozhovoru můžeme porozumět tomu, proč a jakým způsobem se uskutečňuje určitý fenomén v edukační, nebo jiné realitě. V kontextu této práce byla zvolena tato metoda právě z tohoto důvodu. I když si uvědomujeme její náročnost ve vztahu k dětem. Interview s dítětem bylo realizováno formou dialogu nad jeho vlastním portfoliem. Václavík (2013, s. 44-46) hovoří při rozhovoru s dítětem nad portfoliem jako o výzkumné metodě *story-telling*, neboli *vyprávění příběhů*. O této metodě použité ve výzkumu hovoří také například Kendall, Kendall (2012) ve své studii zaměřené mimo jiné na konceptualizaci této metody.

7.4.2.1 Vstup do terénu a realizace interview

Rozhovory byly realizovány ve třídě mateřské školy při řízené činnosti. Děti přicházely jednotlivě na bázi dobrovolnosti se svým portfoliem s tím, že jej výzkumníkovi ukazují. První otázky rozhovoru tedy zněly: *Co jsi mi to přinesl/a ukázat? Povíš mi o něm něco?* atd. Po těchto otázkách děti otvíraly portfolio a začaly vyprávět o produktech v něm. Následovaly doplňující otázky: *Kdo tam dal ty obrázky? Proč jsou tam? Co budeš s portfoliem dělat, až půjdeš do školy?* atd. Jeden z rozhovoru trval přibližně 10 minut, během kterých děti popisovaly obsah portfolia, důvody jeho vzniku a proces jeho zpracování. Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon, který nahrával celý rozhovor s dětmi.

7.4.2.2 Interview s dětmi

I když jsou děti často účastníky výzkumu v pedagogických vědách, realizace interview s dětmi je velmi náročné. Je to však metoda, která se dá použít již u dětí předškolního věku (Švaříček, Šed'ová, 2014). Slovní zásoba dítěte předškolního věku je ještě velmi omezená, což je vzhledem k jejich věku přirozené. Otázky, které jsou dítěti pokládány, mu musí být srozumitelné – jinými slovy musí chápat, na co výzkumník ptá. Je tedy potřeba s tím při plánování a následné realizaci počítat. Děti často odpovídají v krátkých větách a nevedou tak příliš dlouhé monology o nějakém tématu (Švaříček, Šed'ová, 2014). Nicméně portfolio

je prostředkem, který komunikaci podněcuje. V souvislosti s realizací interview s dětmi v mateřské škole se samozřejmě setkáváme také s etickými otázkami. Ty budou představeny v následující podkapitole.

7.4.2.3 *Participanti výzkumu*

Rozhovory se uskutečnily s deseti dětmi ve věku 5-6 let ze Zlínského a Jihomoravského kraje. Původně byly rozhovory realizovány i s dětmi mladšími, ale ty byly vyřazeny z důvodu nedostatku dat. Jejich portfolia taktéž nebyly zařazeny do celkové obsahové analýzy. Bližší informace o dětech bohužel nebyly poskytnuty. Pro participaci dětí na výzkumu bylo nutné opatřit informovaný souhlas rodičů, který je přílohou této práce.

7.4.2.4 *Analýza dat*

Záznam z diktafonu byl nejdříve přepsán do textové podoby. Vznikl tak transkript. Ten byl systematicky pročítán a následně bylo realizováno otevřené kódování. Při tomto procesu byl text rozbit na jednotky a k těmto jednotkám byly přiděleny kódy. Seskupením těchto kódů následně vznikly kategorie. Vzhledem k tomu, že výpovědi dětí nebyly tak obsáhlé, byla analýza náročnější. Nicméně z textu se vynořilo několik kategorií, které jsou interpretovány v další části práce. Výzkumná zjištění z interview byla dána do kontextu s obsahovou analýzou, a naopak a bylo zpracováno shrnutí výzkumných zjištění a doporučení pro praxi mateřských škol.

7.5 Výzkum s dětmi a etika

Je samozřejmé, že výzkum s dětmi a výzkum, který je realizován s dospělými se významně liší. Dítě může být součástí výzkumu, je ale nutné mít na paměti, že je nezbytný souhlas rodičů a dítě musí mít pocit, že z výzkumu může kdykoli vystoupit. Kirk (2006) ve své studii uvádí několik rozdílů při realizaci výzkumu s dětmi a dospělými

Je potřeba si uvědomit, že myšlení dospělého se od toho dětského velmi liší. Jak uvádí Jarkovská (2016) studia dětství si kladou za cíl uplatňovat ve výzkumu perspektivu dětí. Kaščík, Pupala (2012) hovoří o tzv. *kultuře dětí*, kterou v této souvislosti můžeme zmínit. Děti předškolního věku stále zdokonalují své komunikační dovednosti a rozšiřují si slovní zásobu. Nicméně tato skutečnost může ovlivňovat realizaci výzkumu. Vyjadřování dospělého člověka je logicky obsáhlejší, než je tomu u dětí. S vývojem řeči jde ruku v ruce také kognitivní vývoj dítěte, který, jak již bylo zmíněno, ovlivňuje dětské myšlení a tvoří tak jakousi

propast mezi dítětem a dospělým. V úvodu bylo řečeno, že by mělo mít dítě pocit, že může kdykoli výzkum ukončit. To souvisí také s uplatňováním mocenských vztahů dospělými na děti. Postavení dítěte ve společnosti je stále mnohem „nižší“ než postavení dospělého. Tyto mocenské vztahy si uvědomují děti mnohem více než dospělí a je vhodné tento faktor eliminovat.

Ne ve všem se ale techniky realizace výzkumu liší. Stejně tak jako při realizaci výzkumu s dospělými, musíme i s dětmi **respektovat jejich individualitu**. Je vhodné samozřejmě vytvořit raport při realizaci například rozhovoru a tím si tak vytvořit příjemné prostředí, kde se participant cítí příjemně. Ještě před samotnou realizaci je vhodné pečlivě promyslet výběr výzkumných metod v kontextu výzkumu. Je jasné, že pokud výzkumníkovi participant nebude rozumět, zřejmě mu informace neposkytne. Z toho důvodu je potřeba zamyslet se také na **srozumitelnosti výzkumného nástroje**, nebo výzkumných otázek (Kirk, 2006).

Podle Kirk (2006) můžeme také identifikovat tři oblasti, které vysvětlují, proč se výzkum s dětmi liší od výzkumu s dospělými.

1. **Marginalizovaná pozice dětí** ve společnosti orientované na dospělé, týkající se ne-rovnými mocenskými vztahy.
2. **Pojetí dětí dospělými** – dospělí se orientují na to, jak se od dětí liší, vytváří si tak předpoklady a postoje, které ovlivňují jejich chování. To pak v nepříliš ideálních případech ovlivňuje zvolené metody a způsob interpretace dat.
3. **Existují rozdíly mezi dětmi a dospělými** – děti mají do jisté míry omezené a odlišné používání slovní zásoby a chápání slov; obvykle mají méně zkušeností a samozřejmě nevydrží věnovat výzkumníkovi tak dlouhou dobu pozornost, jako je tomu u dospělých.

Je příliš zjednodušující vidět výzkum s dětmi jako buď stejný, nebo odlišný od dospělých a že by měl být chápán jako kontinuum závislé na individuálním dítěti, výzkumném kontextu a výzkumných otázkách (Kirk, 2006).

7.5.1.1 *Etika*

Vzhledem k tomu, že výzkum byl realizován s dětmi předškolního věku, je vhodné představit etické otázky, se kterými se může badatel setkat. Uvažování nad etikou ve výzkumu je na místě ve všech typech výzkumu – i když participantem není dítě. Je na místě věnovat pozornost základním zásadám etického chování výzkumného pracovníka. Je ku podivu, že

etický kodex v pedagogických vědách neexistuje. Stejně tak jako neexistuje pedagogická komora, která by kontrolovala jeho dodržování.

Gavora (2010) ve své publikaci uvádí následující. Jako první bychom mohly zmínit princip **dobrovolnosti** v souvislosti s účastí subjektů ve výzkumu. Výzkumník nemůže participanta k účasti žádným způsobem nutit, a jak bylo řečeno již při výzkumu s dětmi, musí být tento pocit dobrovolnosti zachován. Samozřejmě pak může z výzkumu kdykoli odstoupit. Je nutné, aby zkoumané osoby byly informovány o výzkumu před jeho samotným zahájením. **Informace** se týkají průběhu výzkumu a to, jakým způsobem budou data prezentovány. V tomto kontextu pak subjekt podepisuje (nebo státní zástupce při výzkumu s dětmi) **informovaný souhlas o vstupu do výzkumu**. Obsahem tohoto dokumentů jsou základní informace o výzkumu a jeho realizaci. Nejčastějším nedodržením tohoto principu je, když výzkumníci zatajují důležité informace a poskytují klamné informace (například proto, že se domnívají, že by nezískali souhlas provedením výzkumu na dané škole) (Švaříček, Šedřová, 2014). Podpisem osoba stvrzuje souhlas s účastí v něm. Další významnou zásadou je princip **neublížení**. Tato zásada odkazuje na povinnost výzkumníka neublížit participantům výzkumu jak z fyzického, tak z psychického hlediska. Současně po těchto osobách nesmí požadovat informace, které nejsou v souladu s **etickými normami**. **Důvěrnost** – tuto zásadu definuje Gavora (2010) i Švaříček, Šedřová (2014). Podle dvojice autorů se za touto zásadou skrývá to, že výzkumník zaručuje, že nebudou zveřejněna žádná data, která by umožnila identifikovat účastníky výzkumu. Pokud toho výzkumník nemůže dosáhnout, neměl by výzkumnou zprávu publikovat. V neposlední řadě se výzkumník zaručuje, že budou data získaná od participantů **korektně zpracována**. Konkrétně jde o to, aby výzkumník data neupravovat podle svého uvážení a nevymýšlel si data svá vlastní.

Etické principy by měl mít na paměti každý výzkumník, který se chystá realizovat výzkum a vstupovat do terénu. Pokud jsou participanty výzkumu děti, tato otázka se stává ještě významnější. Valentine (2011) ve svém článku *Accounting for agency* upozorňuje na to, že pozice dětí ve společnosti se proměňuje. V minulosti bylo typické, že se realizovat výzkum na dětech. Etické principy šly spíše do pozadí. Nyní v souvislosti s novou sociologií dětství, kde se dítě staví do rovnocenné pozice s dospělým, se charakter výzkumu v souvislosti s dětmi mění a realizuje se výzkum spíše **s dětmi nežli na dětech**.

Shrnutí kapitoly

První kapitola empirické části práce se zaměřovala na představení metodologie výzkumu. Byly prezentovány cíle i výzkumné otázky a vymezeny základní terminologické prvky, se kterými budeme pracovat. Další pozornost byla věnována výzkumným metodám, které byly ve výzkumném šetření využity. V neposlední řadě byly představeny etické principy v souvislosti s realizací výzkumu. Participanty výzkumu byly děti předškolního věku, bylo tedy v neposlední řadě nutné ukázat na odlišnosti ve výzkumu s dospělými a dětmi. Je velmi zvláštní je v pedagogických vědách neexistuje etický kodex, vzhledem k tomu, že pracují s tak citlivými bytostmi jako jsou lidé a děti. Nicméně je nutné na etiku výzkumu poukazovat a mít na paměti její důležitost ve vztahu k realizaci a následné interpretaci výzkumných dat.

8 INTEPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

V této části práce budou představeny interpretace výzkumných zjištění. Jedná se o interpretaci obsahové analýzy dětského portfolia a interview s dětmi. Nejdříve je pozornost věnována zjištěním z obsahové analýzy, která se uskutečnila na bázi vizuálního komunikátu. V produktech se také objevuje text, který popisuje to, co má dítě vykonat, popisky od učitelky, nebo od dítěte. Tento text je ale v porovnání s vizuální formou zanedbatelný. Přesto byla věnována samostatná kategorie právě popiskům, protože se v nich odráží způsob využívání dětského portfolia. Druhá část interpretace je věnována uskutečněným rozhovorům, ze kterých vzniklo několik kategorií. Ty jsou interpretovány ve vztahu k výzkumným otázkám a k obsahové analýze. Další kapitoly pak přináší shrnutí výzkumných zjištění, představení schémat využívání dětského portfolia a doporučení pro praxi mateřských škol.

8.1 Obsahová analýza dětského portfolia

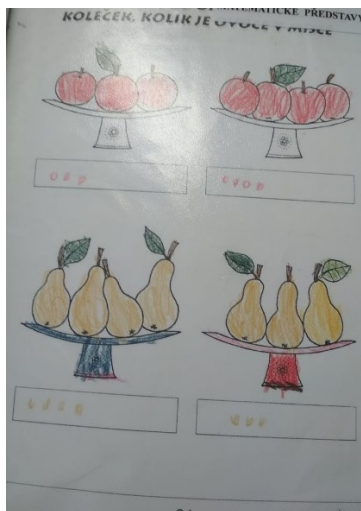
Tato kapitola prezentuje společné typy děl, které byly identifikovány. Jedná se o šest typů, které budou v této části blíže představeny. Uskutečnila se analýza celkem deseti portfolií, které zachycují život dítěte po dobu tří let. Níže vysvětluji konkrétní obsahy jednotlivých typů. Tyto typy byly pojmenovány jako:

- Pracovní listy
- Grafomotorické listy
- Identifikace dítěte
- Listy orientované na dítě a jeho rodinu
- Výtvarné práce
- Kresby dětí

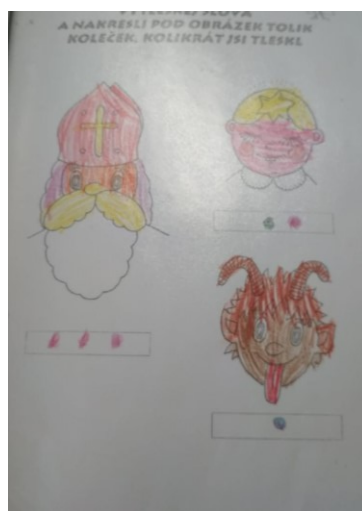
Skrze interpretaci těchto typů, které se při analýze vynořily, bude cílem objasnit, kdo rozhoduje o obsahu a tématu těchto děl. Produkty budou také dávány do vztahu s tím, jaký motiv vedl dítě k tomu, aby je vytvořilo. Některé produkty jsou také doplněny o popisky učitelky. Tomu bude věnována samostatná kategorie.

8.1.1 Pracovní listy

V portfoliu byly identifikovány pracovní listy. Tyto listy tvoří velkou část portfolia. Jsou orientovány zejména na přípravu dětí do školy. Jedná se konkrétně o pracovní listy s cílem podpořit logické uvažování dětí, nebo podporující čtenářskou, nebo matematickou gramotnost. Jedná se konkrétně o rozčleňování slov na slabiky, procvičování geometrických tvarů, určování posloupnosti, nebo například hledání rozdílů. Tematika těchto listů je velmi široká. Můžeme se setkat s přírodovědným, nebo také s tématy spojenými s tradicemi (Vánoce, Velikonoce). Ve většině případů jsou tyto pracovní listy podepsány dětmi samotnými, nebo paní učitelkou. Tyto listy také obsahují datum, kdy byl daný list zpracován. Můžeme tedy předpokládat, že je využíván učitelkou jako diagnostický nástroj, díky kterému sleduje a zaznamenává vývoj. Tyto pracovní listy se objevují napříč všemi portfolii. Na následujících ukázkách je zřetelné, že se orientují na matematické představy a rozčleňování slov na slabiky. Na prvním z nich je to také napsané. Na těchto pracovních listech byl také uveden datum, kdy se práce realizovala, ale ten byl odstraněn z důvodu uvedení také jména dítěte, které je v této práci vzhledem k etice ve výzkumu s dětmi anonymizován. Na třetí ukázce si můžeme všimnout již data realizace. Mimo to, jsou v pravém horním rohu tři ikony označující tři obličejce. Cílem těchto ikon je, aby dítě ohodnotilo úkol a jeho spokojenost s ním. Tyto sebehodnotící ikony se vyskytují v portfoliích spíše zřídka. Zada-vatelem tohoto úkolu je s největší pravděpodobností učitelka. Dítě si zřejmě může tento pracovní list vypracovat i na bázi dobrovolnosti. U některých pracovních listů jsou ale popis úkolu, který má splnit. Ne vždy si tedy s pracovním listem může poradit sám, bez učitelky, či dospělé osoby.



Obrázek 1



Obrázek 2



Obrázek 3

8.1.2 Grafomotorické listy

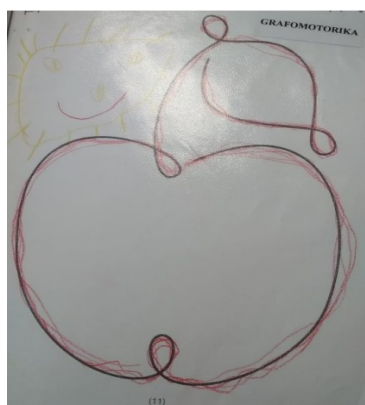
Další stejně velkou částí, kterou dětské portfolio tvoří, jsou grafomotorické listy. Tyto listy slouží k rozvoji jemné motoriky dítěte, konkrétně přípravy na psaní. Jedná se o různá cvičení, kde například děti vytváří kruhy, obkreslují klikatou čáru, kreslí přerušovanou čáru, nebo nacvičují horní oblouk. Tato cvičení tvoří velkou část portfolio a stejně tak, jako pracovní listy. Tyto produkty jsou doplněny o komentáře učitelky o schopnosti dítěte splnit tento úkol. V první ukázce vidíme grafomotorický list orientovaný na obtahování obrysu jablka, na druhé ukázce nácvik horního oblouku a na třetí obtahování kruhu. Na první ukázce je také popis grafomotorika. Můžeme tedy předpokládat, že stejně tak, jako u pracovních listů i grafomotorické listy slouží učitelce jako diagnostický nástroj. Ve třetí ukázce také můžeme vidět popis učitelky, která hodnotí výkon dítěte (v tomto případě „správně“). Každý z listů je podepsán, ať už dítětem, nebo učitelkou. Tyto informace jsou anonymizovány. Motiv k tvorbě tohoto produktu plyne nejspíše od učitelky, která jím sleduje naplnění určitého cíle. Často bývají ale grafomotorické listy na nějakém místě ve třídě, takže dítě může dobrovolně této nabídce využít.



Obrázek 4



Obrázek 5



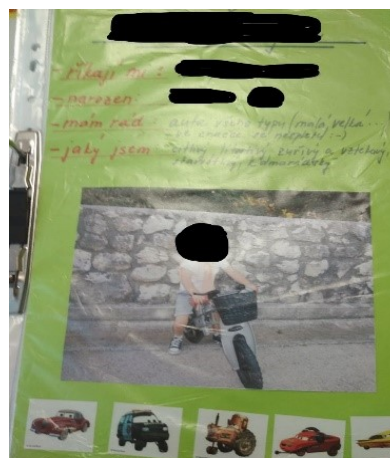
6 Obrázek

8.1.3 Identifikace dítěte

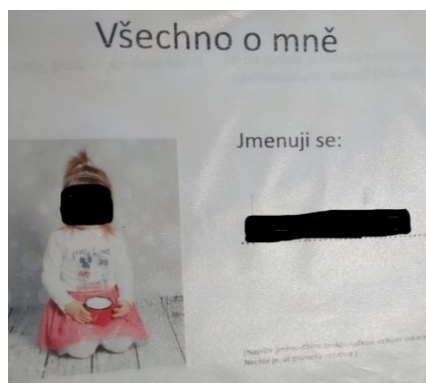
Ne příliš obvyklou součástí portfolia jsou fotografie dětí. Tyto fotografie nebyly přítomny ve všech portfoliích. Některá z nich měli ale v úvodu fotografie dítěte s jeho jménem a věkem. Ta portfolia, která nebyla vybavena fotografiemi, ale místo nich využila jiné prostředky. Například obkreslenou ruku dítěte, nebo rámeček, kde dítě samo sebe nakreslilo. Tento list, ať už s fotografií, nebo bez ní, tvořil úvodní stranu každého portfolia. Tato úvodní strana je vždy vyzdobena dětmi, s použitím ornamentů, srdcí, písmen a jiných dekorativních prvků. Některá jména dětí byla napsána učitelkou, některá samotnými dětmi. Často na fotografii děti nebyly sami, ale například se svým sourozencem, nebo rodičem. Bohužel dále v portfoliu se fotografie neobjevovali. (v zahraničních výzkumech – např. S. Petters et al. (2009) hovoří o tom, že běžnou součástí portfolia jsou fotografie ze společných akcí v mateřské škole, nebo z výletů s rodinou apod.) Vzhledem k tomu, že úvodní strany v konkrétních mateřských školách byly podobné, můžeme předpokládat, že děti do obsahu a tématu příliš nezasahují. Zadavatelem zde bude nejspíše učitelka, která se rozhodla portfolio v mateřské škole zařadit do procesu.



Obrázek 7



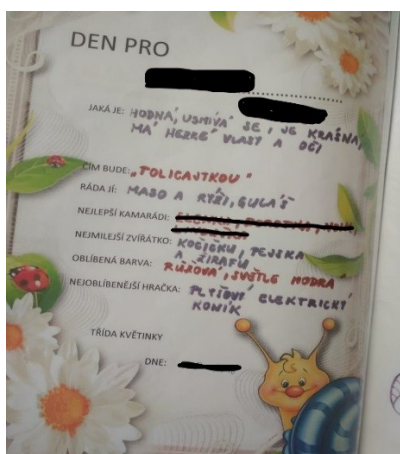
Obrázek 8



Obrázek 9

8.1.4 Listy orientované na dítě a jeho rodinu

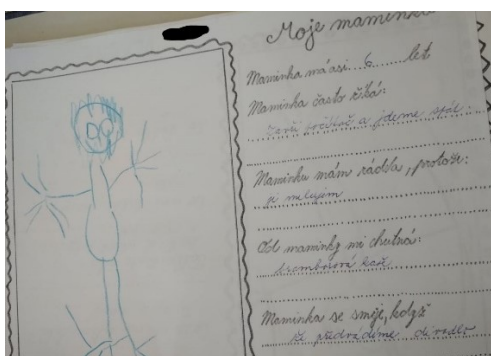
Tato oblast je pro dětské portfolio typická ve všech analyzovaných portfoliích. Tento typ děl zaznamenává to, co dítě o sobě a své rodině ví. Mimo jiné jsou jejich obsahem také zkušenosti a zážitky, které s nimi prožívá. Je cestou k tomu, aby si dítě ke svému portfoliu vytvořilo hlubší citový vztah. Tyto listy vznikají za spolupráce dítěte a učitelky, kdy se paní učitelka ptá dítěte na otázky, které souvisí s ním a jeho rodinou. Výpovědi dítěte pak zaznamenává do těchto děl. Můžeme si všimnout, že dítě se učí identifikovat své vlastnosti a zájmy. Poznává tak samo sebe a učí se pojmenovat to, v čem vyniká a co má rádo. Druhý obrázek „moje ruka“ zase pomáhá dítěti si uvědomit, že jeho ruce mohou sloužit k různým činnostem, které mohou být ostatním prospěšné. Třetí z uvedených ukázek se týká rodiče dítěte, konkrétně matky. Úkolem dítěte je rodiče nakreslit a popsat jej. Zároveň hledá konkrétní vlastnosti rodiče a vzpomíná například na oblíbené jídlo. Tyto listy jsou různého druhu. Některé také popisují společné zážitky, nebo charakterové rysy rodiče. Jejich obsah i téma je dáno učitelkou mateřské školy, která je současně zadavatelem tohoto úkolu.



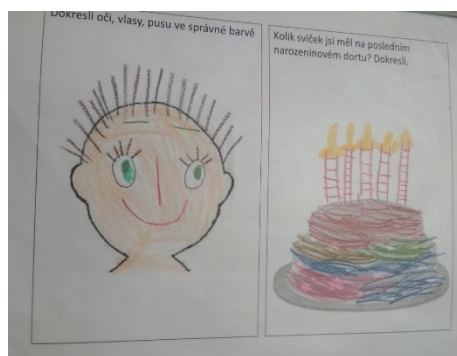
Obrázek 10



Obrázek 11



Obrázek 12



Obrázek 13

8.1.5 Výtvarné práce

V dětském portfoliu se objevují také výtvarné práce. Jedná se o práce zejména s použitím vodových, temperových barev, nebo tuše. Tyto obrázky jsou ale obsaženy spíše zřídka v porovnání s pracovními, nebo grafomotorickými listy, které v portfoliích zcela převládají. Z výpovědí dětí vyplývá, že do portfolia si „musí“ vkládat zejména úkoly (pracovní a grafomotorické listy), takže můžeme předpokládat, že výtvarné práce jsou vystaveny na nástěnkách, nebo si je děti odnášejí domů. V ukázkách se jedná o klasické výtvarné techniky velmi často využívané v mateřských školách. Jedná se o tisk pomocí listu a rozfoukávání tuše. Na obrázku č. 18 můžeme vidět znázornění tzv. „skřítků“, který nese jméno dítěte, které jej vytvořilo. Na obrázku druhém není popis, můžeme se tedy pouze domnívat, co bylo cílem této aktivity. Další výtvarné práce, které bývají obsahem portfolia, jsou například klasické omalovánky, které byly také zařazeny do této oblasti. V ukázce můžeme vidět omalovánku s Mikulášskou tematikou. Omalovánky ale nejsou obsahem všech analyzovaných portfolií. Proto se domníváme, že jejich volba a realizace je založena na zájmu dítěte. Dále se můžeme setkat například s vytvářením různých děl s použitím lepení a stříhání, nebo například listy se zadáním (namaluj květinu pro maminku) apod. K této oblasti se děti při realizaci rozhovoru jen zřídka vyjadřovaly. Můžeme se tedy domnívat, že tyto aktivity jsou dětmi spíše opomíjeny a větší pozornost věnují například volné kresbě, ke které se vyjadřují mnohem více a volba tematiky a obsahu produktu je zcela na nich. Nejsou vedeny dospělou osobou, jak to bývá obvyklé u výtvarných prací, soudě například podle podobnosti vytvořených skřítků v různých portfoliích.



Obrázek 14



Obrázek 15

8.1.6 Kresby dětí

Výše zmíněné fotografie v jisté míře nahrazují právě kresby dětí. Tyto kresby obvykle vkládají do portfolia sami děti (viz. Interview s dětmi). Pro dítě v předškolním věku je jeho blízké okolí velmi důležité, je tedy jasné, že tematika a obsah těchto kreseb se orientuje zejména na ně. Můžeme zde tedy najít kresby dítěte samotného, jeho rodičů, sourozenců a další blízké rodiny. V těchto kresbách se také odráží jeho zájmy, zážitky s rodinou a věci, které pro něj mají velkou hodnotu. Současně s tím si můžeme všimnout, že i tyto kresby jsou doplněny o komentáře učitelky, která je zřejmě využívá k diagnostice dítěte v souvislosti s kresbou lidské postavy. Některé komentáře také zřejmě vyplynuly z rozhovoru s dítětem, kdy učitelka zaznamenala to, co je podle dítěte zobrazeno na obrázku. Tyto obrázky jsou pro děti významné a fungují jako zpětná vazba i pro dítě samotné. Jak vyplynulo z rozhovorů, které se s dětmi uskutečnily. Jak můžeme vidět na ukázce třetí (vlevo dole) dítě komentovalo tento obrázek a proces ztvárnění označilo jako čmáranice. Na otázku, zda nyní také čmárá, dítě odpovídá, že nyní již maluje a obrázek by namalovalo již lépe. Jak můžeme vidět na těchto čtyřech ukázkách, tematikou je zejména rodina dítěte a ono samotné, může se ale objevit i zaznamenávání světa kolem.



Obrázek 16



Obrázek 17



Obrázek 18



Obrázek 19

Popisky učitelky

Tato oblast je zde uvedena zejména z toho důvodu, že jde napříč všemi zkoumanými portfolii. Tyto popisky mají různý charakter: **diagnostický** a **informační**. V souvislosti s diagnostickým charakterem se můžeme setkat s výroky, týkající se toho, co dítě umí a co neumí. Např. „*Neznala hokejku, ostatní pojmenovala a třídila*“, „*Potíže s čarami, barvy spojila dobře*“, „*Snažila se, obtíže s přesným obtažením na puntík*“, „*Snaží se, ale potřebuje pomoc u střihání, neumí sám*“, „*Správně přiřadila, ale vybarvila špatně*“, „*Zbrklá, pracovala sama*“ apod. Z následujících výroků si můžeme všimnout, že učitelka hodnotí a dělá si poznámky přímo do produktu, které dítě vytvořilo. Je možné, že tyto poznámky slouží také rodičům pro jejich orientaci. Na to, abychom zjistili tuto funkci, by bylo ale nutné realizovat rozhovor s učitelkami, aby nám bylo objasněno jejich záměr. Setkáváme se zde také s výroky do jisté míry hodnotícími. Tedy konkrétně takovými, které hodnotí práci dětí. Např. „*Snaží se.*“, „*Je zbrklá.*“ apod. Do jaké míry je toto subjektivní hodnocení vhodné zařazovat do samotné práce dítěte je na zváženu. Dalším možným popiskem, se kterým se v dětském portfoliu setkáváme je informační typ. To znamená, že učitelka popisuje například to, co je na obrázku. „*Rád si hraju s autama a koukám na televizi*“, „*Povídá o obrázku, ukazuje na prstech*“, „*Já, strýc a brácha*“ apod. Tyto výroky vycházejí z rozhovoru učitelky s dítětem nad jeho výtvořem. Dítě prezentuje obrázek učitelce s tím, že jí vysvětluje, co je na obrázku. Ta pak jeho výpověď zaznamenává. Další informací je také věk dítěte, nebo měsíc a den, kdy byl produkt vytvořen. Popisky učitelky týkající se jména dítěte, jeho věku a data jsou přirozenou součástí každého obrázku, který v mateřské škole vzniká tím spíše, když je součástí portfolia dítěte. Děti předškolního věku se již mohou podepisovat sami, protože to obvykle již umí.

Shrnutí

Když se zamyslíme nad zásahem učitelky do portfolia, můžeme se domnívat, že tedy není produktem, či prací pouze dítěte, ale že jej tvoří společně s učitelkou. Jak bylo představeno v těchto výzkumných zjištění z obsahové analýzy, jeho obsah je velmi členitý. Do velké míry je ovlivněn právě zásahem učitelky a dítě do něj může také zasahovat pouze omezeně. Nejvíce je dítě aktérem tvorby v oblasti v oblasti volné kresby. Dominantní je však zadání učitelky, která využívá dětské portfolio jako diagnostický nástroj. Můžeme tak soudit dle pracovních a grafomotorických listů, nebo dle děl zabývajících se poznáváním dítěte a jeho rodiny. V neposlední řadě o tomto faktu svědčí také popisky učitelky, které mají charakter jak čistě diagnostický, tak popisný.

8.2 Interpretace výzkumných zjištění – interview s dětmi

V této podkapitole je uvedena interpretace uskutečněných interview s dětmi. Při analýze transkriptu vzniklo pomocí otevřeného kódování celkem pět kategorií. Otázky, které byly dětem pokládány, se orientovaly na obsah dětského portfolia a na to, kdo dané listy do portfolia vkládá. Mimo jiné byly děti dotazovány také na to, proč si myslí, že portfolio vzniká a co si myslí, že s ním bude, až půjdou do školy. Kategorie, které vznikly v této souvislosti, jsou následující:

- Protože chci
- Paní učitelka říkala
- Úkoly a obrázky
- Portfolio asi na památku
- Tam jsem čmárala – teď už maluju

8.2.1 Protože chci

Tato kategorie se orientuje na to, jaká je motivace k zahájení práce, či vzniku produktu. Zatímco u volných kreseb se děti sami rozhodují, zda si obrázek vytvoří a jak bude vypadat. U pracovních a grafomotorických listů je zadání vedeno obvykle učitelkou.

V: „A proč jsi vytvořil tento obrázek?“

D6: „Protože jsem chtěl nakreslit, jak jsme s mámou byly u tety.“

D3: „Protože paní učitelka říkala, že si to máme udělat.“

D4: „Protože jsem chtěla, to tam vždycky je na tom stole a my můžem si to brát.“

Tyto výroky vypovídají o různém směru zadání, které vede k výtvoru produktu. První se týká zejména volné kresby dětí, kde se odrážejí zkušenosti dítěte z jeho života. Motiv tedy nejspíše vzniká přímo od dítěte. Druhý výrok odkazuje na pracovní, grafomotorické, nebo jiné produkty, které dostávají děti od učitelky. Úkolem dětí je splnit úkol. Ony sami chápou tento typ dokumentů jako úkoly. A poslední výrok vypovídá o tom, že i pracovní listy si děti mohou sami vybrat jako aktivitu. Pracovní a jiné listy od učitelky jsou přichystány na konkrétním místě v mateřské škole a dítě si jej může vzít a vyplnit. Ne všechny druhy pracovních listů ale dítě může vyplňovat samo. Jedná se tedy zejména o ty, ke kterým dítě nepotřebuje učitelku.

Další část kategorie obsahuje výpovědi dětí týkající se toho, co je vede k tomu něco uložit, nebo neuložit do svého portfolia. V této kategorii je velmi silně cítit, že hlavní motivace dítěte je to, že chce. Tento motiv ovlivňuje to, zda obrázek je, či není součástí této jejich „knihy“ jak ji děti samy nazývají. To také můžeme vidět v prvním výroku, kde holčička odpovídá na otázku, proč si obrázek nevezla domů.

V: „*A to tam dal kdo? Paní učitelka?*“ D7: „*Ne, já.*“ V: „*A proč sis to nevezla domů?*“

D7: „*Protože jsem to chtěla mít ve knížce.*“

V: „*A bereš si některé obrázky domu?*“ D2: „*Jo, když je chci ukázat mamince.*“

V: „*A dneska jsi něco nakreslila?*“ D1: „*Jo.*“ V: „*A to si vezmeš domu, nebo si to dáš sem?*“

D1: „*To si vezmu domů.*“ V: „*A proč?*“ D1: „*Protože chci.*“

Nejvýraznější je pak výrok poslední, kde dítě argumentuje na otázku, proč si obrázek bere domů, a to velmi jasným „protože chci“. Dominance dítěte je v této kategorii citelná. Volba dítěte se zde uskutečňuje zejména v pozici volné kresby, která je některým dětem blízká. Druhý výrok hovoří o tom, že chce holčička ukázat obrázek mamince. Sdílení svých výtvorů je pro děti předškolního věku typické. Tento výrok nám naznačuje, že ke sdílení zřejmě nedochází v takové míře, vzhledem k tomu, že si chce vzít holčička obrázek sebou domů. Můžeme se také domnívat, že ke svému portfoliu nemá tak hluboký citový vztah, jak bychom si mohli na první pohled myslet. Pro potvrzení těchto domněnek bychom ale potřebovali více vypovídajících dat. Proto budeme prozatím pracovat s tím, že se dítě do jisté míry samo rozhoduje o tom, jaký typ dokumentů je do portfolia založen.

8.2.2 Paní učitelka říkala

Ne u každých obrázků to je ale zcela na dítěti a do tvorby portfolia vstupuje učitelka. Ta se pokouší o usměrnění dítěte a do portfolia vnáší své vlastní cíle. V našem případě se jedná o cíle související s diagnostikou dítěte. Stane se tak, když se jedná o pracovní a grafomotorické listy. O tom, co se bude dít dál s těmito listy, dále rozhoduje učitelka a řídí tímto způsobem dítě. O tom hovoří následující výroky.

D3: „*Tady jsme dělali, to jsme museli vybarvit a paní učitelka nám řekla, ať tady tohle obkreslíme a vymalujeme a paní učitelka nám to tam dala.*“

V: „*A proč sis to tam dával?*“

D3: „Protože nám to paní učitelka řekla.“

V: „A proč sis tento nevezl domů?“

D8: „Protože nám paní učitelka řekla, že úkoly máme dávat sem.“

Z těchto výroků si můžeme všimnout, že učitelka stále neztrácí kontrolu nad portfoliem dítěte a do jeho portfolia významně zasahuje. Lépe řečeno ve větší míře nežli dítě. To svědčí o tom, že má pro ni hodnotu a využívá jej. Když se vrátíme k obsahové analýze, potvrzuje nám, že učitelka komentuje práci dítěte jak na úrovni diagnostického komentáře, tak informačního. Je jasné, že učitelka musí určitým způsobem vstupovat do tvorby portfolia zejména na začátku jeho tvorby, aby dítě vedla při konstruování jeho struktury. Později však může ustupovat do pozadí, jak by tomu bylo, kdyby bylo dětské portfolio využíváno zejména pro podporu učení se dítěte. Vzhledem k výše uvedeným výrokům se ale přesvědčujeme o diagnostické funkci portfolia v těchto zkoumaných případech. Paní učitelka dále vstupuje také do samotného zakládání například tak, že pomáhá dítěti s děrovačkou, o čemž mluví jeden z výroků.

V: „A to sis tam dala sama? I tady tyto dírky jsi udělala?“

D9: „Ne, to dělala paní učitelka A.“

8.2.3 Úkoly a obrázky

Velkou otázkou, kterou bylo cílem zodpovědět je, kdo rozhoduje o tom, jaké typy děl budou do portfolia zařezeny. Tato kategorie představuje to, jak tyto dokumenty dítě popisuje, jinými slovy, jak je pojmenovává. Při rozhovoru s dítětem jsme měli jeho portfolio k dispozici. Dítě jím tedy listovalo a popisovalo, co vidí. Produkty, typu grafomotorických, pracovních a jiných listů od učitelky nazývalo dítě jedním slovem – úkoly. Často se stávalo, že komentovalo nejen to, co vidíme, ale také náročnost tohoto úkolu. Děti popisovaly například také to, co bylo jejich úkolem. To můžeme vidět v prvním a druhém výroku, kde dítě ukazuje a vysvětluje, jak měl být úkol správně splněn.

D6: „Tady jsou kytičky a tulipány a tady prší, aby mohli narůst kytičky na moje narozeniny.“

D2: „Tady jsme měli spojit takhle. Žluté se žlutým, červené s červeným...“ (ukazuje a popisuje obrázek)

D2: „A tady jsme říkali, co náš tatka dělá.“

D1: „*Tohle bylo těžký. A tohle byl úkol, a tohle byl taky úkol.*“

V posledním z výroků si můžeme všimnout, že se dítě vyjadřuje také k jeho náročnosti, jak už bylo řečeno. Produkt, který vznikl na základě jejich vlastní motivace a produkty výtvarné děti popisovali také jedním pojmem a to – obrázky. Stávalo se, že děti tyto produkty komentovaly mnohem obsáhleji, než tomu bylo u předcházejících *úkolů*. U *úkolů* pak popisovaly hlavně to, co na listu je a jak znělo zadání. To můžeme vidět v poslední ukázce této kategorie.

V: „*A tohle je co?*“ D10: „*To jsme měli kreslit, co děláme po školce. A to je balon. A já už se těším, až nebude sníh, abych mohl hrát kopanou.*“ V: „*Po školce hráváš kopanou?*“

D10: „*Jo, s tatškou. My vždycky chodíme na hřiště a tam si kopem a...*“

Zadání se tedy leckdy orientovalo také na zájmy dítěte po školce. Chlapec na toto téma se velmi rozpovídal a začal hovořit také o tom, co dělají v zimě atd. Z toho můžeme soudit, že portfolio dítěte zrcadlí jeho zájmy a pomáhá tak dítěti vytvářet si k němu hlubší vztah, který je nezbytný k jeho tvorbě. Víme, že zájmy dítěte se v období předškolního věku stále utváří a nejsou příliš stálé. Nicméně v této době existují a odráží tak současný život dítěte.

8.2.4 Portfolio asi na památku

Další významnou otázkou je to, jak si dítě vysvětluje smysl vzniku tohoto portfolio. To byla také další otázka, která byla dětem kladena. Z následujících výroků vyplývá, že vysvětlení týkající se smyslu vzniku portfolio se u dětí různí. Každé z nich si jeho smysl vysvětluje po svém. Zatímco jedno vnímá portfolio jako soubor obrázků na památku, jiné jej charakterizuje jako soubor, který brání tomu, aby se jeho práce ztratily. Ne všechny děti, které byly dotazovány, na tuto otázku dokázaly odpovědět. Některé nevěděly, nebo byly zaskočeny a měly pocit, že je naším cílem získat správnou odpověď. I když jsme se pokoušeli otázku přeformulovat, některé děti ani tak nevěděly, proč tomu tak je. To nás vede k myšlence, že je možné, že děti plní úkoly takřikajíc bezmyšlenkovitě, na pokyn učitelky. Zřejmě právě to pak odráží jejich vztah k portfolio a uplatňuje se zde pak volba dítěte, která jej vede k tomu si obrázky odnést raději domů, než je vložit do svého portfolio.

V: „*A proč se to tam dává?*“ D10: „*Myslím, že na památku.*“

V: „*A proč se to tady dává do té složky?*“ D5: „*Aby se to neztratilo.*“

To, jak dítě své portfolio vnímá, je velmi důležitá otázka. Ovlivňuje totiž jeho tvorbu i obsah. Je jasné, že děti, které byly participanty tohoto výzkumu, přesně neví, k čemu tento soubor slouží, už když se podíváme na jiné kategorie, tak si můžeme všimnout, že do značné míry do jejich portfolio zasahuje učitelka. Žádná z uvedených výpovědí není v konečném důsledku špatná a každé z dětí má pravdu. Nicméně máme za to, že je vhodné s dětmi hovořit o smyslu toho, co vytvářejí. Také z toho důvodu, aby se předešlo bezmyšlenkovitému plnění úkolů. Je vhodné, když je dítě vedeno přemýšlet o své práci, o tom, jak je možné ji organizovat a řídit. V konečném důsledku je totiž podstatné také to, jak svůj pokrok hodnotí samo dítě. To je totiž klíčem k tomu, aby mohlo uvažovat samo nad sebou, a vede k uvědomění učení se. Což by zřejmě mohlo dítěti pomoci při dalším jeho vývoji. Tato kategorie plynule navazuje na následující, zabývající právě dalším vývojem portfolio dítěte, a to konkrétně při přechodu z mateřské školy do školy základní. Máme za to, že jeho tvorba, která je pro dítě jistě náročná a dlouhodobá by měla být využita dále a mohla by tak posloužit učitelům v první třídě pro lepší poznání nově příchozího dítěte.

8.2.5 Co dál s portfoliem

Jak už bylo naznačeno výše, to, jak děti vnímají své portfolio, se odráží také na tom, jak vidí své portfolio po nástupu do první třídy. Jinými slovy, co si myslí, že bude s portfoliem dál. Jak vidíme ve výrocih dětí, jejich pojetí další práce s portfoliem se liší dítě od dítěte. Zatímco jedno dítě s ním dále již nepočítá, jiné má plánu si jej vzít s sebou při nástupu do povinné školní docházky. Jeden z výroků také uvádí, že z portfolio budou vyřazeny obrázky a ty budou darovány rodičům.

V: „*Takže potom, až půjdeš do školy, tak si to vezmeš se sebou?*“ D1: „*Myslím, že ne.*“

V: „*Takže ho tady necháš?*“ D1: „*Myslím, že jo.*“

V: „*A co s tím pak budeš dělat, až půjdeš do školy?*“ D6: „*To dám mamince. Ty obrázky*“

V: „*A co se tady s tím bude dělat pak, až půjdeš do školy?*“ D5: „*To si vezmu se sebou, až půjdu do školy.*“

Spolupráce mateřské školy a rodiny je stěžejním faktorem školní úspěšnosti dítěte, které přechází do základní školy. O této skutečnosti hovoří mnoho autorů. Jak jsem již zmiňovala výše, vidíme v portfoliu nástroj, který by mohl pomoci učitelům v prvních třídách lépe po-

znat dítě, které k nim právě přichází. Právě portfolio totiž může být bohatým zdrojem informací o dítěti, o jeho zájmech, rodině, vývoji. Pokud by jej učitel primární edukace využívat při své práci, je možné, že by i přechod dítěte z mateřské školy do školy základní byl příjemnější a přirozenější. Bohužel z těchto získaných dat se můžeme pouze domnívat, zda se s portfoliem dále pracuje i ve školním prostředí. Je ale jasné, že motivace dětí k tomu, aby si své knihy braly se sebou, existuje.

To můžeme vidět ve výroku číslo tři. Výše zmiňovaná studie z Nového Zélandu se zabývala právě využitím portfolia při přechodu dítěte z mateřské do základní školy. (Peters et al., 2009) A výzkumná zjištění ukázaly, že dětské portfolio funguje jako nástroj posílení rozvoje dítěte, jako otevřené tzv. virtuální tašky – kdy učitel získává přístup k vědomostem dětí. Portfolio podle této studie také napomáhá vytváření pozitivního vztahu k učení a je jako literárním artefaktem dítěte. Podporuje proces učení a adaptace dítěte. A je tedy vhodným nástrojem, který je možný využívat v souvislosti s touto problematikou. Více informací o tomto výzkumu je uvedeno v tabulce v kapitole 2.3 v teoretické části práce.

8.2.6 Tam jsem čmárala – teď už maluju

Jako poslední kategorie, která se z výzkumu vynořila, je Portfolio jako okno do minulosti. Její pojmenování vychází z uvedených výroků dětí. Jak už bylo řečeno, tak během interview s dítětem bylo listováno jeho portfoliem. Během tohoto listování dítě vyprávělo o tom, co je obsahem portfolia a co a jak bylo jejich úkolem. V rámci tohoto listování se ale objevovali zajímavé výroky orientující na sebereflexi dítěte. Dítě si uvědomovalo, že obrázky vznikaly v různé době. Jejich hodnocení se orientovalo na přítomnost i budoucnost. Například ve druhém výroku dítěte si můžeme všimnout, že nabyl dojmu, že nyní jsou jeho schopnosti rozvinutější než dříve a že by tak obrázek nyní nakreslil lépe. Nebo jak můžeme vidět ve třetím výroku, kdy si holčička uvědomuje, že v době vzniku obrázku byla podle jejích slov „ještě malá“. V posledním z uvedených výroků vidíme, že dítě nejen, že identifikuje svůj vlastní posun, ale dokonce pojmenovává svoje schopnosti a uvědomuje si, že nyní „nečmárá“, ale „maluje“.

V: „*A toto psal kdo?*“ D1: „*To nevím, to jsem byl ještě malej.*“

V: „*A teď bys to taky zvládl nakreslit?*“ D1: „*Myslím, že líp.*“

V: „*A to jsi ty, tady na té fotce?*“ D4: „*Jo, ale to jsem byla ještě malá.*“

D3: „*Když jsem byla malá, tak jsem čmárala.*“ V: „*A teď taky čmáráš?*“ D3: „*Ne.*“

V: „*A co děláš teď?*“ D3: „*Maluju.*“

Z výše uvedeného můžeme identifikovat prvotní znaky sebereflexe dítěte, sebeuvědomění si toho, že se v čase mění jednak vzhledově (viz. Fotografie, která bývá obsahem portfolia) a jednak po stránce dovedností dítěte. Období čmáranic je klasickým obdobím v životě dítěte. Obrázek, na který holčička ukazovala, přesně odpovídá jeho popisu. Stejně tak, jako když chlapec ukazoval na auto, které by podle jeho slov již nyní namalovat lépe. Právě tento okamžik je momentem, který do jisté míry vypovídá o schopnosti dítěte hodnotit svůj vlastní pokrok a vývoj a může být tedy prvním krokem k podpoře učení se dítěte. O vývoji dítěte a jeho sledování skrze portfolio hovoříme také v interpretaci výzkumných zjištění z obsahové analýzy. Zde v kategorii popisky učitelky si můžeme všimnout, že učitelka hodnotí dítě v průběhu času a diagnostikuje tak jeho pokroky. To odkazuje mimo jiné také na to, že se spíše soustředí na výsledky činnosti nežli na proces učení se dítěte.

Získaná data prezentují především zásah učitelky, který se uskutečňuje prostřednictvím zadání k tvorbě produktu, zápisků do něj, jeho zařazení do portfolia a také skrze hodnocení. Dítě se naopak může zapojit při volné kresbě, kde samo rozhoduje o tématu, obsahu i zařazení produktu do portfolia. Dominantní pozici při práci s portfoliem má však učitelka. Tento způsob práce s portfoliem odkazuje spíše na pozitivistický přístup práce s ním. Proces tvorby portfolia ovlivňuje mnoho faktorů. Jak bylo objasněno v teoretické části, je nutné si práci s portfoliem dobře promyslet.

9 SHRNUÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Výzkumná zjištění z obsahové analýzy a interview s dětmi ukazují, že do procesu tvorby portfolia může být zapojeno jak dítě, tak učitel. To, do jaké míry se ale může různit případ od případu. Z obsahové analýzy dětského portfolia, a interview s dítětem vzniklo několik kategorií. Obsahová analýza odhalila, jaké typy děl se objevují v portfoliu. Každé ze zkoumaných portfolií uvádí základní údaje o dítěti. Například jeho fotografii, nebo jiné jeho znamení. Tato úvodní strana funguje jako jakýsi **identifikátor dítěte**. Při rozhovoru se dítě často právě k této fotografii, nebo k jinému svému označení vyjadřovalo. Zde se objevovaly výroky jako „to jsem byl ještě malý“ apod. Do tvorby úvodní strany se dítě aktivně zapojuje, vše se však realizuje pod dohledem učitelky mateřské školy, která k této tvorbě dává pokyn.

Zřejmě nejčtenější položkou dětského portfolia jsou **pracovní a grafomotorické listy**. Tyto produkty děti vnímají jako úkoly a jsou učitelkou vedeny k jejich zakládání do portfolia. Děti se k těmto artefaktům vyjadřují pouze na bázi popisu. Některé z nich si vzpomenou, co bylo jejich úkolem a jak byl náročný. Domníváme se, že právě tyto listy využívá učitelka pro diagnostiku dítěte, kde jí ovšem zajímají spíše výsledky děl než samotný proces tvorby portfolia. O této skutečnosti nás můžou přesvědčit také popisky, které jsou součástí těchto listů.

Tyto popisky mají zejména **informační a diagnostický** charakter a objevují se téměř na všech produktech. Často mají hodnotící, nebo také popisný charakter. Učitelka komentuje tímto způsobem splnění úkolu a jeho kvalitu. Může také zapisovat komentáře dítěte.

Dalším významným typem produktů v portfoliu jsou **kresby dětí**. Tyto kresby jsou zastoupeny velmi často. Obrázky, které dítě vkládá do portfolia, mají pro něj obvykle velkou hodnotu a často jsou odrazem jeho zájmů, zážitků a zkušeností. O těchto kresbách děti obsáhle hovoří a mají motivaci ke sdílení této části portfolia. S porovnáním s pracovními a grafomotorickými listy o mnoho více hovoří o jejich smyslu a obsahu. Dítě vkládá tuto kresbu pouze, pokud chce. O této skutečnosti vypovídají i výzkumná zjištění, která byla získána za pomoci rozhovoru. Z těch dále vyplývá, že do portfolia jsou listy vkládány jednak z vůle dítěte, kdy se jedná zejména o volné kresby dětí, nebo na pokyn učitelky. V tom případě se jedná obvykle o pracovní a grafomotorické listy. Právě v této oblasti se nejčastěji vyskytovalo to, že děti hodnotily své dovednosti dříve nyní. Reprezentativním výrokem v této kategorii je například: Dříve jsem čmárala – teď už maluji. Komentovaly tedy například svou kresbu, nebo zřídka také úkol, který dříve vypracovaly špatně, ale nyní již by si s ním věděly rady.

Již menší části portfolia obvykle tvoří **listy orientované na dítě a jeho rodinu**. Zde se jedná o listy, kde komentuje sebe, své vlastnosti, zájmy, nebo vlastnosti, dovednosti, zájmy svých blízkých. Tyto listy jsou vytvářeny ve spolupráci s učitelkou, která výroky dítěte vepisuje do listu. Motiv pro tvorbu tohoto produktu ale vychází zejména od učitelky. Tento typ dokumentu děti také často vnímají spíše jako úkoly. Děje se tak zřejmě proto, že se práce uskutečňuje na pokyn učitelky. Většinou ale neví, co bylo jejich úkolem a tyto produkty jim nejsou příliš jasné.

Posledními položkami, které bývají součástí dětského portfolia, jsou **výtvarné práce dětí**. Tyto typy prací se ale v portfoliu objevují spíše zřídka. Jedná se zejména o práce s použitím výtvarných technik, které jsou v mateřské škole běžné. Tyto práce vznikají na pokyn učitelky, která podle uskutečněných rozhovorů také rozhoduje o jejich zařazení do portfolia.

V rámci realizace výzkumu se objevily také kategorie, které odpovídaly na to, jak si dítě vysvětluje **důvod vzniku** portfolia. Děti vidí jeho smysl odlišně. Některé má za to, že se jedná o složku, do které se obrázky shromažďují, aby se neztratily. Jiné je přesvědčeno, že funguje jako památník. Většina z dětí, ale nebyla schopna na tuto otázku odpovědět. Aby portfolio skutečně plnilo svůj účel, je na místě, aby byly děti informovány o jeho smyslu pro ně samé. V této fázi se pak dostáváme k otázce, **co bude s portfoliem dále**. Odpovědi dětí se různí, zatímco některé dítě nechá portfolio ve školce, některé si jej vezme s sebou do školy. Je škoda, že není obvyklé využívání portfolií k přechodu dítěte z mateřské do základní školy. Domníváme se, že by právě portfolio mohlo pomoci učitelům v první třídě poznat dítě, jeho zájmy a celkový jeho vývoj. Co se s portfoliem děje dále po ukončení předškolní docházky můžeme jen hádat.

V rámci našeho výzkumu jsme si kladli otázku týkající se **typů děl**, které se objevují v dětském portfoliu. Na tuto otázku bylo tedy již odpovězeno. Při prohlížení portfolia dítě komentovalo a popisovalo dokumenty podle jejich charakteru. Tedy méně často komentovalo pracovní a grafomotorické listy. Častěji pak komentovalo své vlastní kresby.

Dalšími otázkami, které byly položeny, se orientovaly na to, na základě jakého typu **motivace** vzniká impulz k započatí tvorby, nebo práce, kdo rozhoduje o jeho **obsahu**, kdo rozhoduje o jeho **tématu** a kdo rozhoduje o jeho **zařazení** do portfolia. Jinými slovy, cílem bylo odhalit kdo a při jakých aktivitách se účastní na tvorbě portfolia. V této souvislosti bylo zjištěno, že zadavatel produktu se liší v závislosti na typu produktu. Při volné kresbě je zadavatelem dítě. To je jediný typ, kdy o obsahu a tématu rozhoduje pouze on. Současně rozhoduje v této

souvislosti také o zařazení, či nezařazení produktu do portfolia. Rozhodnutí o jeho zařazení do portfolia dítě uskutečňuje na základě vlastní volby, kterou zpravidla odůvodňuje – protože chce. Při ostatních produktech je zadavatelem výhradně učitelka. Ať už se jedná o pracovní listy, grafomotorické listy, úvodní stranu, informace o dítěti a jeho rodině, nebo o výtvarné práce. Dominantní při tvorbě je učitelka, která se orientuje primárně na hotové výsledky dětí. Cíleně dítěti nabízí pracovní, grafomotorické a jiné listy k tomu, aby je dále rozvíjena. Dále pak sleduje jeho vývoj skrze hotové produkty, kde se **vývoj dítěte odráží**. Soudě na základě hodnotících popisků, které jsou součástí těchto děl. Současně může dítě také sledovat svůj progres. To se ukázalo v rozhovorech, při kterých děti identifikovaly svoje dovednosti dříve a nyní, když listovaly portfoliem. Obsah portfolia tedy odráží vývoj dítěte tak, že jsou sledovány výsledky jeho práce, které jsou následně porovnávány v průběhu určitého časového úseku. Ty pak hodnotí pomocí poznámek, které zapisuje přímo do děl, které jsou součástí portfolia. Učitelka také u těchto typů rozhoduje, zda bude, nebo nebude produkt součástí portfolia. To se ukazuje například ve výpovědích dětí, které zdůvodňují jeho přítomnost v portfoliu tím, že – paní učitelka říkala. Když se tedy pokusíme odpovědět na poslední výzkumnou otázku, jakým způsobem využívá učitelka mateřské školy dětské portfolio v edukačním procesu, docházíme k závěru, že je využívá jen velmi omezeně. A to především na rovině hodnocení. Sleduje vývoj dítěte skrze portfolio a hodnotí je. Jedná se tedy spíše o pozitivistický přístup k využívání portfolia, kde je zadavatelem, rozhodujícím faktorem a hodnotitelem zejména učitelka. Konstruktivistický přístup k využití portfolia se zde neobjevuje.

10 PŘEDSTAVENÍ SCHÉMATU TVORBY DĚTSKÉHO PORTFOLIA V KONTEXTU S JEHO VYUŽÍVÁNÍ V EDUKAČNÍM PROCESU

Otázka využívání dětského portfolia v mateřské škole je svázáno s celou předkládanou prací. V úvodní části byla představena teoretická východiska k tomuto tématu a následně byl realizován výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jak učitelky mateřských škol využívají dětské portfolio v edukačním procesu. Na základě výzkumných zjištění a teoretických poznatků z této oblasti vznikly následující dvě schémata, která mapují proces tvorby a práce s dětským portfoliem. Předně je potřeba upozornit na to, že tvorba portfolia je cyklický proces. Fáze tedy na sebe vzájemně navazují a tvoří tak jeden celek.

První fáze tvorby nese název **vnitřní motiv dítěte / pokyn učitelky k tvorbě**. Tato fáze je nezbytná pro další kroky. Vše se totiž uskutečňuje na základě motivu, podnětu neboli pohnutky k tomu, začít vytvářet určitý produkt, či započít činnost. Z pohledu učícího se jedince tato pohnutka může vycházet jednak ze strany učitelky (vnějšně – pokyn učitelky v tvorbě), nebo ze strany dítěte samotného (vnitřně – vnitřní motiv dítěte).

To, odkud impulz vychází, přímo ovlivňuje **proces tvorby**. Zde se uskutečňuje samotná tvorba produktu/ či samotná činnost, kde se vytváří specifický obsah, téma a můžeme ho tak zařadit do některého z typů. Zatímco *tvorba produktu* klade důraz na výsledky tohoto procesu, pojem *samotná činnost* odkazuje na princip činnostního charakteru, o kterém budeme hovořit v kontextu s konstruktivistickým pojetím portfolia. V pozitivistickém tedy budeme hovořit o tvorbě produktu.

Dokončením tohoto procesu vzniká **produkt**. Toto dílo pak prochází **procesem struktury**. Během toho se uskutečňují další procesy jako například rozhodování, plánování anebo výběr. Tato strukturace se liší na základě toho, kdo rozhoduje o zařazení produktu do portfolia. Tím může být jak učitelka, tak dítě.

Shromážděním těchto produktů podle určitých kritérií vzniká **portfolio jako soubor produktů/ jako soubor činností**. V prvním případě je kladen důraz na produkty v portfoliu, v druhém případě spíše na činnosti, které se uskutečňují v rámci práce s ním. Toto má již jistou povahu a jeho obsahem jsou specifické typy produktů. Stále se ovšem jedná o soubor, který má vznikající charakter, nejedná se tedy o proces ukončený. Nicméně zde můžeme identifikovat druh portfolia, jeho účel, funkce atd.

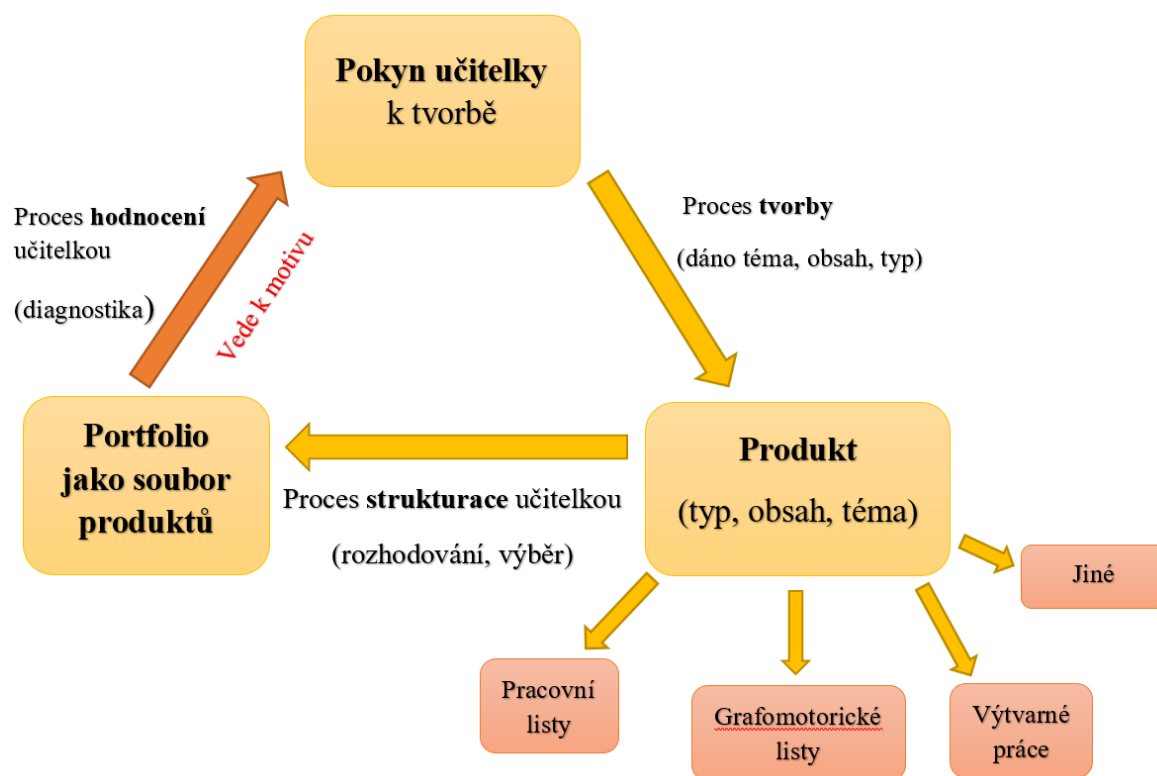
S tímto portfoliem je pak spojený další **proces hodnocení** a reflexe. Ten je velmi významný, protože právě hodnocení může vést k tomu, že vznikne další motiv pro tvorbu, nebo činnost. Tímto procesem se cyklický kruh pomyslně uzavírá.

10.1 Pozitivistické versus konstruktivistické pojetí portfolia

Častou otázkou, kterou si učitelé kladou ve vztahu k portfoliu je, jak má tento dokument vypadat a jak s ním je možné pracovat. V teoretické části byla představena dvě pojetí, které mohou působit také nejasně ve vztahu k tomu, jak by takové portfolio v praxi vypadalo. Zde jsou prezentována dvě schémata, která ukazují portfolio ve dvou různých pojetích – pozitivistickém i konstruktivistickém.

10.1.1 Pozitivistické pojetí portfolia

Schéma 1 Tvorba dětského portfolia v pozitivistickém pojetí v kontextu s jeho využíváním v edukačním procesu

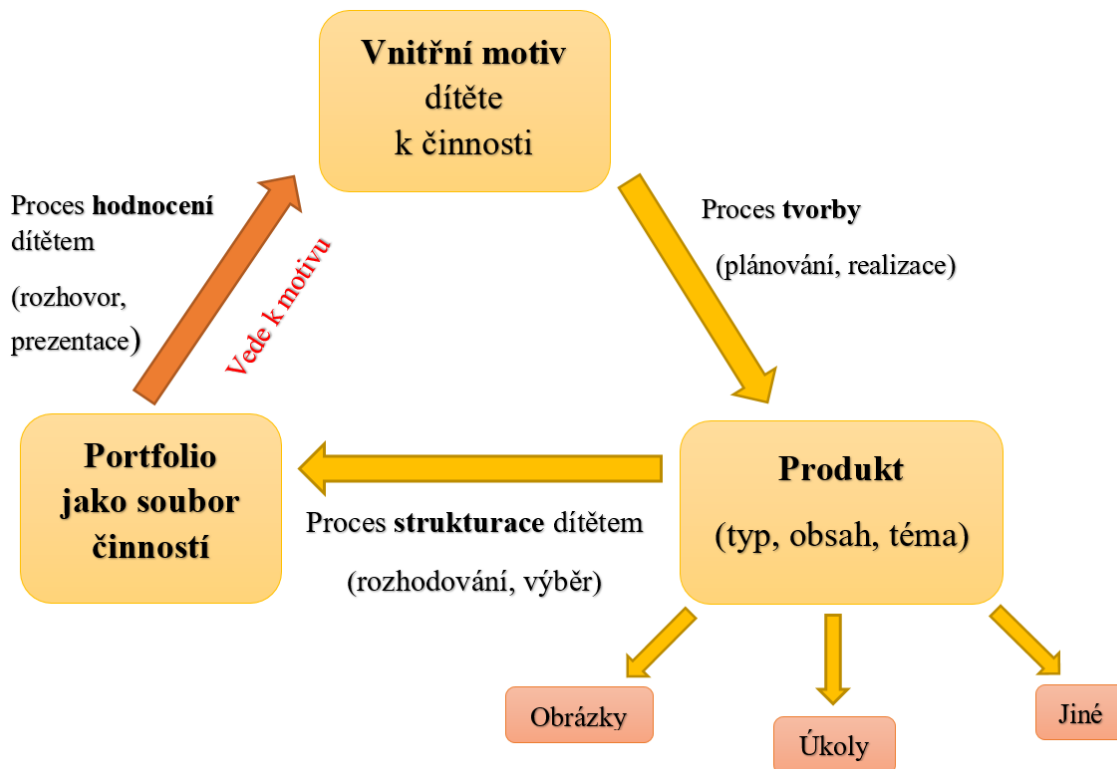


1. **Pokyn učitelky k tvorbě** produktu přichází je definován jako vnější motivace. Úkolem dítěte je pokyn naplnit, ideálně správně. Tento vnější motiv může dítě vnímat samozřejmě také pozitivně. Vnitřní motivace se zde ale neuskutečňuje.

2. **Proces tvorby** produktu je přímo ovlivněn zadáním. Je tedy obvykle předem dáno, jaký bude obsah produktu a jeho téma. O této skutečnosti rozhoduje externí autorita – učitelka. Stejně tak rozhoduje o typu produktu. Jinými slovy předkládá dítěti například grafomotorický list, jehož cílem je rozvoj jemné motoriky a který je na téma zabývající se plody podzimu.
3. **Produkt** – Produktem je tedy to, co bylo dítěti zadáno. Invence ze strany dítěte jsou minimální. Produkt v této fázi je na dané téma, s daným obsahem, a tedy je možné jej zařadit do určitého typu produktů – pracovní list, grafomotorický list apod.
4. **Proces strukturace** je také v rukou učitelky. Ta systematicky zakládá produkty podle určitých kritérií do vznikajícího portfolia. Například pokud se jedná o portfolio reprezentační, vybírá nejlepší produkty dětí. Pokud se jedná o diagnostické, vybírá produkty dětí dokladující jejich vývoj. Do tohoto řazení dítě zasahuje pouze výjimečně.
5. **Portfolio jako soubor produktů** – V této fázi tedy vzniká portfolio s určitou povahou. Jedná se například o portfolio sběrné, reprezentační, diagnostické a jiné. Pokud se dítě významně nezapojilo do předchozích fází, můžeme předpokládat, že nebude mít k portfoliu emoční vztah a zřejmě nebude mít představu o jeho smyslu.
6. Velmi významnou fází v souvislosti s tvorbou a prací s portfoliem je **proces hodnocení**. To se v pozitivistickém přístupu uskutečňuje na sumativní úrovni. To znamená, že učitelku zajímají výsledky dětí. Ty jsou hodnoceny splnil – nesplnil, umí – neumí. Na základě tohoto hodnocení pak učitelka volí další zadání – **nový motiv**, které pomohou dítěti se optimálně dále rozvíjet (obvykle v kognitivní oblasti). Slouží tedy zejména učitelce k tomu, aby hodnotila progres dítěte. Do tohoto hodnocení dítě není zapojeno.

10.1.2 Konstruktivistické pojetí portfolia

Schéma 2 Tvorba dětského portfolia v konstruktivistickém pojetí v kontextu s jeho využíváním v edukačním procesu



1. **Vnitřní motiv** dítěte k činnosti je prvním krokem pro práci s portfoliem. Tento krok je velmi významný a jeho váha roste, pokud tento motiv vychází přímo od dítěte. To, že je dítě hlavním aktérem procesu učení se, je typickým rysem tohoto konstruktivistického pojetí. Motiv tedy musí vycházet od něj (vnitřní motivace). Započne tedy činnost, protože chce.
2. Další fází je **proces tvorby**. V tomto procesu se konstruuje téma i obsah činnosti anebo také produktu. Oboje se může během této fáze měnit. Vše je totiž v rukou dítěte. Učitelka zde funguje jako pomocník, či rádce. Do procesu tvorby, nebo činnosti dítěte však významně nezasahuje.
3. Po předchozí fázi tedy vzniká **produkt**, který má jistý obsah a téma a můžeme jej zařadit k určitému typu produktů. Například kresba, malba, otisk dítěte, nebo psaný text. Děti rozdělují produkty jednoduše na – obrázky a úkoly. Pokud produktem není ani jeden z těchto typů, nazývají je různě – práníčko,

fotografie, dopis, skládačka atd. Zde uvedeno jako *jiné*. To, o jaký typ produktu se jedná, také určuje dítě. V mateřské škole je pro dítě náročné produkty kategorizovat, je to ale možné.

4. Na základě identifikace produktu může proběhnout **proces strukturace**. V rámci toho se uskutečňují další procesy, jako například plánování, rozhodování, nebo výběr. Tyto procesy jsou pro dítě velmi náročné, avšak jejich podíl na rozvoji je skutečně velký. U mladších dětí je vhodná pomoc učitelky. Tato pomoc by se měla uskutečňovat ve formě návodu, jak postupovat při rozhodování, nebo jaké otázky si má dítě pokládat.
5. Na konci předchozí fáze tedy vzniká **portfolio jako soubor činností**. I zde se jedná o soubor, který má vznikající charakter. Na to, že se jedná spíše o proces, nežli stav, odkazuje právě slovo činnost. Není to tedy produkt, který by byl již ukončený. Toto portfolio má jistou povahu. Maximálně totiž odráží osobnost, zájmy, dovednosti, zkušenosti jedince. Jedná se o jakousi knihu o dítěti. K té má dítě emoční vztah, protože se do její tvorby aktivně zapojuje. To, jestli se toto portfolio nazývá sběrné, reprezentační, nebo diagnostické pro dítě nemá hodnotu. Tomuto souboru dá totiž vlastní název – například *Moje kniha*.
6. Poslední a zároveň možnou počáteční fází je **proces hodnocení, reflexe** tohoto portfolia. V konstruktivistickém pojetí portfolia je využíván zejména formativní typ hodnocení, do kterého je dítě aktivně zapojeno. Toto hodnocení se může realizovat formou rozhovoru, nebo prezentace. Portfolio si dítě může prohlížet s ostatními dětmi, s rodiči, nebo s učitelkou. Na základě tohoto hodnocení mohou tak vznikat další motivy pro tvorbu nového produktu. Například pokud při společné prezentaci dítě ukazuje své produkty, může jej napadnout, jak by svou knihu ještě rozšířilo, nebo co by mohl udělat lépe. Uskutečňují se tak zde velmi efektivní procesy sebehodnocení a plánování, které přímo vedou k dalšímu učení se dítěte. Tohoto hodnocení se účastní také učitelka. Její pozice je ale opět v rovině rádce a pomocníka. Pomáhá dítěti klást otázky, motivuje ho k dalším aktivitám a dává mu také zpětnou vazbu.

V této kapitole bylo představeno schéma prezentující cyklický proces tvorby a práce s portfoliem. Současně zde byly představeny dvě pojetí, které mohou být v tomto kontextu využity. V souvislosti s efektivním učením se dítěte a jeho rozvojem v oblasti sebehodnocení, autoregulace anebo také komunikace je ideálním pojetím portfolia konstruktivistické. Je ale přirozené, že v edukační realitě se tato dvě pojetí spíše mísí. Stále ovšem převládá pozitivistické pojetí a děti jsou tvorby a práce s portfoliem zapojeny jen výjimečně a v malé míře. Portfolio může být hodnotným nástrojem pro dítě i pro učitelku. Jeho využívání v mateřské škole je tedy více než na místě.

11 DISKUSE

Problematika dětského portfolia a jeho využívání je tématem, které se týká nejen mateřských škol. Ve výzkumných šetřeních můžeme nalézt, že odborníci centrují svou pozornost také na základní střední, nebo vysoké školy. V souvislosti s tím vzniká množství výzkumů, které poukazují na jakousi nejednotnost toho využití. Tato nejednotnost se mírně odrazila také ve výzkumných zjištěních této práce. Portfolio je zařazeno do zkoumaných mateřských škol, avšak jeho využívání je omezeno na skladovací úrovni. To znamená, že sice v tomto prostředí portfolio existuje ale významně se s ním nepracuje. Slouží spíše jako jakési hodnocení výsledků dětí, do kterého nejsou přímo zapojeny. Často sami neví, k čemu portfolio slouží.

Problematika využívání dětského portfolia v mateřské škole se objevuje spíše v zahraniční literatuře. V našich podmínkách se tímto tématem zabývá hrstka autorů, kteří se pokouší dávat učitelům návody na to, jak s ním efektivně pracovat. Cílem této práce je představit schémata využití dětského portfolia na konstruktivistické bázi. V tomto kontextu je představeno schéma, které může vést učitele při práci s portfoliem. To ovšem předpokládá, že chápe smysl vzniku portfolia a jeho účel.

Pro to, aby bylo portfolio využíváno učiteli v mateřských školách, předpokládá, že rozumí principu práce s ním. S tím je vhodné začít už u studentů učitelství, kterým by bylo vhodné ukázat postupy, jak portfolio zařazovat do edukačního procesu. To se však jen zřídka kdy během studia na vysoké, či střední odborné škole děje. Zde vidíme propast mezi teorií a realitou. I když by byla práce s portfoliem a jeho aplikace do prostředí mateřských škol zpracována, je nutné ji aplikovat i do odborných předmětů v oblasti vzdělávání učitelů. Tomu, aby učitelé využívali dětské portfolio, by také mohlo pomoci více odborné literatury, která by představovala jakousi jednotnost.

Ve výzkumech, které byly představeny v teoretické části práce se již někteří autoři implementovat portfolio do mateřské školy. V této souvislosti se jednalo o portfolio diagnostické. Ve výzkumu Syslová et al (2018) byla práce započata tím, že bylo analyzováno prostředí mateřských škol ve vztahu k využívání portfolia. V těchto výzkumných zjištěních se nabízely čtyři typy souborů, které jsou v tomto prostředí využívány. Jedná se o osobní archiv dítěte, jehož obsahem jsou všechny produkty dítěte. Dále skryté portfolio, které odkazuje na záznamy o dítěti (diagnostické archy). Třetím typem bylo art portfolio, obsahující výtvarné práce dětí a jejich výkresy. A fotodokumentační portfolio, jakožto jakési fotoalbum třídy.

V kontextu s naší prací můžeme typ portfolia přirovnat ke směsici všech uvedených. Jeho obsahem totiž byly práce dětí, jeho fotografie, informace o něm i výtvarné práce.

Dalším výzkumem, který bychom mohly dát do diskuse s našimi zjištěními, je výzkum realizován Pettersem et al (2009), který má za cíl popsat, jak je využíváno dětské portfolio v mateřské škole. V této studii se ukazuje, že děti mají ke svým portfoliím velmi silný emoční vztah a vnímají je jako své vlastní knihy – knihy o nich. V kontextu s naším výzkumem můžeme konstatovat, že naše výzkumná zjištění jsou zcela odlišná. Děti komentují svá portfolia jako *něco, kam dávají obrázky*. Zde jejich vztah k tomuto souboru produktů začíná a také končí. To je zřejmě způsobeno tím, že děti nejsou aktivně zapojeny do práce s portfoliem a učitelky se orientují spíše na výsledky, než na samotný proces tvorby portfolia.

V souvislosti s těmito výzkumy by bylo vhodné realizovat výzkum, který by podpořil porozumění tomu, proč učitelky mateřských škol pracují s portfoliem právě tímto způsobem.

12 LIMITY VÝZKUMU

Každá empirická práce mladého výzkumníka je omezená jistými faktory. Prvním z nich je samozřejmě jeho nezkušenost. Pro další zvyšování kvality a celkový rozvoj v této oblasti je přínosem definovat limity tohoto výzkumu. Za jisté omezení považuji to, že se v rámci šetření nevyužilo metody interview také s učitelkami mateřských škol, které mohlo dokreslit celou problematiku o další rozměr. Učitelky jsou totiž také významnými aktéry práce s portfoliem. Další metodou, která mohla přispět této práci je participační pozorování. Během toho by bylo možné sledovat proces tvorby v přímé edukační realitě. To by bylo přínosem porozumění jednak procesu tvorby portfolia, tak jeho konkrétní využívání v prostředí mateřské školy. Současně by bylo možné pozorovat procesy plánování, řazení, nebo hodnocení.

Limitem realizovaného výzkumného šetření je také rozsah výzkumného souboru, který ovlivňuje nemožnost zobecnění získaných dat. V tomto kontextu by bylo vhodné výzkumný soubor rozšířit, nebo jej doplnit například dotazníkovým šetřením, v případě, že by zobecnění bylo naším cílem. Realizace výzkumu pomocí metody interview s dětmi byla pro mě velmi náročná. Snažila jsem se sice vyvarovat manipulativním otázkám, které by data zkreslovaly. Nicméně rozhovor zřejmě nikdy není zcela objektivní a samotný výběr otázek se uskutečňovat na subjektivní úrovni. Jednalo se o interview, kde jsem měla pouze oblasti otázek, kterými se chci zabývat. Pro další výzkum by bylo vhodné toto lépe promyslet.

Dalším limitem výzkumu je fakt, že konstruktivistické pojetí portfolia se v mateřských školách téměř neuskutečňuje. Bylo tedy velmi obtížné najít takovou, která tyto prvky do svého programu zařazuje. Výběr mateřských škol se uskutečňoval na bázi záměrnosti, nicméně realita se lišila od původní vize. Pro další výzkum bych tedy doporučila nejdříve realizovat několik pozorování před samotným výzkumem v konkrétní mateřské škole.

Podnětem pro další výzkum by mohl být například způsob dalšího využití portfolia po ukončení předškolní docházky. V zahraničních výzkumech se odborníci věnují tématice využitelnosti portfolia při přechodu dětí z mateřské do základní školy. Současně ukazují na nejednotnost v tom, co očekává mateřská škola od školy základní a naopak. Tato problematika by byla jistě zajímavá i pro naše podmínky. Jiný rozměr by také nabízel akční výzkum v prostředí mateřské školy, který by byl realizován samotnou učitelkou v edukačním procesu. Tento typ výzkumu je však veden učitelkou mateřské školy.

13 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Dětské portfolio by bylo možné přirovnat ke skrytému pokladu, který je zakopaný velmi hluboko někde v edukační realitě v mateřské škole. V souvislosti s ním jsou učitelé spíše zmatení z množství různých druhů a typů, se kterými se mohou v odborné literatuře setkat. Využívání portfolio této šíři pak odpovídá i v praxi, kdy se setkáváme s různými kombinacemi. Kombinování různých druhů portfolio samozřejmě není problémem. Ten je možné vidět spíše v případě nedostatečného promyšlení, které vede ke koncepčnímu zmatku.

V rámci práce s portfolioem je prvním krokem uvažování nad tím, k čemu má sloužit a jaký je tedy jeho cíl. V této práci byly představeny dvě pojetí portfolio, které stojí pomyslně každé na jiném břehu. Zatímco jedno je otevřené dítěti a jeho aktivitě, druhé slouží zejména pro učitelku. Zřejmě proto, že stále v mateřských školách přetrvává transmisivní způsob výuky, je využívání portfolio v pozitivistickém pojetí tak rozšířené. Cílem této práce bylo mimo jiné představit portfolio v jiném světle, nebo také v „nových šatech“ a ukázat tak učitelům, že s portfolioem může efektivně pracovat i dítě předškolního věku, a to velmi smysluplně.

V souvislosti s tím, je představeno schéma, které ukazuje učitelům, jak je možné pracovat s dětským portfolioem. V rámci tohoto procesu se uskutečňuje několik fází a je jim tedy dán návod, jak mohou dítě do práce s portfolioem zapojit. To vše je podloženo také odbornou literaturou v teoretické části práce. Je potřeba si uvědomit, že motiv může pocházet ze samotného dítěte. Zvědavost je přirozenou součástí dětského myšlení a je přínosné s tím počítat. Produkt, který vzniká v rámci vnitřní motivace dítěte, je pro něj velmi cenný a důležitý. Stejně tak potom dokáže rozhodnout, vybrat a roztřídit své produkty. Vzniká tak pod rukama dítěte něco jedinečného, jako je ono samo – jeho vlastní kniha. Kniha, která odráží jeho osobnost, myšlení, dovednosti, zájmy, zkušenosti a mnoho dalšího.

Pokud se tedy učitel rozhodne, že chce pracovat tak, aby dítě bylo zapojeno do procesu svého vlastního učení, portfolio může být vhodným nástrojem pro tento začátek. K tomu, aby tento proces fungoval, je potřeba, aby byl učitel přesvědčen o jeho efektivitě a věřil dítěti, že tuto práci zvládne. Učitel musí uvidět kouzlo tohoto dokumentu a to, co všechno dítěti nabízí, když mu dává možnost zapojit se do svého vlastního učení. Je potřeba také upozornit na to, že se jedná tzv. o běh na dlouhou trať a nemůže čekat výsledky po týdnu, kdy je portfolio zařazeno do edukačního procesu v mateřské škole. Trpělivost, pomoc a soustavná a systematická práce je nezbytná pro to, aby se konstruktivistické pojetí portfolio uskutečnilo.

ZÁVĚR

Dětské portfolio, které je srdcem této práce, je klíčem k aktivnímu zapojení dítěte do jeho vlastního učení. Tato funkce je však ovlivněna mnoha faktory. Prvním významným faktorem je učitelka mateřské školy, která může a nemusí aktivitu dítěte v tomto smyslu podporovat. Druhým faktorem je dítě. Předškolní věk dítěte je obdobím velkého rozvoje všech složek jeho osobnosti, myšlení, fyzického i duševního růstu. Dítě bývá často dospělými podceňováno a ne vždy je mu dár prostor samostatně pracovat. Přesvědčení učitelky o schopnostech dětí je v této problematice velmi důležité. Protože pouze pokud učitelka mateřské školy uvidí smysl ve využívání portfolio v konstruktivistickém pojetí, může tento proces fungovat.

Závěrem rigorózní práce je nutné zhodnotit splnění vytyčených cílů a zásadních zjištění. Cílem teoretické práce bylo představit teoretická východiska o možnostech využití dětského portfolio. K tomu byla využita jak tuzemská, tak zahraniční odborná literatura. V této části bylo portfolio sledováno v kontextu dvou významných pojetí – pozitivistické a konstruktivistické. Zatímco první z nich chápe portfolio jako nástroj pro akreditaci ve vzdělávací instituci, druhé bývá nazýváno jako portfolio pro učení. V konstruktivistickém pojetí je totiž portfolio chápáno jako učební prostředí, ve kterém jedinec konstruuje význam. V souvislosti s touto prací byla pozornost kladena zejména na tento koncept tvorby a práce s portfolioem.

Cílem empirické části práce bylo porozumět tomu, jak je využíváno dětské portfolio v mateřské škole. S tímto cílem byly spojeny také cíle dílčí, které odkrývají proces tvorby portfolio a angažovat učitelky, děti, nebo rodičů v této tvorbě. Dalšími výzkumnými cíli tedy bylo objasnit, kdo je zadavatelem portfolio. Jinými slovy kdo dává pokyn k tvorbě produktu. Dále popsat, kdo rozhoduje o obsahu a tématu produktu. Produktem v tomto smyslu jsme měli na mysli jednotlivou položku v portfolio. Potom byla pozornost orientována na strukturu portfolio. Chtěli jsme tedy odkrýt, kdo rozhoduje o zařazení produktu do portfolio a objasnit, jaké typy děl se v portfolio objevují. Na základě těchto informací pak vznikají poslední dva cíle, které jim směřují k samotnému využívání. A tedy odkrýt, jak obsah děl odráží vývoj konkrétního dítěte a porozumět, jak učitelka mateřské školy využívá dětské portfolio v edukačním procesu.

Tyto cíle byly zjišťovány s použitím metody obsahové analýzy a interview s dětmi. Participanty výzkumu byly děti předškolního věku, se kterými byl veden rozhovor při listování jejich vlastním portfolioem. Při tomto rozhovoru byly dětem kladeny otázky. V druhé části byla realizována obsahová analýza, která se uskutečnila prostřednictvím fotodokumentace

všech portfolií dětí. Tato portfolia odrážela vývoj dítěte po dobu tří let, proto jej vnímáme jako významná. Obsahová analýza představila několik kategorií, které odpovídaly na otázky týkající se typu děl, které jsou do portfolia zařazeny. Prezentovaly také to, kdo rozhoduje o obsahu a tématu produktu. Jednalo se totiž ve většině o pracovní, či grafomotorické listy, tudíž obsah i téma bylo předem dáno učitelkou. Při některých dílech se významně angažovaly také děti, to se však dělo pouze při volné kresbě, která je součástí portfolia. V dětském portfoliu se objevovaly také popisky učitelky, které odkazovaly na jeho dovednosti, schopnosti, nebo správnost postupu v pracovním listu. To naznačuje, že učitelka tento materiál používá například při diagnostice dítěte. Při dlouhodobém pozorování dítěte skrze portfolio je možné sledovat vývoj konkrétního dítěte v čase. To je zřejmě využíváno učitelkou mateřské školy při práci s portfoliem. Dále bylo realizováno interview s dětmi. Jeho analýza ukázala, že zadavatelem produktu, nebo také co vede dítě k započetí činnosti, může být dítě i učitel v souvislosti s tím, o jaký produkt se jedná. V této kategorii se potvrdila také obsahová analýza, která ukázala, že zadavatelem je zejména učitel a děti se účastní minimálně. Rozhovor také prezentoval, že tím, kdo rozhoduje o obsahu a tématu se také uskutečňuje na rovině učitelky, či dítěte a byly také potvrzeny data z obsahové analýzy. Ty hovořily o tom, že dítě rozhoduje o obsahu, tématu a zařazení pouze u svých vlastních kreseb. Vzhledem k tomu, že interview bylo realizováno s dětmi, pojmenovaly své vlastní typy děl, které se podle nich v portfoliu vyskytují. Jednalo se jednoduše o – úkoly a obrázky. Úkoly byly charakterizovány jako materiály od učitelky, která dala pokyn k naplnění. Obrázky byly volné kresby dětí a výtvarné práce. V rámci rozhovoru se také ukázalo, že děti reflektují svůj progres skrze portfolio. Komentují své minulé výkony a dávají je do vztahu se současnými dovednostmi. Jeho obsah tak odráží vývoj konkrétního dítěte v čase. Výzkum tedy ukázal, že portfolio je využíváno v mateřské škole spíše v rovině diagnostické, které slouží primárně učitelce.

V souvislosti s výzkumnými zjištěními, byla vytvořena schémata, která představují tvorbu dětského portfolia v konstruktivistickém pojetí v kontextu s jeho využíváním v edukačním procesu. Tato schémata vnímáme jako přínos práce. Na základě těchto schémat byly prezentovány doporučení pro praxi mateřských škol. Každá výzkumná práce má své limity a je podstatné o nich vědět, aby bylo možné se některým z nich příště vyvarovat. Tato práce ve svých závěrech také představila tyto limity.

Dětské portfolio je nástrojem, který je běžně používán rukou učitelky mateřské školy. Cílem této práce bylo (mimo výzkumné a teoretické cíle) představit jiný koncept, který by bylo možné s této souvislosti použít a upozornit tak, na činnosti charakter portfolia, který je

možný v edukační realitě v mateřské škole využívat. Dětské portfolio tedy není jen soubor produktů dítěte, se kterými je možné pracovat na úrovni hodnocení, řazení, nebo reprezentace. Jedná se o soubor činností dětí, které v centru zájmu dominují a produkty a jejich hodnocení je spíše potlačováno. Pokud totiž bude centrum pozornosti ubírána k produktům, nebude možné vidět procesy, které se uskutečňují skrze ně. Procesy pro dítě mnohem významnější, než kdy může produkt být.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Appl, J. D., Leavitt J. E. & Ryan M. A. (2014). Parent-child portfolios: „Look – This book is all about us!“. *Early childhood educational journal*. Springer.
2. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
3. Barrett, H., & Carney, J. (2005). *Conflicting paradigms and competing purposes in electronic portfolio development*. Dostupné z [http://helenbarrett.com/portfolios/LEAJournal Barrett Carney.pdf](http://helenbarrett.com/portfolios/LEAJournal%20Barrett%20Carney.pdf).
4. CERMAT (2008). *Kvalita I., Osobní portfolio žáka*. Dostupné z: http://www.esf-kvalita1.cz/osobni_portfolio-koncepce.php.
5. Conrad, D. (2006). E-Portfolios as a New Learning Spaces? Portfolios, Paradigms, and Pedagogy. In A. Lesgold, A. a P. Shafto (Eds.). *Proceeding of Annual European Distance Education Network (EDEN) Conference 14-17 June, 2006, Vienna University of Technology* (s. 206–210). Vienna: European Distance and E-Learning Network.
6. Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada.
7. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
8. Gavora, P. (2016). Preschool children in book-reading situations with parents: The perpektive of personal agency theory. *Studia paeagogica*. 21(4), (pp 99-116).
9. Gavora, P. (2013). Portfolio
10. Gavora, P. (2015). Obsahová analýza
11. Hegrová, I. (2014). Využití portfolia dítěte jako diagnostického nástroje při přechodu z MŠ na ZŠ. *Komenský*. Brno, 138(4), s. 47-50.
12. Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
13. Jarkovská, L. (2008). Nejdřív byli dinosauři a pak se narodila prababička aneb Chvála etnografie ve výzkumu dětí. *Sociální studia*. 9 (2).
14. Kalhous, Z. & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
15. Kaščák, O. & Pupala, B. (2012). Deti medzi emancipáciou a sociálnou využiteľnosťou: nová sociológia detstva a „našepkaná emancipácia“. *Sociální studia*. 9 (2).

16. Kirk, S. (2006). Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: A literature review. *Nursing studies*.
17. Košťálová, H., Miková, Š. & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
18. Košťálová, H., & Straková, J. (2008). *Hodnocení, důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV.
19. Kratochvílová J. (2014). Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole. Metodický materiál. *Projekt interkulturního vzdělávání dětí, žáků a pedagogů*, Kvalita I.
20. Kratochvílová, J. (2012). Sebehodnocení žáka a hodnocení učitele - dva úzce spjaté procesy. In Jana Kratochvílová, Jiří Havel (eds.). *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání - aktuální otázky, perspektivy a výzvy*. Brno: Masarykova univerzita.
21. Krejčová, V., & Kargerová, J. (2011). *Začít spolu*. Praha: Portál.
22. Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
23. Lukášová, H., Svatoš T. & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberochoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
24. Mak P. & Wong K. M. (2017) Self-regulation through portfolio assessment in writing classrooms. *Oxford University Press*, volume 72 (1).
25. Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
26. Meisels, S. J. (1993). Remaking classroom assessment with the Work Sampling System. *Young Children*, 48(5), 34–40.
27. Marion, M., C. (2003). Using observation in Early childhood education. *Pearson*, pp 320.
28. Mertin, V. & Krejčová, L. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer.
29. Morrison, R. (1999). Picture this! Using portfolios to facilitate the inclusion of children in preschool settings. *Early childhood education journal*, volume 27 (1).
30. Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
31. Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Praha: Triton.

32. Paulson, F. L. & Paulson, P. R. (1994) Assessing portfolios using the constructivist paradigm. In R. Fogarty (Ed.), *Student portfolios* (s. 31-46). Palatine: IRI Skylight Training and Publishing.
33. Petters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith J. & Carr M. (2009). Early childhood portfolio as a tool for enhancing learning during the transition to school. *International Journal of Transition in Childhood*, volume 3.
34. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
35. Rejzek, J. (2001). *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda.
36. Sedláčková, H., Syslová, Z. & Štěpánková, L. (2012) *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
37. Sikorová, L. (2011). *Potřeby dítěte v ošetrovatelském procesu*. Praha: Grada.
38. Sitz, H., & Bartholomew, C. (2008). Poweful Portfolios for Young Children. *Early childhood education journal*. 36, 63-68.
39. Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
40. Smith J., Brewer D. M. & Heffner T. (2003). Using portfolio assessment with young children who are at risk for school failure. *Preventing school failure*. Volume 48 (1).
41. Smolíková, K. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
42. Starý, K., & Laufková, V.(2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
43. Svatoš, T. (2006). *Malá didaktika: v teorii a praxi pro seminární výuku obecné didaktiky*. Hradec Králové: Gaudeamus.
44. Syslová, Z., Kratochvílová J. a Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál.
45. Švaříček, R. & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
46. Tisdall, E. K. M., & Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children s Geographies*. 10(3), 249-264.
47. Tomková, A. (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

48. Václavík, A. (2013). *Prezentačně-hodnotící předmětové portfolio v 7. ročníku ZŠ: případová studie*. Brno: Masarykova univerzita.
57. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012.
58. Valentine, K. (2011) Accounting for Agency. *Children & Society* 25(5), pp 347-358). doi: 10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x.
59. Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál.
60. Zounek, J. (2012). *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer.

SEZNAM OBRÁZKŮ

- Obrázek 1 Ukázka pracovního listu
- Obrázek 2 Ukázka pracovního listu
- Obrázek 3 Ukázka pracovního listu
- Obrázek 4 Ukázka grafomotorického listu
- Obrázek 5 Ukázka grafomotorického listu
- Obrázek 6 Ukázka grafomotorického listu
- Obrázek 7 Ukázka úvodní strany portfolia
- Obrázek 8 Ukázka úvodní strany portfolia
- Obrázek 9 Ukázka úvodní strany portfolia
- Obrázek 10 Ukázka listů orientovaných na dítě a jeho rodinu
- Obrázek 11 Ukázka listů orientovaných na dítě a jeho rodinu
- Obrázek 12 Ukázka listů orientovaných na dítě a jeho rodinu
- Obrázek 13 Ukázka listů orientovaných na dítě a jeho rodinu
- Obrázek 14 Ukázka výtvarné práce dítěte
- Obrázek 15 Ukázka výtvarné práce dítěte
- Obrázek 16 Ukázka volné kresby dítěte
- Obrázek 17 Ukázka volné kresby dítěte
- Obrázek 18 Ukázka volné kresby dítěte
- Obrázek 19 Ukázka volné kresby dítěte
- Obrázek 20 Schéma 1 Tvorba dětského portfolia v pozitivistickém pojetí v kontextu s jeho využíváním v edukačním procesu
- Obrázek 21 Schéma 2 Tvorba dětského portfolia v konstruktivistickém pojetí v kontextu s jeho využíváním v edukačním procesu

SEZNAM TABULEK

| | |
|-----------|--|
| Tabulka 1 | Pozitivistické a konstruktivistické pojetí portfolia |
| Tabulka 2 | Portfolio jako „nástroj“ |
| Tabulka 3 | Hodnocení učení versus hodnocení pro učení |
| Tabulka 4 | Funkce diagnostického portfolia |
| Tabulka 5 | Portfolio jako výzkumný nástroj |
| Tabulka 6 | Typy portfolia |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I Ukázka tvorby kategorií

Příloha II Ukázka transkriptů rozhovorů

Příloha III. Informovaný souhlas rodičů

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TVORBY KATEGORIÍ

| | |
|--------------------------|---|
| Kdo tvoří, kdo rozhoduje | <p>Tady si dáváme obrázky, který se nám povedly.</p> <p>A paní učitelka tam taky dává nějaké obrázky?</p> <p>Jenom myslím, že děti. Myslím jenom děti.</p> <p>A to sis tam dával ty, nebo paní učitelka?</p> <p>Myslím, že to byl úkol a dával jsem si to tam myslím, že sám.</p> <p>A dal sisi to tam sám? Nebo paní učitelka?</p> <p>Myslím, že paní učitelka.</p> <p>A tohle tam dávala paní učitelka, nebo ty?</p> <p>Já.</p> <p>A proč jsi to tam dávala?</p> <p>Protože nám to paní učitelka řekla.</p> <p>A tady jsme měli spojovat rukavice, ty stejné.</p> <p>A to tě bavilo?</p> <p>Moc ne.</p> <p>To jsem tam taky dala já, protože já jsem to tam chtěla dát.</p> <p>A kdo to tam dává?</p> <p>Já.</p> <p>A proč?</p> <p>Proč si to nevezmeš domů?</p> <p>A bereš si některé domů?</p> <p>Jo.</p> <p>A proč?</p> <p>Protože je chci ukázat mamince.</p> <p>Tady je eliška, tady je máma, tady je táta.</p> <p>A to sis tam dala sama?</p> <p>Aj tady udělala dírky?</p> <p>To dělala paní učitelka katka.</p> |
| Domů, nebo do portfolia | <p>To je sestřička a to je babička.</p> <p>Ona má takové dlouhé vlasy?</p> <p>Jo.</p> <p>A proč sis ho nevezala domů?</p> <p>Protože jsme nemohli.</p> <p>A to tam dal kdo, paní učitelka?</p> |

| | |
|--------------|--|
| | <p>Já.</p> <p>A proč sis to nevzala domů?</p> <p>Protože jsem to chtěla mít ve knížce.</p> <p>A bereš si nějaké obrázky domů?</p> <p>Jo.</p> <p>A které si bereš domů?</p> <p>Když nakreslíš nějaké obrázek a povede se ti, tak si ho můžeš vzít domu, nebo ho dát sem, že?</p> <p>Jo.</p> <p>A dneska jsi něco nakreslila?</p> <p>Jo.</p> <p>A kde to máš?</p> <p>Na okně.</p> <p>A to si vezmeš domů, nebo si to dáš sem?</p> <p>To si vezmu domů.</p> <p>A proč?</p> <p>Protože chci.</p> <p>A proč to tam je, v té knížce? To sis tam dala sama, nebo paní učitelkaM?</p> <p>Já.</p> <p>A proč?</p> <p>Protože jsem chtěla.</p> <p>A bereš si některé domů?</p> <p>Jo.</p> <p>A proč?</p> <p>Protože je chci ukázat mamince.</p> |
| Důvod vzniku | <p>Proč se to tam dává?</p> <p>Myslím, že na památku.</p> <p>A když něco nakreslíš, tak co s tím pak děláš?</p> <p>Tady mám mrkvičky a ty si vezmu domů.</p> <p>A proč si to nedáš sem?</p> <p>Já jsem na to zapoměl.</p> <p>Dávám obrázky některé sem a některý domu</p> <p>A které si bereš domů</p> <p>Které namaluju</p> <p>A proč si je bereš domu</p> |

| | |
|----------------------------|---|
| | <p>Protože nám to paní učitelka říká, že úkoly si máme dávat sem A proč se to tady tak skládá, proč se to dává do té složky? Aby se to neztratilo.</p> |
| Obsah, typy | <p>Ukazuje – Tohle bylo těžký. A tohle byl úkol, a tohle byl taky úkol. – listuje a ukazuje. Tohle je na jaře kvítí. Jenom, který se nám povedly. A tohle je co? Balon fotbalový. Paní učitelka na toto něco říkala, co děláme po školce. Takže po školce chodíš kopat s balonem? Jo už se těším až nebude sníh a budu hrát kopanou. Ale tohle si pamatuju. Museli jsme spojit veverku a šišku, zajíčka a salát a s ptáčkama tady semínka a tady to už nevím. Tohle jsme měli spojit takhle. Žluté se žlutým, červené s červeným, zelené se zeleným a žlutá k žlutý, modrá k modrý ... (ukazuje na obrázek) A tady jsme museli říkat, co náš tat'ka dělá. (Ukazuje na obrázky.) Tady jsme dělali to museli jsme vybravit paní učitelka nám rekla t tohle obkreslíme a vymalujeme a at a paní učitelka nám to tam dala. A berčeš si nějaké obrázky i domu? Jenom které namaluju Tady je úkol Tady je zase úkol. Tady jsou kytičky a tulipány a tady prší aby mohli narůst kytičky na moje narozeniny. A kdy máš narozeniny? Až za dlouho, až v létě.</p> |
| Co s ním pak | <p>Takže potom, až půjdeš do školy, tak si to vezmeš sebou? Myslím, že ne. Takže to tady necháš? Myslím, že jo. A co s tím pak budeš dělat až půjdeš do školy? To dám mamince. Ty obrázky. A co se tady s tím bude dělat pak, až půjdeš do školy. To si vezmu sebou až půjdu do školy.</p> |
| Minulost vs. Přítomnost | <p>A toto psal kdo? Tos psala ty? Nevíš? To nevím, to jsem byl ještě malej.</p> |

To jsem byl malej. Myslím, že tři roky.

To jsem měl tak čtyři roky.

A teď bys to nakreslil stejně?

Myslím, že líp.

Toto si taky pamatuju, to bylo taky trochu dávno.

Tady jsem měl myslím pět, nebo čtyry roky. (ukazuje na obrázky)

A to jsi ty?

Jo, ale to jsem ještě malá.

Když jsem byla malá tak jsem čmárala.

A teď taky čmáráš?

Ne

A co děláš teď?

Maluju.

Srdíčko a vločka.

To jsem kreslila dávno.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPTU ROZHovorŮ

1. ukázka

Paní učitelka říkala, že to nějaká vaše knížka. D: Tady si dáváme obrázky, který se nám povedly. V: A paní učitelka tam taky dává nějaké obrázky? D: Jenom myslím, že děti. Myslím jenom děti. V: A toto psal kdo? Tos psal ty? Nevíš? D: Jenom, který se nám povedly. To nevím, to jsem byl ještě malej. To jsem byl malej. Myslím, že tři roky. V: A cos dělal někdy nedávno, zkus mi najít. D: Toto jsem taky dělal dávno. V: A vzpomínáš si na to? D: To jsem měl tak čtyři roky. V: A teď bys to nakreslil stejně? D: Myslím, že líp. Toto si taky pamatuju, to bylo taky trochu dávno. Tady jsem měl myslím pět, nebo čtyry roky. (ukazuje na obrázky) V: Proč se to tam dává? D: Myslím, že na památku. V: Takže potom, až půjdeš do školy, tak si to vezmeš s sebou? D: Myslím, že ne. V: Takže to tady necháš? D: Myslím, že jo. V: A co je tohle? D: Moje želvička. V: Tu máš doma? D: Jo, moje želva. Ukazuje – Tohle bylo těžký. D: A tohle byl úkol, a tohle byl taky úkol. – listuje a ukazuje. Tohle je na jaře kvítí. V: A to sis tam dával ty, nebo paní učitelka? D: Myslím, že to byl úkol a dával jsem si to tam myslím, že sám. Toto jsme museli spojovat ty čáry. A tady je říkanka, tady na tomto. V: A ta se ti líbila? D: Jo. V: A tohle jsi ty? D: Jo. V: A tohle je kdo? D: Balon fotbalový. Paní učitelka na toto něco říkala a pak jsem si říkal, co děláme po školce. V: Takže po školce chodíš kopat s balonem? D: Jo už se těším a nebude sníh a budu hrát kopanou.

(na obrázku nakreslené)

...

2. ukázka

V: To je tvoje? Ty jsi? Tady je to napsané. D: Tohle jsme dělali včera V:A dal sis to tam sám? Nebo paní učitelka? D: Myslím, že paní učitelka. V: A toto je co? D: To je auto. Toto si už nepamatuju. Ale tohle si pamatuju. Museli jsme spojit veverku a šišku, zajíčka a salát a s ptáčkama tady semínka a tady to už nevím. Tohle jsme měli spojit takhle. Žluté se žlutým, červené s červeným, zelené se zeleným a žlutá k žlutý, modrá k modrý ... (ukazuje na obrázek) A tady jsme museli říkat, co náš taťka dělá. (Ukazuje na obrázky.) To je auto. V: Máš rád auta? D: Jo. V: A když něco nakreslíš, tak co s tím pak děláš? D: Tady mám mrkvičky a ty si vezmu domů. V: A proč si to nedáš sem? D: Já jsem na to zapomněl.

...

3. ukázka

D: To jsem dělala ručičku. V: A čím? Svoji? D: Jo. V: A tady? D: Srdíčko. Tady jsme dělali deštničky. V: A měla jsi to správně? (reagují na popis učitelky) D: Jo. V: A kdo to tam dával, ty nebo paní učitelka? D: Paní učitelka. A tady je taťka a mamka A tady je domeček a srdíčka, že se mají rádi. V: A tohle tam dávala paní učitelka, nebo ty? D: Já. V: A proč jsi to tam dávala? D: Protože nám to paní učitelka řekla. Protože paní učitelka nám řekla, ať máme namalovat zvířátka. V: A když nakreslíš nějaký obrázek, tak kam si ho dáš? D: Dávám obrázky některé sem a některý domů. V: A které si bereš domů? D:

Které namaluju. V: A proč si je bereš domu D: Protože nám to paní učitelka říká, že úkoly si máme dávat sem. Tady jsme dělali rukavičky. Abychom vybarvili stejné. Tady jsme dělali kolečka. V: Na co to bylo ty kolečka? D: Nevím. V: Tady jsme dělali vymalovánku. Tady jsme dělali, to museli jsme vybarvit, paní učitelka nám řekla, ať tohle obkreslíme a vymalujeme a ať a paní učitelka nám to tam dala. V: A to vám taky dala paní učitelka? D: Ne, to jsme si tam dávali sami. Tady jsme dělali, kde se nám nejvíc líbí. V: A tohle je kde? D: U babičky. V: A proč se ti líbí u babičky? D: Protože je tam moje sestřička. V: A tohle je kdo? D: To je sestřička a to je babička. V: Ona má takové dlouhé vlasy? D: Jo. V: A proč sis ho nevzala domů? D: Protože jsme nemohli. Tady jsme vybarvovali zimní oblečení a zimní sporty. V: A líbí se ti tam knížka? D: Jo.

...

4. ukázka

V: A cos mi donesla ukázat? A to jsi ty? D: Jo, ale to jsem ještě malá. Tohle je maminka. V: A tady? D: Máma. Taky. V: A proč to tam je, v té knížce? D: Nevím. V: Kdo to tam dal? Ty, paní učitelka, maminka? D: Paní učitelka. Tohle je táta. V: Kdo to tam je, na tom obrázku? D: To jsem já. V: Ty máš takové zelené oči? Ukaž. Máš! A to tam dal kdo, paní učitelka? D: Já. V: A proč sis to nevzala domů? D: Protože jsem to chtěla mít ve knížce. V: A tohle je co? D: To je ruka. V: A čím? D: Moje. V: A tohle napsal kdo? D: Já. V: Vážně? D: Jo.

Tohle je rodina. To je táta máma a já. V: A kdo to tam dal, do té knížky? D: Já. A tady jsme měli spojovat rukavice, ty stejné. V: A to tě bavilo? D: Moc ne. To jsem tam taky dala já, protože já jsem to tam chtěla dát. V: A bereš si nějaké obrázky domů? D: Jo. V: A které si bereš domů? Když nakreslíš nějaké obrázek a povede se ti, tak si ho můžeš vzít domu, nebo ho dát sem, že? D: Jo. V: A dneska jsi něco nakreslila? D: Jo. V: A kde to máš? D: Na okně. V: A to si vezmeš domů, nebo si to dáš sem? D: To si vezmu domů. V: A proč? D: Protože chci. Paní učitelka mi ho obkreslila a já jsem ho vybarvila. V: Ty ráda kreslíš? D: Jo. V: A toto jde kdo? D: To jsem já. To je zajíček. Tohle bylo lehké. D: A dáš si tam i ten poslední obrázek? D: Jo. (Bere obrázek, dělá dírky a vkládá do portfolia. Jde vidět, že to nedělá běžně.) Tady je andělíček. V: Tos dělala ty? Je tam nějaký obrázek, který dělal někdo jiný? D: Není. A tady je léto. To je mamka. V: A toto tam psal kdo? D: Paní učitelka.

...

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas týkající se rigorózní práce na téma:

„Využití dětského portfolia ve škole“

Vážení rodiče,

mé jméno je Petra Trávníčková a pracuji na Univerzitě Tomáše Bati jako akademický pracovník. V rámci své rigorózní práce se zabývám tématem dětského portfolia a tímto bych Vás chtěla požádat o poskytnutí souhlasu týkajícího se rozhovoru s Vaším dítětem a analýzy jeho portfolia. Tento výzkumný materiál, který následně využiji v empirické části práce je pro mě klíčový a nezbytný pro její zpracování.

Jméno dítěte nebo rodiny nebude zveřejněno v závěrečné zprávě ani v jiných materiálech. Vše tedy bude ryze anonymní.

Žádám Vás tímto o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu pro tuto práci ve formě audio nahrávky rozhovoru a analýzy dětského portfolia.

Pokud souhlasíte, prosím podepište níže.

Děkuji za Vaši ochotu a za Váš čas.

Mgr. Petra Trávníčková,

Ústav školní pedagogiky,

Fakulta humanitních studií,

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Podpis rodiče