

Profesní
PORTFOLIO
v přípravném
vzdělávání
učitelů
mateřských
škol

Zora Syslová
Michaela Píšová
Veronika Rodová
Lucie Grůzová
Hana Stadlerová

**MASARYKOVA
UNIVERZITA**

Profesní portfolio
v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol

Zora Syslová, Michaela Pišová, Veronika Rodová,
Lucie Grůzová, Hana Stadlerová

Masarykova univerzita

Brno 2024

Recenze: PhDr. Barbora Loudová Stralczynská, Ph.D.



Kniha je šířena pod licencí
CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2024 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-280-0609-9
<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.O280-0609-2024>

OBSAH

Úvod	4
1 Východiska tvorby profesního portfolia	6
1.1 Co je o je portfolio	6
1.2 Proč tvořit a používat portfolio	8
1.3 Co tvoří obsah portfolia	10
1.4 Jakou roli má reflexe v profesním rozvoji a učení.....	12
2 Reflexe mého profesního rozvoje.....	15
2.1 Komu je portfolio určeno a jaké jsou jeho cíle.....	15
2.2 Jak mohu posoudit svůj pokrok	16
2.3 Struktura profesního portfolia	18
2.3.1 Moje profesní filozofie	19
2.3.2 Moje profesní kompetence	19
2.3.3 Moje profesní vzdělávání	23
2.4 Kritéria pro formativní a sumativní hodnocení portfolia	26
3 Portfolio u státní závěrečné zkoušky	28
3.1 Prezentace a obhajoba portfolia jako samostatná součást státní závěrečné zkoušky	28
3.1.1 Typy portfolií	29
3.1.2 Hodnocení prezentace a obhajoby portfolia	30
3.2 Portfolio jako součást zkoušky z pedagogiky a psychologie	31
Literatura.....	32
Přílohy	34

ÚVOD

Tato publikace plní funkci skript, která jsou primárně určena vám, studujícím studijního programu *Učitelství pro mateřské školy*, a nahrazují skripta vytvořená v roce 2018.¹ Skripta mohou využít také studující studijního programu *Předškolní pedagogika*. Měla by vám pomoci při tvorbě profesního portfolia: naučit se vést vnitřní dialog, provádět sebehodnocení, stanovovat cíle pro získání profesních dovedností, zkrátka řídit váš vlastní profesní rozvoj. Jsou doplněna dvěma instruktážními videi, která najdete na webových stránkách katedry primární pedagogiky.²

Skripta jsou rozdělena na tři části. První část obsahuje klíčové myšlenky, které vám přiblíží, co je profesní portfolio a proč jej zakládat a tvořit. Umožní vám rovněž porozumět souvislostem mezi tvorbou portfolia, profesním učením a reflexí. Jedna z kapitol vám nabídne možnosti, co by se mělo stát jeho obsahem.

Druhá část vám přiblíží cestu k vlastnímu odbornému učení a myšlení, které se očekává od profesionála v oblasti vzdělávání dětí předškolního věku. Povede vás k zamyšlení nad zkušenostmi se vzděláváním dětí tohoto věku a k osobní analýze vašich profesních kompetencí tak, abyste se bez obav mohli pravidelně zabývat úvahami o svém profesním vývoji. Zařazení této části, která je doplněna několika přílohami, by vám mělo usnadnit porozumění procesu tvorby portfolia a inspirovat vás k jeho strukturaci a výběru vhodných dokumentů.

Třetí část je zaměřená na využití portfolia u státní závěrečné zkoušky (dále také SZZ) a měla by vám pomoci připravit jeho finální verzi k prezentaci, která se nově stává součástí státní závěrečné zkoušky a nahrazuje zpracování bakalářské práce. V kapitole najdete kritéria, podle nichž by příprava prezentace portfolia měla být snadnější.

S ohledem na genderově sensitivní vyjadřování a charakter této publikace chápeme termín "učitel" jako osobu pečující o dítě (zajišťující výchovu a vzdělávání dítěte) v mateřské škole, chceme se tímto vyhnout výrazu "vyučující", jenž pro nás představuje osobu poskytující vzdělávání na vyšších stupních škol.

¹ Syslová, Z. et al. (2018). *Profesní portfolio v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol a 1. stupně základních škol*. Masarykova univerzita.

² <https://www.ped.muni.cz/primped/pro-studenty/ucitelstvi-pro-materske-skoly>

Věříme, že vám skripta pomohou pochopit, jak a proč vést svá profesní portfolia, a současně vám přiblíží základní východiska reflektivně pojatého přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol.

Za autorský kolektiv Zora Syslová

1 Východiska tvorby profesního portfolia

V první kapitole těchto skriptů jsou stručně shrnuta východiska pro přemýšlení o vašem vlastním profesním portfoliu, pro jeho tvorbu i využití. Teorii i výzkumu využití portfolia v přípravném i dalším vzdělávání učitelů je věnována celá řada zahraničních i českých publikací. Hlubší vhled do teorie profesního učitelského portfolia i do praxe jeho uplatňování v přípravném vzdělávání učitelů v českém kontextu můžete získat např. v monografiích:

- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a sebezvoje*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

1.1 Co je portfolio

S pojmem portfolio se už asi každý z vás setkal, ať už v průběhu vlastní vzdělávací dráhy, či při jiné příležitosti. Portfolio se v posledních desetiletích stalo módním pojmem, který je tudíž používán velmi často v nejrůznějších kontextech. Etymologie tohoto slova je dobře známa, výraz vzniká složením latinských slov *portatio* (nošení) a *folium* (list). V obecném slova smyslu se objevuje v řadě současných jazyků, například v italštině se tak označuje schránka nebo desky na přenášení listin, spisů, případně bankovek. Do francouzštiny přechází v podobě slova *portefeuille* (peněženka), a protože francouzština byla dlouho jazykem diplomacie, v přeneseném významu začal označovat i soubornou agendu člena vlády (tj. jeho „tašku na písennosti“).

V češtině používáme v tomto smyslu počestěný tvar *portfej*, který jste jistě slyšeli například ve spojení „ministr bez portfeje“ (ministr, který neřídí žádné ministerstvo). Slovo portfolio vstupuje i do dalších oblastí lidské činnosti a nabývá přitom konkrétních specifických významů. V ekonomii a finančnictví označuje skladbu cenných papírů, jejich účelné rozdělení, které sleduje snížení rizika finanční ztráty. Také v uměleckých a dalších tvůrčích oblastech jejich představitelé vytvářejí portfolia svých profesních artefaktů – všichni jste se s pojmem portfolio setkali ve spojení s fotografií, modelingem či třeba architekturou.

Co mají všechna taková portfolia společného? V laickém chápání stejně jako v odborné literatuře se patrně plně shodneme pouze na tom, že se jedná o **soubor materiálů/dokumentů/artefaktů** (výtvorů), který je:

- strukturovaný;
- selektivní;
- reprezentativní;
- srozumitelný „publiku“ (Píšová, 2007, s. 40).

Portfolio proniká i do oblasti vzdělávání – jeho využívání na různých úrovních vzdělávacího systému je věnována poměrně rozsáhlá publikační činnost už od sedmdesátých až osmdesátých let minulého století (přehled např. Svatoš, 2006, s. 46–50). V tomto textu se společně zaměříme na **profesní portfolio**, na jeho tvorbu a využívání v přípravném vzdělávání učitelů. I zde můžete případně další informace a inspiraci najít v materiálech, které vznikly při uplatňování portfolio jak na úrovni jednotlivých institucí terciární sféry, které připravují učitele, tak v širší podobě specifických národních, či dokonce na úrovni nadnárodních projektů (přehled např. Havlíčková, 2012; Rýdl, 2007; Spilková, 2007).

V rámci těchto projektů se lze setkat s různými formami či modely portfolio – již v roce 1998 při pionýrském využití portfolio v projektu TAP (*Teacher Assessment Project*, tj. Projekt hodnocení učitelů) na Stanford University v USA Shulman (1998) upozorňoval, že se teoretické pozice, z nichž uplatnění portfolio vychází, mohou lišit, a vést tak k odlišným výsledkům. Pro naše potřeby se jako vhodná jeví definice portfolio, kterou nabídl Painter (2001, s. 31): „Portfolio je více než propracované album nebo soubor psaných dokumentů: je to individualizovaný portrét učitele – profesionála reflektujícího svoji filozofii a praxi. Tento portrét je plně realizován prostřednictvím učitelova uváženého výběru artefaktů a promyšlené reflexe těchto artefaktů, které poskytují vhled do učitelova /profesního/ růstu.“

V současné době připravujeme program, který vám umožní vést portfolio v elektronické podobě, čímž budete rozvíjet také svoje digitální dovednosti. Veškeré artefakty, zejména fotografie či videonahrávky, které budete vkládat do elektronického programu, by měly být pořízené v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů (dále GDPR). Se zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů, respektive jeho výtahem, jste seznamováni v prvním ročníku v rámci předmětu Vstupní pedagogická praxe a dále v předmětech, ve kterých je k zakončení předmětu využíváno videonahrávek. V souladu s tímto zákonem budou elektronická portfolio umístěná v IS veřejně nepřístupná.

1.2 Proč tvořit a používat portfolio

V souvislosti s profesním portfoliem někdy od učitelů i studujících učitelství slyšíme obavy z další zbytečné administrativy a formalismu. Ano, nesprávné používání portfolia k naplnění těchto obav může vést. Pro vás je proto zásadní uvědomit si, proč a jak portfolio tvořit a jak jej používat.

Jistě se shodneme v názoru, že učitelství je plnohodnotná profese, která staví na hlubokých znalostech – znalostech o ontogenetickém vývoji dítěte, obsahu vzdělávání i metod práce. Učitel je autonomním profesionálem, v práci s dětmi ve třídě či kdekoli jinde je to on, kdo rozhoduje o optimálních postupech, a to na základě diagnostiky potřeb dětí v dané oblasti vzdělávání. Jádrem profese je přitom práce ve prospěch dětí – ne nadarmo je učitelství někdy označováno za „morální profesi“ (Campbell, 2008).

Stejně jako v jiných etablovaných profesích je pro učitele důležité, aby kvalitu své práce mohli prokázat – portfolio je v tomto smyslu jejich „profesní legitimací“, poskytuje jim prostor pro shromáždění a demonstraci procesů i výsledků jejich práce. Pokud se ovšem vrátíme k naší pracovní definici portfolia (kap. 1.1), uvědomíme si, že stejně důležitá jako výsledný produkt je pro studující učitelství i vyučující v praxi samotná tvorba portfolia, tj. **uvážený výběr artefaktů a promyšlená reflexe těchto artefaktů** (Painter, 2001, s. 31). Z tohoto hlediska je portfolio transformačním nástrojem, prostorem pro profesní učení, a to v celoživotním horizontu.

Portfolio tedy z perspektivy svého tvůrce/vlastníka i z pohledu dalších aktérů, kteří vstupují do hry v přípravném vzdělávání učitelů i později během jejich profesního působení, může plnit různé funkce. V literatuře bývají s ohledem na tyto funkce rozlišovány různé typy portfolia, přičemž nejčastěji jsou uváděny následující dva:

- **portfolio vývojové** (*developmental*, někdy také *process portfolio*), jež má zejména formativní funkci. Takové portfolio dokumentuje profesní rozvoj studujících, jinými slovy odpovídá spíše na otázku „Kým se stávám a jak?“ než na otázku „Kdo jsem?“ (Wyatt & Looper, 1999, s. 14). Může spojovat perspektivu retrospektivní a akční, tj. jeho součástí mohou být na základě reflexe formulované akční body, konkrétní specifické cíle pro blízké období;

- **portfolio prezentační** (*showcase portfolio*, někdy tzv. *product portfolio*), pro jehož sumativní funkci můžeme využít metaforu výkladní skříně: jde především o dokumentaci vlastních profesních kvalit, úspěchů, silných profesních stránek. Z označení vyplývá mimo jiné i to, že se předpokládá prezentace takového portfolio konkrétnímu „publiku“, ať v písemné, či ústní podobě, s čímž je spojeno jeho případné vysvětlení i obhajoba. Procesy reflexe jsou i zde samozřejmou základnou – z nich vychází výběr dokumentů, materiálů a artefaktů (upraveno podle Pišová, 2007, s. 42).

Považujeme za klíčové uvědomit si, že obě základní funkce portfolio, formativní i sumativní, se vztahují k profesnímu rozvoji studujících učitelství i vyučujících v praxi, což velmi pěkně vyjádřili L. a P. Paulsonovi (1996, s. 40): „Síla konceptu portfolio je v tom, že představuje komplexní, celkové prostředí pro procesy učení (*total learning environment*), které zahrnuje hodnocení jako pouze jeden, i když někdy centrální, aspekt. V kontextu studentského portfolio výuka a hodnocení koexistují v mimořádně kompatibilní podobě.“

Aby portfolio sloužilo vašemu profesnímu rozvoji a bylo pro vás opravdu užitečným, musí se stát základem jeho tvorby **sběr, výběr a reflexe** (*collecting, selecting, reflecting*). Havlíčková (2012, s. 22–23) uvádí, že skrze tvorbu portfolio se studující učí hodnotit a dokumentovat svoji práci, protože již při práci samotné uvažují, jak ji zdokumentovat, aby „si ji mohli založit do portfolio“. Samotný dlouhodobý sběr a archivování materiálů/dokumentů/artefaktů je pouze prvním krokem. Platí, že důležitá je kvalita, nikoli kvantita.

Ve fázi výběru hraje velkou roli spolupráce a podpora, tj. kritický dialog s dalšími klíčovými aktéry (kolegové, vzdělavatelé učitelů, provázející učitelé ve školách, kde probíhá pedagogická praxe apod.). Jedním z hlavních přínosů vytvořeného profesního portfolio je možnost jeho prezentace a obhajoby. Studující tak získává při hodnocení novou roli, stává se plnohodnotným spoluaktérem hodnocení (*student ownership*; Wyatt & Looper, 1999, s. 16) neboli jak to formulovali L. a P. Paulsonovi (1996, s. 41), „může se naprosto legitimně snažit promyšleně ovlivňovat názory ostatních“.

Shrňme tedy diskusi o tom, proč a jak tvořit a používat profesní portfolio, aby se stalo vašim plastickým a živým portrétem a umožnilo vám vyprávět vlastní profesní příběh. Tvorba a používání profesního portfolio vám umožní:

- vytvořit dokument, který popisuje vaše představy o vzdělávání dětí v mateřské škole, vaši vizi, poslání a plán rozvoje, současně by měl obsahovat popis a zdůvodnění dalšího postupu při zdokonalování profesních kvalit;
- identifikovat činnosti, které jsou klíčové pro váš profesní růst, a shromažďovat doklady o nich;
- vybrat reprezentativní dokumentaci vašeho profesního rozvoje;
- provádět pravidelnou reflexi cílů učení a na jejím základě stanovovat priority dalšího profesního rozvoje;
- být zodpovědný za systematické a průběžné shromažďování materiálů, jejich třídění a výběr;
- komunikovat a sdílet zkušenosti s ostatními formou práce v semináři, ale i mimo výuku (podle Píšová, 2007).

Naším společným plánem je vytvoření vašeho vlastního profesního portfolia. Během jeho tvorby byste měli proniknout do zákonitostí jeho skladby, pochopit jeho možnosti a naučit se je využívat jako nástroj svého osobního a profesního růstu. Základním zdrojem dokumentů budou materiály nasbírané během praxe, doplněné doklady o studiu, výpisky z četby, seminárními pracemi a dalšími materiály dle vlastního uvážení. Naším cílem je, aby se portfolio stalo významným nástrojem vašeho profesního růstu a později trvalou součástí celoživotního procesu vašeho profesního učení, který dnes představuje významnou podmínku vykonávání učitelské profese (Beneš, 2008, s. 22).

1.3 Co tvoří obsah portfolia

Portfolio by mělo tvořit přehledný dokument vašich schopností a dovedností, který podává koncentrovaný obraz o vašem profesním zaměření a směřování. Představuje osobitý artefakt zachycující vaši jedinečnost a sloužící k vaší sebeprezentaci. Proto by mělo zahrnovat nejen vaše úspěchy a pokroky, ale také vaše slabé stránky, jež ukážou možnosti vašeho posunu.

Portfolio je tvořeno promyšleně a pečlivě vybranými vzorky ve formě dokumentů, výkresů, řemeslných výrobků, audiovizuálních nahrávek a dalších materiálů nasbíraných během studia. Je tedy patrné, že portfolio může obsahovat širokou škálu dokumentů. Když budete zvažovat, které materiály do něj zařadit, nabízíme následující možnosti (Lukášová, Svatoš & Majerčíková, 2014).

Osobní materiály:

- životopis;
- kopie vysokoškolských diplomů, osvědčení, certifikátů atp.;
- doporučující dopisy;
- plán dalšího vzdělávání a profesního vývoje a důkazy o jeho plnění.

Materiály vztahující se k předškolnímu vzdělávání:

- ukázky příprav, zejména časově ohraničené plány, které demonstrují dovednost plánovat;
- vlastní pomůcky;
- fotografie prací a činností dětí;
- videonahrávky vzdělávání v mateřské škole;
- sebe/hodnotící formuláře;
- zápisy z pedagogického deníku.

Materiály vztahující se k dětem:

- případové studie a anamnézy dětí;
- záznamy rozhovorů s dětmi;
- záznamy z pozorování dětí;
- individuální vzdělávací plány.

Materiály vztahující se ke studiu a praxi:

- powerpointové prezentace;
- zápisy z přednášek;
- výpisky z odborných publikací;
- sebe/hodnotící formuláře;
- doklady o komunikaci a spolupráci s rodinou;
- seminární práce.

Další materiály:

- ceny a ocenění;
- myšlenkové mapy.

Jiný úhel, kterým lze na složení materiálů portfolia nahlížet, představuje model kompetenční struktury osobnosti učitele mateřské školy *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* (viz kapitola 2.3.2).

Pro portfolio nevytvářejte speciální dokumenty. Vězte, že vyumělkovanost či formálnost bude na první pohled patrná. Mnohem cennější je autenticita artefaktů, která bude vypovídat i o vašem celkovém přístupu k profesi. Pečlivě tedy vybírejte, co do portfolia vložíte. Vaše portfolio by nemělo být nudné ani příliš objemné, rozhodně by to neměl být nepřehledný balík všeho, co jste kdy vytvořili. Mělo by tvořit konzistentní, osobitě zpracovaný celek, u každého materiálu byste měli být schopni zdůvodnit, proč jste jej do kolekce zařadili. Výběr materiálů a jejich struktura by měly být výsledkem vašeho zamýšlení nad vlastním rozvojem. Portfolio by mělo zachycovat co nejširší škálu vašich aktivit a zájmů, nebojte se být tvořiví!

Portfolio by mělo postihovat váš postoj k profesi. Zachycuje vaše schopnosti, osobní zaměření i vnitřní přesvědčení. Při jeho vytváření posilujete sebedůvěru a tříbíte svůj vkus. Tím, že shromažďujete výsledky práce za určité období, vidíte vlastní posun v čase. Vracíte se k tomu, co jste prožili, co jste zvládli či nezvládli, můžete zde navázat a dále tuto zkušenost rozvíjet a proměňovat. Portfolio umožňuje stráždat „pozitivní způsoby své práce“, současně se učit vidět své slabé stránky a nalézat odvahu s nimi pracovat (Havlíčková, 2012, s. 19). Ukazuje vaši osobitost a jedinečnost: někdo umí kreslit, někdo dobře píše, někdo je dobrý pozorovatel, někdo je dobrý organizátor. Možnost tvořit a pracovat s portfoliem se může stát základem vaší schopnosti obstát na trhu práce.

Velký význam má reflexe a hodnocení vašich kolegů a kolegyně i vašich učitelů, protože dovoluje pohled zvenčí, což předpokládá vzájemnou důvěru a partnerský vztah.

1.4 Jakou roli má reflexe v profesním rozvoji a učení

V předchozích kapitolách jsme několikrát zmínili, že portfolio se stává nástrojem vašeho osobního i profesního růstu. Při jeho vytváření a práci s ním budete nejen sbírat a vybírat ty nejvhodnější dokumenty, ale všechny z nich budou podkladem k vaší reflexi (podrobněji v kapitole 2.2). Při přemýšlení o materiálech/dokumentech/artefaktech, se kterými budete v průběhu studia pracovat (příklady v kapitole 2.3.3), se bude postupně tříbit vaše myšlení a práce s portfoliem se stane nedílnou součástí vašeho profesního učení (viz obr. 1).



Obrázek 1. Učitel jako reflektivní praktik (Šilhánová, 2014).

Portfolio svým charakterem umožňuje hloubkovou reflexi (*core reflection* podle Korthagen & Vasalos, 2005) neboli umožňuje zaměřit se nejen na reflexi profesních znalostí, tj. teorie, a na „pozorovatelné“ aspekty výkonu profese (dovednosti, konkrétní jednání v určité situaci), ale i nahlédnout „hlouběji“ a zamýšlet se nad vlastní profesní identitou a jejím budováním, nad vlastními přesvědčeními (*beliefs*) a postoji.

Tento způsob učení prostřednictvím reflexe se stal v posledních dvaceti letech základem přípravného vzdělávání učitelů ve většině vyspělých zemí (Goodman, 1984; Kasáčová, 2005; Píšová, 2005; Schön, 1987; Spilková, 2001; Syslová, 2017; Syslová & Rodová, 2021; Tomková, 2018; Wubbels & Korthagen, 1990). Hlavním důvodem takto pojaté přípravy je charakter profese, při které se učitel často ocitá ve špatně definovaných (*ill-defined*) situacích, kdy je nezbytné se rychle rozhodovat. Do současného vzdělávání dětí předškolního věku vstupuje celá řada aspektů, jakými jsou jedinečnost každého dítěte, různorodé přístupy k výchově dětí v rodině včetně sociální a kulturní odlišnosti rodin, integrace dětí s různými speciálními potřebami, odklady školní docházky apod. Ty kladou na učitele v mateřských školách zvyšující se nároky na profesní dovednosti učitele obecně. Učitel profesionál tedy nemůže jednat intuitivně a aplikovat pouze rutinně naučené postupy.

Pro profesionální pedagogický výkon je nezbytné hloubkové poznání edukačních jevů a souvislostí vycházející z reflexe zkušeností, která vám pomůže vyhodnocovat efekty vlastních přístupů a objevovat nové cesty, jak přistupovat ke vzdělávání konkrétních dětí, jak s nimi komunikovat s úspěchem a efektivně.

Existuje velké množství nejrůznějších pojetí reflexe (např. Dewey, 1932; Kolb, 1984; Korthagen et al., 2011; Moon, 2004; Schön, 1983). Pro naše účely se přikláníme k pojetí reflexe, která vychází z konstruktivistické epistemologie³ (podrobněji Svojanovský, 2016, s. 46) a kterou vnímáme jako „proces učení se prostřednictvím zkušeností a ze zkušeností s cílem získání nového porozumění sobě samému a/nebo praxi“ (Píšová et al., 2011, s. 43). Učení ze zkušenosti chápeme jako celostní učení, které zahrnuje jak kognitivní aspekt (myšlení), tak aspekt konativní (jednání) a afektivní (prožívání), které jsou vzájemně provázány.

Pravidelné využívání portfolia by vám mělo umožnit uvažovat o vašem profesním rozvoji s využitím různých zdrojů: od diskusí s kolegy v rámci seminářů přes osobní zkušenosti z praxí až po vnitřní dialog se sebou samým.

³ Epistemologie nebo také teorie poznání je filozofickou disciplínou, která studuje povahu, zdroje a význam poznání. Nazýváme ji někdy též noetikou či gnoseologií.

2 Reflexe mého profesního rozvoje

Tato část skript by vám měla pomoci strukturovat vaše portfolio, ale hlavně vaše přemýšlení o sobě, o vlastní profesní identitě, profesních dovednostech a pokrocích v učení. Najdete v ní také nabídku indikátorů v oblastech profesních kompetencí, které vám mohou pomoci v zaměření pozornosti a uvažování o dovednostech, které jste již získali, o vašich silných i slabých stránkách. Průběžně můžete přemýšlet, jakým způsobem můžete některých profesních kompetencí dosáhnout, co se ještě potřebujete naučit apod.

2.1 Komu je portfolio určeno a jaké jsou jeho cíle

Portfolio je primárně vaším majetkem. Slouží vám především k reflexi vašich zkušeností z pedagogických a didaktických praxí. Současně by vám mělo pomoci také k reflexi teoretických poznatků, k hledání cest a specifik vašeho učení a učebních pokroků. Jinými slovy by se mělo portfolio stát prostředkem k rozvoji profesního myšlení a v procesu stávání se učitelem, učitelkou.

V dnešním reflektivně pojatém přípravném vzdělávání učitelů je snaha poskytnout studujícím co největší prostor k autoregulaci učení, tj. řízení vlastního učení. Výsledkem takto pojatého vysokoškolského vzdělávání by mělo být budování autonomní profesní identity každého z vás.

Takto vytvářená profesní identita však potřebuje podporu ze strany akademických pracujících, ale také provázejících učitelů z fakultních a spolupracujících škol. Ti všichni se budou snažit podporovat vaši reflexi a sebereflexi v rámci společného hodnocení praxí, ale i dalšími reflektivními aktivitami v průběhu vašeho studia (blíže v kapitole 2.3.3).

Své portfolio budete v průběhu studia hodnotit společně s akademickými pracujícími. Toto hodnocení však nelze považovat za klasické hodnocení, které by bylo součástí zkoušky, zápočtu či kolokvia, ale za formativní hodnocení, které by vám mělo pomoci při sebeřízení vlastního učení a učebních pokroků.

Veškeré aktivity spojené s procesem tvorby vašeho portfolio souvisejí úzce s cíli portfolio. Ty jsme vymezili v souladu s Tomkovou (2018, s. 121) takto: **Cílem práce s portfoliem je pomoci studentům při seberozvoji a sebehodnocení.** Na základě diskusí akademických pracovníků a pracovníků katedry primární pedagogiky (2023) považujeme portfolio za nástroj, který pomáhá studujícím zvědomovat a ilustrovat utváření porozumění sobě a profesi, dokumentovat profesní rozvoj, získávat profesní jistotu a autonomii a přijímat zodpovědnost za

vlastní rozvoj. Na konci studia studujícím portfolio přináší doklady o tom, co se o sobě dověděli, co se naučili, které mohou využít při státní závěrečné zkoušce.

Cíle portfolioa úzce souvisejí s funkcemi (blíže v kapitole 1.2), které bude portfolio v průběhu studia, ale i na jeho konci a na počátku vaší profesní dráhy plnit. Jde o:

- **formativní funkci**, která podporuje vaše učení, profesní rozvoj a utváření profesního myšlení a uvažování;
- **sumativní funkci**, kterou vaše portfolio naplní zejména při státní závěrečné zkoušce (SZZ). Tato zkouška je plánována jako zkouška profesní způsobilosti, nikoli jako zkouška teoretických znalostí. Státní závěrečná zkouška by měla ověřovat vaši způsobilost k výkonu profese učitele s využitím vašeho portfolioa;
- **prezentační funkci**, kterou může portfolio plnit při vstupu do praxe, respektive při ucházení se o místo učitele, kde bude vaše portfolio prezentovat vaše dosavadní zkušenosti, vaše profesní dovednosti, zaměření atd. I tato funkce se naplní při SZZ, neboť od roku 2027 bude obhajoba bakalářské práce nahrazena prezentací profesního portfolioa.

2.2 Jak mohu posoudit svůj pokrok

Proces práce s portfolioem obsahuje neustále se střídající fáze – sběr, výběr a reflexi (*collecting, selecting, reflecting*), o kterých jsme se zmiňovali v kapitole 1.2. Jde především o dlouhodobý sběr materiálů/dokumentů/artefaktů, jejich uspořádávání a archivování. Postupně bude potřeba nashromážděný materiál selektovat, tedy vybírat ze shromážděného souboru průběžně ty materiály, které budete považovat podle vámi zadaného klíče za vhodné. Pro promyšlený výběr dokumentů do portfolioa je dobré položit si následující otázky:

- *Proč jsem se rozhodl/a zařadit tento materiál/dokument/artefakt do portfolioa?*
- *Jak se vztahuje k procesům vzdělávání v mateřské škole?*
- *Jaký vliv měl na můj profesní rozvoj, co jsem se naučil/a, dozvěděl/a o sobě jako o učiteli?*
- *V čem je tento materiál/dokument/artefakt reprezentativní pro mne jako učitele/učitelku?*
(podle Painter, 2001, s. 32)

Materiály by měly být opatřeny vašimi reflektivními komentáři. Průběžně je dobré si svoje poznámky pročítat a zaznamenávat změny, ke kterým během studia a rozvoji vaší profesní identity došlo.

Předpokládáme, že vás během studia a práce s portfoliem bude provázet velké množství otázek spojených jak s praktickými zkušenostmi z mateřských škol, tak ze studia teoretických pramenů. Nebojte se formulovat tyto otázky písemně, případně na ně hledat odpovědi.

V počátcích studia se otázky často týkají komunikace s dětmi. Zde nabízíme několik ukázek, na co zaměřovat svoji pozornost, o čem přemýšlet, a otázky, které vám pomohou reflektovat proces komunikace s konkrétním dítětem nebo skupinou:

Jak zasahuji, pokud se některé dítě chová nevhodně?

Kdy mohu vstoupit do diskuse mezi dětmi?

Jak navazuji kontakt s určitým dítětem a jak jej udržuji?

Jaké prvky efektivní komunikace již zvládám?

Kterým způsobům neefektivní komunikace bych se měl/a vyhýbat?

Jaký typ otázek může povzbudit děti k tomu, aby se vyjadřovaly samy?

Jak rozdělit pozornost při komunikaci s více dětmi?

Proč je důležité iniciovat děti k slovním výměnám s ostatními dětmi?

Jak zabránit dětem, aby neskákaly do řeči?

V dalších semestrech, s rozšiřujícím se povědomím o procesech předškolního vzdělávání, mohou vyvstávat další otázky:

Jak a čím podporuji dítě k samostatnosti, k samostatnému řešení situací, k přemýšlení?

Jak a čím podpořit tvořivé a kreativní vyjádření dětí?

Jak děti zapojovat do rozhodování a jejich učení?

Jak získávat informace o dítěti, které by se daly využít podpoře jeho rozvoje?

Jaké techniky mohou použít k udržení pozornosti všech dětí?

Jak podporovat spolupráci a kooperativní učení dětí?

Jak nabízet vzdělávací činnosti, aby byla podporována vnitřní motivace dětí?

Jak organizovat vzdělávání, aby byl prostor pro reflexi činností a sebehodnocení dětí?

Proces tvorby portfolia by měl vždy provázet kritický dialog s dalšími studujícími, akademickými pracujícími i provázejícími učiteli z fakultních a spolupracujících škol, kde probíhají pedagogické praxe. Takový dialog může vycházet právě z vámi položených otázek.

V portfoliu by měly být zaznamenány různé termíny, místa a zdroje, které vedly k vašemu rozvoji a získávání profesní identity a profesních dovedností. Měli byste se pokusit identifikovat své pocity, ale současně zachytit kulturní a sociální kontext profese učitelství.

Postupně také budete stále více užívat ve svých reflexích profesního jazyka, který odráží profesní myšlení a je jedním ze znaků profesionality. Nebojte se zpochybňovat svoje názory a myšlenky v průběhu studia. I to je známka zvyšující se profesionality.

2.3 Struktura profesního portfolia

K tomu, jak strukturovat portfolio, nabízíme několik možností a ukázek na videích.⁴ Zkušenosti s vedením portfolií na jiných fakultách (např. Tomková, 2018) ukazují, že pro studující je mnohdy obtížné nalézt pro portfolio vhodnou strukturu, která by byla dostatečně originální a srozumitelně vyjadřovala jeho obsah. Promyšlená struktura je výsledkem hlubšího přemýšlení o vlastním pojetí vzdělávání a celkového přístupu k dětem, vynořuje se postupně, není to otázka prvního nápadu. Hledání struktury vyžaduje čas a odvalu měnit předchozí nápady tak, aby vyhovovala obsahu a přehledně jej uspořádala. Pro inspiraci zde uvádíme příklady klíčů k tvorbě struktury, kterou v minulých letech volili studující programu Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Vycházely z metafory *stromu, domu, květiny, louky*, ale také třeba *znamení narození*.

⁴ <https://www.ped.muni.cz/primped/pro-studenty/ucitelstvi-pro-materske-skoly>

Jinou možností je strukturovat portfolio do těchto tří částí:

1. moje profesní filozofie;
2. moje profesní kompetence;
3. moje profesní vzdělávání.

Je důležité, abyste se pokusili postihnout a vyjádřit své myšlenky a zkušenosti co nejkonkrétněji. Vybírejte vždy takové možnosti jejich dokumentování, které nejlépe vyhovují vaší osobnosti, způsobu učení a konkrétní situaci a které jsou nejvíce výstižné.

2.3.1 Moje profesní filozofie

Úvodní část portfolio by měla čtenáři poskytnout informace, kde se profesně nacházíte, jak jste se tam dostali a kam byste chtěli kráčet dál. Tato část portfolio by měla vykreslit váš portrét, respektive váš pohled na učitelství a vaše pojetí sebe sama jako učitele rodícího se v průběhu studia.

Obsahem této části může být esej na téma *Jaký chci být učitel/učitelka*, která zachycuje vaše zkušenosti ze souvislých praxí a přináší uvědomění si pokračujícího procesu stávání se učitelem. Eсей vám umožní přemýšlet o vaší zkušenosti s výukou a vzděláváním dětí předškolního a mladšího školního věku. Můžete se zamýšlet nad situacemi a událostmi, které jste zažili. Tyto situace podrobte kritické reflexi, zejména zvažte, jak ovlivnily vaše chování a postoje, jak vám umožnily porozumět podstatě učitelství apod.

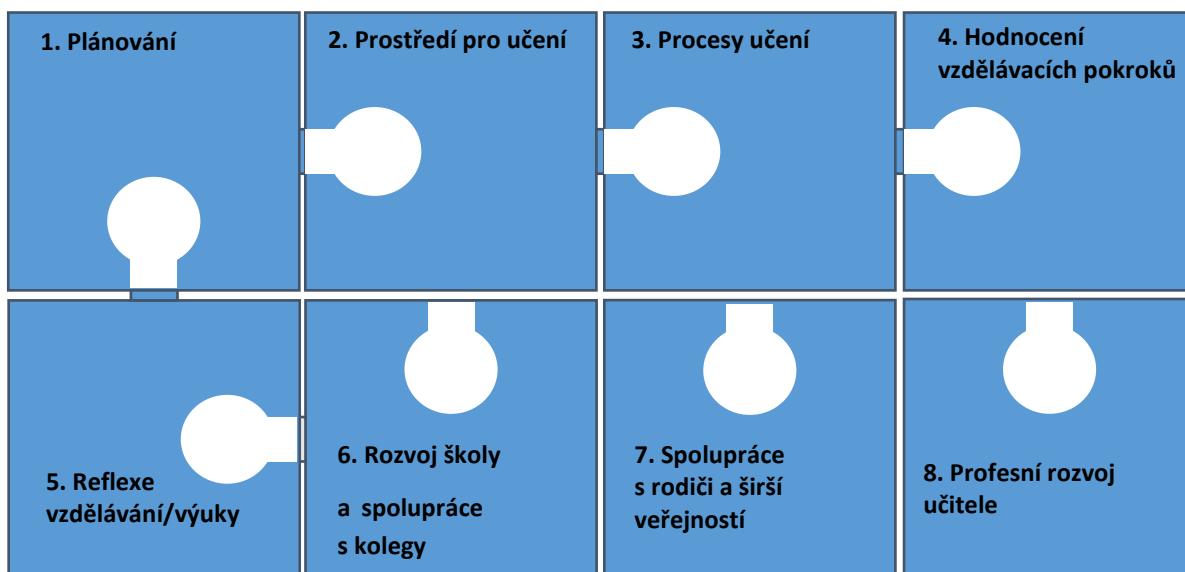
Český jazyk umožňuje zachytit realitu i myšlenky mnoha slovy, květnatě i zcela jednoduše. Jazykové prostředky, které zvolíte, současně dokreslí také vaše dovednosti komunikační, které v učitelské profesi patří k jedněm z nejdůležitějších.

2.3.2 Moje profesní kompetence

Tato část portfolio by měla přinést odpovědi především na otázky typu, co jsem se o sobě jako o budoucím učiteli/učitelce při tvorbě portfolio dozvěděl/a, čemu jsem se naučil/a. Lze ji strukturovat podle jakéhokoli klíče, který je však nutno dobře zdůvodnit. Příkladem může být rozdělení, které zvolila studentka Pedagogické fakulty Karlovy univerzity: (1) *Svět a jak se na něj dívám*; (2) *Já, děti a výuka dětí*; (3) *Jak se dívám na sebe samu* (Tomková, 2018, s. 202–203).

Studující často strukturují svá portfolia podle evaluačního nástroje *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy* (Syslová & Chaloupková, 2015).⁵ Základ rámce tvoří činnosti, v nichž se projevují profesní kompetence učitele, chápané jako soubor znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik.

V této kapitole si představíme oblasti profesních kompetencí (viz obr. 2) a uvedeme si příklady některých indikátorů, které přibližují jejich fungování v praxi.



Obrázek 2. Oblasti kompetencí evaluačního nástroje *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy* (podle Syslová & Chaloupková, 2015).

Indikátory vám nabízejí konkrétní ukázky profesních činností. Umožní vám soustředit vaše myšlení na jednotlivé aspekty vzdělávání a vašich profesních dovedností, a tak se zapojit do vnitřního dialogu nebo do diskuse s vašimi kolegy, provázejícími učiteli z fakultních škol či akademickými pracujícími.

⁵ <https://www.ped.muni.cz/media/3170470/ramec-profesnich-kvalit-ucitele-ms.pdf>

1. Plánování

V této oblasti je akcentováno, že učitel systematicky plánuje vzdělávání/výuku, tj. co, jak a proč se mají děti učit vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby dětí.

V souvislosti s plánováním je možné zamýšlet se nad tím, zda např.:

- *dokážete formulovat a vysvětlit vzdělávací cíl v souvislosti s očekávanými výsledky učení a klíčovými kompetencemi dětí;*
- *plánujete činnosti vzhledem k různým schopnostem dětí (např. podle teorie mnohačetné inteligence H. Gardnera) atd.*

2. Prostředí pro učení

Prostředí významně ovlivňuje efektivitu vzdělávání. Zejména v předškolním vzdělávání musí učitel připravit prostředí třídy tak, aby děti mohly realizovat spontánní aktivity v souladu se svými schopnostmi a potřebami, protože tak přirozenou cestou rozvíjejí všechny klíčové kompetence. Za jednu z nejdůležitějších komponent podporujícího prostředí je považováno vytváření pozitivního sociálního klimatu, neboť pocit bezpečí je pro učení dítěte základním předpokladem. V této oblasti můžete zaměřit pozornost např. na to, zda:

- *projevujete vstřícnost, vřelost, zájem a respekt vůči každému dítěti;*
- *zapojujete děti do rozhodování a umožňujete jim nést spoluodpovědnost za věci, které se jich týkají;*
- *využíváte pozitivní zpětnou vazbu atd.*

3. Procesy učení

Procesy učení úzce souvisejí s tím, zda učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému dítěti porozumět obsahu vzdělávání (probírané látce), rozvíjet a osvojit si žádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání. V rámci této oblasti se lze zaměřit například na to, zda:

- *je vzdělávání vedeno v souladu s konstruktivistickými teoriemi, to znamená, zda jsou děti aktivní, konfrontují svoje názory a zkušenosti, spolupracují;*
- *dokážete zadat úkoly různé náročnosti (časové, kvalitativní i kvantitativní odlišnosti) atd.*

4. Hodnocení vzdělávacích pokroků

Hodnocení poskytuje učiteli informace o pokrocích jednotlivých dětí a také zpětnou vazbu o efektivitě vlastní práce (jak kvalitní byl plán a jeho realizace). Hodnocení však poskytuje

informace také dítěti, např. o jeho silných stránkách, případně o možnostech, jak a co zlepšovat.

Zaměřit se tedy můžete na to, zda:

- *poskytujete dětem zpětnou vazbu o jejich silných stránkách;*
- *dokážete používat formativní hodnocení;*
- *podporujete sebehodnocení dětí apod.*

5. Reflexe vzdělávání/výuky

Hodnotit efektivitu vzdělávání patří k důležitým aspektům profesionality učitele. Reflexe vzdělávání pomáhá učiteli vyhnout se stereotypům a respektovat různorodost učebních stylů dětí. Reflexe procesů i výsledků plánování a realizace vzdělávání vede ke zkvalitnění práce učitele i ke zvýšení efektivity učení dítěte. V této oblasti lze sledovat například:

- *jakým způsobem vyhodnocujete zvolené strategie, metody a organizaci vzdělávání vzhledem k plánovaným cílům.*

6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

V této oblasti je sledována schopnost učitele být týmovým hráčem, tedy schopnost naslouchat, sdílet, být empatický apod. Tyto schopnosti přispívají k celkově pohodové atmosféře ve škole a příznivému klimatu pro učení dětí. Angažovanost učitele a schopnost argumentace zvyšuje jeho profesionalitu při vystupování na veřejnosti. U sebe se můžete zaměřit například na sledování:

- *schopnosti přijímat konstruktivní kritiku;*
- *schopnosti charakterizovat prvky klimatu školy a specifika kultury některé ze škol, jež navštěvujete.*

7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností

Rodina je primárním výchovným prostředím, které velmi ovlivňuje osobnost dítěte a jeho postoj k sobě samému i okolí. Spolupráce školy a rodiny proto patří k základním stavebním kamenům individualizovaného vzdělávání. Proto by mateřská i základní škola měla nabízet různé formy spolupráce a pravidelně udržovat s rodiči dětí kontakt. V profesní výbavě učitele patří navazování a udržování dobrého a otevřeného vztahu s rodiči k jednomu z nejnáročnějších profesních dovedností. Pro zamyšlení nad svými možnostmi a schopnostmi spolupracovat s rodiči můžete využít například otázky:

- *jakým způsobem bych se připravil/a na konzultaci se zákonnými zástupci dětí;*
- *co je pro úspěšnou komunikaci s rodinou nejdůležitější.*

8. Profesní rozvoj učitele

Profesní rozvoj učitele vnímaný v kontextu celoživotního učení je základem pro uvědomění si svých silných stránek a plánování zlepšení těch slabých. Jeden z indikátorů vede právě k tvorbě profesního portfolia jako prostředku profesního rozvoje. Další se zabývají například:

- *schopností posoudit svoje přednosti a meze ve své pedagogické činnosti a pracovat na svém dalším rozvoji;*
- *schopností formulovat plán svého profesního rozvoje;*
- *dokládáním obsahu a výsledků svého dalšího vzdělávání.*

Z evaluačního nástroje můžete vybírat indikátory (viz příloha 1), které se vám jeví zajímavé, a čas od času se k nim vracet. Postupně se budou vaše myšlenky, názory a zkušenosti ve světle získaných dalších informací, učení a zkušeností měnit a prohlubovat. Portfolio jako dynamický nástroj profesního rozvoje umožňuje tyto změny zachytit a dokumentovat – jeho obsah můžete průběžně doplňovat či měnit.

Předpokládáme, že bude zajímavé a pro vás (ale i akademické pracující a provázející učitele) velmi důležité sledovat vaše rozvíjející se profesní myšlení.

2.3.3 Moje profesní vzdělávání

Profesní portfolio v našem reflektivně pojatém přípravném vzdělávání učitelů umožňuje „propojovat nejen pedagogickou teorii s praxí, ale též obecně pedagogická a didaktická, oborová a oborově didaktická i další obecně kultivující témata a otázky“ (Tomková, 2018, s. 215), kterými se budete vy, studující učitelských oborů, v průběhu studia zabývat.

V jakékoli fázi tvorby portfolia (sběru, výběru, reflexi) hraje velkou roli tzv. kritický dialog (blíže v kapitole 1.2) s dalšími klíčovými aktéry, zejména akademickými pracovníky. V průběhu studia budete s portfoliem pracovat kontinuálně a výběr dokumentů a vaši reflexi ovlivní obsah předmětů, požadavky na jejich zakončení či způsob výuky akademických pracujících. V následujícím textu si proto pouze nastíníme vybrané mezníky práce s portfoliem v průběhu studia.

Jeden z prvních momentů, kdy se setkáte s portfoliem je *Vstupní pedagogická praxe*. Praxe probíhá blokově po dobu jednoho týdne ve vybraných fakultních mateřských školách v Brně, které se liší svým zaměřením (Daltonský plán, Začít spolu, Podpora zdraví v MŠ, běžné mateřské školy). Její součástí je také nahlédnutí do dětské skupiny a první třídy základní školy.

V hospitačních záznamech (deníku praxe) budete reflektovat edukační prostředí, práci i učitele a činnosti dětí. Praxi předcházejí a na praxi navazují reflektivní semináře, kterých se účastní pedagog/pedagožka a psycholog/psycholožka z řad akademických pracujících. V těchto reflektivních seminářích jste vedeni k poznávání dynamiky vlastního chování a prožívání, sebepojetí, slabých a silných stránek své osobnosti se zaměřením na jejich další rozvoj. Po absolvování praxe a reflektivních seminářů zpracováváte esej na téma *Co mi přinesla vstupní pedagogická praxe* (viz příloha 2). Ta se může stát prvním artefaktem vašeho portfolia. Reflexe zkušeností z mateřské školy z jiné pozice, než jste dosud pravděpodobně zažili – tedy z pozice dítěte, vás povedou k detailnímu popisu edukační reality a přispějí k lepšímu porozumění pedagogickým a psychologickým tématům v dalších předmětech studia.

Zlomovým okamžikem v přípravě na profesi učitele se zcela jistě stane tvorba projektů vzdělávání. V rámci předmětu *Teorie a praxe kurikula předškolního vzdělávání* se budete učit principům projektové výuky (Dewey, 1992) a integrované tematické výuky (Kovalíková, 1989). Na konci semestru budete prezentovat svoje projekty – buď jako posterovou (viz obr. 3), nebo formou elektronické powerpointové prezentace. Ostatní studující hodnotí, jak jste projekt zpracovali, hodnotí i konzistenci cílů a zvoleného obsahu. V hodnocení se zaměřují také na zvolené strategie s oporou o konstruktivistické teorie, ale i teorie učení vhodné z hlediska specifik předškolního vzdělávání a vzdělávání dětí mladšího školního věku.



Obrázek 3. Prezentace projektu vzdělávání v MŠ.

Na pedagogické praxi, která je s tímto předmětem spojená (*Praxe kurikula předškolního vzdělávání*) pořizují studující videozáznam. Mají za úkol nahrát libovolný výstup a na jeho základě vytvořit asi pětiminutovou prezentaci. Praxi písemně vyhodnocují (viz příloha 3). Poté

se studující setkávají v rámci kolokvia na tzv. supervizních skupinových setkáních (Korthagen et al., 2011, s. 117) ve skupinách po šesti. Po zhlédnutí videozáznamu mají za úkol vyhodnotit pozitivní momenty a navrhnout další možné způsoby práce s dětmi.



Obrázek 4. Supervizní setkání nad prezentacemi videozáznamů výuky studujících.

Vyučující vstupuje do rozboru videozáznamů v roli supervizora⁶ a v případě potřeby využívá otázky, které posilují vaše percepční schopnosti a schopnost analyzovat interakce, didaktické situace (naplnění cílů, vhodnost zvolených metod aj.) apod.

Výstupy z tohoto předmětu se zpravidla stávají zásadními artefakty portfolia. Dalšími standardními artefakty bývají sebe/reflexe souvisejících praxí (viz přílohy 4 a 5).

Z hlediska oborově zaměřených předmětů můžeme zmínit například předmět *Výtvarné projekty s reflektovanou praxí*. Předmět vám přinese nejen odborné znalosti a dovednosti z oboru výtvarná výchova, ale také poznání, proč a jak dítě tvoří. Je také důležité, abyste poznávali výtvarnou tvorbu konkrétních dětí, vývojová stadia dětské kresby, kreslířskou typologii, ale též motivaci, proč dítě tvoří (nebo netvoří). Do svého portfolia tak můžete zařadit reflexi vlastních zkušeností, s jakou podporou tvorby jste se setkali, jaké jsou vaše individuální zážitky, co pro vás tvoření znamenalo a znamená.

⁶ Jde o průvodce, který pomáhá supervidovanému týmu (v tomto případě skupině studujících) při reflektování prezentovaných videozáznamů. Pomoc spočívá v prohloubení porozumění vzdělávacím situacím, umožňuje rozvoj nových perspektiv profesního jednání (Korthagen et al., 2011, s. 117–131). Převažuje konzultativní dialogický charakter supervize, v němž převládá usuzování na různé možnosti (Janík & Minaříková et al., 2011, s. 28).

V portfoliu si můžete shromáždit zajímavé – reprezentativní – soubory dětské tvorby, především je třeba si však uvědomit, že se nejedná pouze o líbivé obrázky, které nám mají konkrétní dítě připomenout. Portfolio může poskytnout informace o vývoji jedinečného výtvarného projevu, nabídne příležitost věnovat se obsahům, které nám dítě prostřednictvím kresby, malby, ale též prostorové tvorby sděluje. Znalost specifik dětského výtvarného projevu také umožňuje reflektovat praxi výtvarných činností – např. jsou-li specifika zohledněna v rámci částečně řízených výtvarných činností, které mají realizovat děti heterogenní třídy, nebo v hodnocení výstupů učitelem.

Odborné znalosti (nejen z oblasti tvorby dítěte) vedou k uvažování o tom, k jakému cíli směřovala nabízená činnost, ale též k přemýšlení, proč jsou výstupy výtvarné aktivity téměř identické apod. Tyto zkušenosti a znalosti můžete sdílet s ostatními studujícími, můžete si také uvědomovat, že pedagogická praxe přináší kladné, ale též záporné zkušenosti, s nimiž je třeba pracovat, hledat alternativní řešení přístupu k dítěti a jeho tvorbě. Proto je nutné, abyste se postupně stávali profesionály, vybavenými kompetencemi, které vám umožní aktivně a tvořivě projektovat a realizovat (nejen) výtvarné činnosti, a to v souladu s výchovnými a vzdělávacími cíli danými kurikulárním dokumentem. Odborné znalosti a zkušenosti vám též umožní reagovat na pedagogické situace, potřeby a dispozice konkrétních dětí. Jen tak budete schopni vyvarovat se nápodoby doporučovaných tzv. zaručeně úspěšných činností, které slouží především vnějším cílům.

Považujeme za přínosné do portfolia zařazovat vybrané materiály, které jsou především výsledkem dokumentace a hodnocení vaší vlastní práce a zejména cenných inovací, kterými obohacujete pedagogickou praxi. Motivací pro ně mohou být často pozitivní zkušenosti z vlastní reflektované tvorby, která probíhá v rámci profesní přípravy.

Intenzivně se s profesním portfoliem pracuje v reflektivním semináři *Vstupní pedagogické praxe* (1. semestr), v semináři *Předškolní pedagogiky* (2. semestr) a v semináři *Pedagogicko-psychologické diagnostiky* (3. semestr). V těchto předmětech se postupně seznamujete s účelem portfolia, jeho obsahem a kritérii jeho kvality.

2.4 Kritéria pro formativní a sumativní hodnocení portfolia

Pro lepší rozlišení toho, co je považováno za kvalitní portfolio, formulujeme kritéria kvality jak pro proces tvorby portfolia, tedy spíše z hlediska jeho formativní funkce, tak pro prezentační portfolio, tedy kvalitu z hlediska spíše jeho sumativní funkce:

- Portfolio zachycuje pojetí výuky studenta/studentky, jejich osobní filozofii.
- Portfolio je osobitě strukturované, studující dokáže strukturu vysvětlit.
- Portfolio obsahuje zkušenosti z různých období.
- Portfolio obsahuje rozmanité artefakty (oborově, typově, metodicky apod.), studující jejich výběr dokáže vysvětlit.
- Artefakty dokladují profesní posuny, ale také chyby, zachycují cíle profesního rozvoje.
- Portfolio obsahuje reflektivní komentáře a poznámky formulované bezprostředně, ale i opakovaně (s časovým odstupem). Komentáře jsou formulované odborným jazykem a s oporou o odborná teoretická východiska.
- Při práci s portfoliem studující hledá/nachází souvislosti mezi jednotlivými artefakty.

Kvalitu profesního portfolia snižuje vkládání převzatých materiálů (prezentací z výuky, článků a odborných textů, plánů cizí výuky apod.), minimum reflektivních poznámek nebo jejich popisný charakter, nezřetelná struktura, nereprezentativnost vložených materiálů a jejich neautentičnost, tedy nepochopení smyslu portfolia.

3 Portfolio u státní závěrečné zkoušky

Portfolio se od roku 2027 stává samostatně hodnocenou složkou státní závěrečné zkoušky, a nahrazuje tak obhajobu bakalářské práce. Současně je portfolio také součástí zkoušky z pedagogiky a psychologie.

3.1 Prezentace a obhajoba portfolia jako samostatná součást státní závěrečné zkoušky

Prezentaci a obhajobě portfolia u státní závěrečné zkoušky předcházejí tři předměty. První z nich si zapisujete ve 4. semestru. Předmět *Tvorba portfolia* nahrazuje původní předmět *Bakalářské práce – projekt*. V něm budete mít možnost inspirovat se od studujících 3. ročníku, kteří budou prezentovat prostřednictvím powerpointové prezentace svoji finální podobu portfolia. V tomto semestru bude vaším úkolem revidovat dosavadní podobu portfolia a hledat vlastní profesní filozofii, která by vám měla pomoci najít klíč k jeho struktuře.

Druhý předmět, který si zapíšete v 5. semestru *Struktura a obsah portfolia*, poskytuje prostor pro vyjasnění klíče ke struktuře portfolia a ujasnění si svých profesních dovedností s oporou o *Rámcem profesních kvalit učitele mateřské školy* (Syslová & Chaloupková, 2015).

Závěrečný předmět zapisovaný v 6. semestru *Prezentace portfolia* slouží k finalizaci celkové koncepce portfolia. V tomto semestru máte možnost představit svoje portfolio prostřednictvím powerpointové prezentace studujícím 2. ročníku, a poskytnout jim tak inspiraci k vlastnímu pojetí portfolia. V rámci tohoto předmětu si také poskytnete kolegiální zpětnou vazbu tím, že vyhodnotíte kvalitu portfolia některého ze studujících vašeho ročníku.

Pro vzájemné kolegiální hodnocení vám může pomoci typologie portfolia. Ta byla vytvořena na základě empirických zkušeností (Rodová & Syslová, 2021, 2024) a rozlišuje šest základních typů portfolia. Typologie vám může pomoci uvědomit si, jakou kvalitu portfolio vykazuje.

Na konci semestru předložíte svoje portfolio tzv. **zpravodaji**, kterým bude akademický pracovník či pracovnice z katedry primární pedagogiky, kteří vaše portfolio ohodnotí a z tohoto hodnocení bude vycházet i celkové hodnocení *Obhajoby portfolia* jako jedné ze součástí státní závěrečné zkoušky. Zpravodaj bude současně členem komise pro obhajobu portfolia. I jeho hodnocení musí být v souladu s kritérii pro kvalitu portfolia.

3.1.1 Typy portfolií

Každé portfolio má svůj osobitý charakter a jeho kvalitu předurčuje povaha naplnění jednotlivých kritérií (viz kapitola 2.4). Pro lepší orientaci jsme identifikovali šest typů portfolií, které jsme v souladu s Tomkovou (2018)⁷ označili:

- originální profesní portfolio;
- živé profesní portfolio;
- bilanční profesní portfolio;
- studijní profesní portfolio;
- formální profesní portfolio;
- nezajímavé profesní portfolio.

První typ, který jsme nazvali *originální profesní portfolio*, naplňuje všechny položky kritérií. Obsah je bohatý a různorodý, s vyváženým poměrem teorie a praxe. Struktura je vnitřně konzistentní, vybrané artefakty jsou začleněny promyšleně, hojně se objevují reflektivní poznámky i práce s profesními cíli. K výrazným rysům patří grafické zpracování, které podtrhuje originalitu a autentičnost. Portfolio podává ucelený profesní obraz svého majitele, součástí jsou explicitně formulované profesní cíle.

V pořadí druhý typ, který jsme označili jako *živé profesní portfolio*. Také naplňuje všechny položky kritérií, byť ne excelentně. Je pro něj charakteristická srozumitelná struktura, naplněná různorodými artefakty s vyváženým obsahem teorie a praxe, v nichž je akcentován vlastní profesní rozvoj. Reflektivní poznámky se objevují, ale mají kolísavou kvalitu, práce s vlastními nedostatky není systematická. Profesní cíle buď chybí, nebo se objevují nahodile, práce s nimi také postrádá důslednost. Tento typ podává ucelený profesní obraz svého majitele, dokládá jeho živý zájem o problematiku předškolního vzdělávání, je autentický, ale lze najít rezervy.

Třetí typ, *bilanční profesní portfolio*, zahrnuje čtyři složky kritérií, zpravidla chybí profesní cíle. Typický je akcent na posloupnost průchodu studiem. Obsahuje materiály, které vznikly především v rámci studijní přípravy, převažuje tedy praktická složka, i když teorie je také přítomná. Výrazným rysem je kritický a analytický přístup k vlastním praktickým zkušenostem, který se odráží v reflektivních poznámkách.

⁷ Vzorové profesní portfolio, živé profesní portfolio, studijně profesní portfolio, reflektivně profesní portfolio, procesně bilanční portfolio, dvouoborové profesní portfolio, originální profesní portfolio, nezajímavé profesní portfolio, nepravdivé profesní portfolio, nepřijatelné portfolio.

Ve čtvrtém typu, *studijním profesním portfolio*, jsou sledovaná kritéria zastoupena nevyváženě, akcent je kladen na studijní a praktickou složku profesní přípravy. Charakterizuje její převaha materiálů vztahujících se k praxi. Struktura kopíruje chronologii studia. Reflektivní poznámky působí formálně. Profesní cíle i reflexe zpravidla chybí.

Zbývající dva typy portfolio vykazují nepřítomnost většiny kritérií. V případě pátého typu, *formálního profesního portfolio*, celý koncept působí nahodile. Typy dokumentů se opakují, působí neautenticky a poměr teorie a praxe je nevyvážený. Struktura není propracovaná, její koncept není důsledně uplatněn v celém portfolio. Reflektivní poznámky jsou vedeny formálně nebo zcela chybí, jakož i práce s profesními cíli.

Pro poslední typ, který jsme nazvali *nezajímavé profesní portfolio*, bývá typický povrchní přístup k výběru obsahu a formální zpracování struktury. Vztah teorie a praxe je nevyvážený, chybí reflektivní složka i práce s profesními cíli.

3.1.2 Hodnocení prezentace a obhajoby portfolio

Nejen kvalita profesního portfolio, ale i jeho prezentace před zkušební komisí je důležitou součástí hodnocení. O kvalitě portfolio má zkušební komise informaci ze zprávy od zpravodaje. Zkoušející budou tedy sledovat primárně kvalitu **prezentace portfolio** a následnou **rozpravu**, která se bude odvíjet od prezentace portfolio a případných otázek zpravodaje vyplývajících z jeho zprávy.

Požadavky na kvalitu prezentace a obhajoby portfolio jsme shrnuli do sedmi kritérií celkového hodnocení u státní závěrečné zkoušky:

- výkladová linie, která vychází z vaší profesní filozofie a které odpovídá celková struktura portfolio;
- prezentace profesních posunů a vyhodnocení silných i slabých oblastí profesních dovedností s oporou o artefakty v portfolio;
- formulování cílů profesního rozvoje na základě analýzy profesních dovedností;
- vysvětlení propojenosti praktických zkušeností s teoretickými poznatky;
- formulování odpovědí a zpracování připomínek zpravodaje;
- používání spisovné češtiny a odborné terminologie;
- schopnost vyjádřit podstatu a neulpívat na jednotlivostech.

3.2 Portfolio jako součást zkoušky z pedagogiky a psychologie

Portfolio tvoří také nedílnou součást zkoušky z pedagogiky a psychologie. V této části státní závěrečné zkoušky slouží portfolio jako doklad profesní způsobilosti. Očekává se, že prokážete schopnost propojit a syntetizovat poznatky základních pedagogických a psychologických disciplín s praktickými zkušenostmi. Hodnocení se odvíjí od obdobných kritérií kvality výkonu, jaké jsme formulovali v předcházející kapitole. Jde o kritéria:

- výkladová linie zvoleného okruhu je osobitá a opírá se o vybrané artefakty z portfolio;
- studující používá spisovnou češtinu a odbornou terminologii;
- studující propojuje praktické zkušenosti s teoretickými poznatky.

V průběhu tvůrčí práce s portfoliem mějte na paměti, že portfolio je váš majetek, studnice vašich profesních zkušeností, vzniká dlouhodobě a jeho výsledná podoba by měla odrážet vaši jedinečnost!

Literatura

- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Grada Publishing.
- Campbell, E. (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357–385.
- Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Jan Leichter.
- Goodman, J. (1984). Reflection and teacher education: a case study and theoretical analysis. *Interchanges*, 15(3), 9–26.
- Hanušová, V. (2018). *Akční tvorba v mateřské škole* (Bakalářská práce). Masarykova univerzita.
- Havlíčková, M. (2012). *Tvorba a využití profesního portfolia pro formování odborných kompetencí studentů*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní v Praze. Dostupné z http://skoly.praha.eu/files/=84123/Skripta++-+TVORBA_A_VYU%C5%BDIT%C3%8D_PORTFOLIA.pdf
- Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie. Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Grada.
- Janík, T., & Minaříková, E., et al. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska – aplikace – výzkum*. Paido.
- Kasáčová, B. (2005). *Reflexivna výučba a reflexia v príprave učiteľa*. PF UMB.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerverf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Korthagen, F. A., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47–71.
- Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Portál.
- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a sebezrovoje*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge-Falmer.
- Painter, B. (2001). Using Teaching Portfolios. *Educational Leadership*, 58(5), 31–34.
- Paulson, F. L., & Paulson, P. R. (1996). Assessing Portfolio Using the Constructivist Paradigm. In *Student Portfolios. A Collection of Articles* (s. 27–46). Arlington Heights: IRI/SkyLight Training and Publishing.
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Univerzita Pardubice.
- Píšová, M. (2007). Portfolio v profesní přípravě učitele – otazníky, naděje, nebezpečí. In M. Píšová (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě učitele* (s. 39–54). Univerzita Pardubice.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti učitelské profese*. Masarykova univerzita.

- Rýdl, K. (2007). Role a využití portfolia v přípravě učitele ve Skandinávii. In M. Pišová (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě učitele* (s. 129–134). Univerzita Pardubice.
- Shulman, L. B. (1998). Teacher Portfolios: A Theoretical Activity. In N. Lyons, (Ed.), *With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism* (s. 23–37). Teacher College Press.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Spilková, V. (2001). Professional development of teachers and student teachers through reflection on practice. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 59–65.
- Spilková, V. (2007). Význam portfolia pro profesní rozvoj studentů učitelství. In M. Pišová, (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě učitele* (s. 7–20). Univerzita Pardubice.
- Svatoš, T. (2006). Studentské portfolio jako zdroj poznání postojů začínajících studentů učitelství. *Pedagogika*, 56(1), 45–57.
- Svojanovský, P. (2016). Podpora reflexe studentů učitelství perspektivou jejich vzdělavatelů. In V. Švec, P. Svojanovský, & B. Pravdová (Eds.), *Determinanty účinnosti učitelských praxí* (s. 45–76). Masarykova univerzita.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. Masarykova univerzita. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/551>
- Šilhánová, K. (2014). *Komunikace s dětmi aneb videotrénink interakcí. Manuál pro účastníky kurzu. KVIC Nový Jičín*, (nepublikováno, výukový materiál).
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Tomková, A. (2016). *Příprava učitelů a hodnocení její kvality v Belgii*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámeček profesních kvalit učitele*. Praha: NÚV. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramecek_profesnich_kvalit_ucitele.pdf
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Pdf UK.
- Wubbels, T. H., & Korthagen, F. A. J. (1990). The Effects of a Pre-service Teacher Education Program for the Preparation of Reflective Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 29–43.
- Wyatt, R. L., & Loper, S. (1999). *So You Have to Have a Portfolio. A Teacher's Guide to Preparation and Presentation*. Corwin Press.

PŘÍLOHY

- Příloha 1: Využití evaluačního nástroje Rámcem profesních kvalit učitele MŠ pro hodnocení výstupů na průběžné praxi
- Příloha 2: Esej ze vstupní pedagogické praxe v MŠ
- Příloha 3: Reflexe praxe spojené s předmětem Teorie a praxe kurikula předškolního vzdělávání
- Příloha 4: Reflexe pozorování v 1. týdnu souvislé praxe v MŠ
- Příloha 5: Reflexe plánovaných činností na souvislé praxi 2 v MŠ
- Příloha 6: Výtvarný projekt včetně jeho reflexe

Příloha 1:

Využití evaluačního nástroje *Rámeček profesních kvalit učitele MŠ* pro hodnocení výstupů na průběžné praxi

Svoji práci budu hodnotit podle nástroje *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*.

Nejprve ji zhodnotím podle *prostředí pro učení*.

- 1.1 K dětem jsem se snažila být zdvořilá a zdvořilost u dětí si myslím, že jsem také podpořila tím, že jedna holčička říkala, že si myslela, že to budou dělat jen oni tři a najednou to dělají všichni, vysvětlila jsem jí, že ostatní si to chtějí také zkusit. Příležitost pro vyjádření zkušenosti děti měly, když jsem se jich ptala, co udělá, když smícháme červenou a modrou, a ony říkaly, že to dá fialovou, že už to viděly. Myslím si, že měly i prostor k vyjádření názoru, ale k vyjádření představ asi úplně ne. Vstřícnost k dětem jsem projevovala i zájmem o jednotlivé děti, snažila jsem se, aby se všichni, kdo chtěli, vystřídali.
- 1.2 Uvědomuji si, že jsem děti moc nevedla ke spolupráci, tudíž jsem je za ni nemohla ani ocenit.
- 1.3 Aktivita asi nebyla postavená na silných stránkách žádného z dětí, asi to u ní úplně nešlo, a možnost prožít úspěch dávala jen částečně, děti byly šťastné, když začala voda překapávat právě tam, kde kelímky spojily ubrouskem, ale žádné povzbuzování z mé strany neproběhlo.
- 1.4 Jelikož praxe byla krátká, tak jsem si žádné záznamy o dětech nevedla a aktivity se mohli zúčastnit všichni, co chtěli, ale že bych tam vyloženě vzala děti izolované, to ne, ale jak jsem to ve třídě pozorovala, tak tam ani vyloženě odmítané děti dle mého názoru nejsou.
- 1.5 Otázky dětí jsem párkrát přeměrovala na děti obecně, ne na nikoho konkrétního, ale párkrát jsem odpověděla i já, dovednost ocenit se navzájem jsem asi moc nepodpořila. Myslím si, že na otázku jsem jim poskytla dost času, ale spíše jsem se ptala já, než abych je povzbudila ke kladení otázek. V této činnosti děti neměly moc prostoru pro vyjádření svých pocitů, ale děti jsem zapojovala do rozhodování, když jsem se jich ptala, jestli stačí takto sytá barva nebo ji uděláme ještě sytější.
- 1.6 U této činnosti se nerozvíjela moc dovednost respektovat pravidla a řád, ke slušnému a respektujícímu chování jsem děti vedla tím, že se musely střídat, aby se na všechny dostalo, a upozorňovala jsem je, aby se posunuly, aby viděly všechny děti, na konkrétní problém chování jsem neupozorňovala, myslím si, že to nebylo potřeba.
- 1.7 Tyto činnosti z takovéto krátké ukázky nejsou patrné, musela bych být ve školce déle, abych mohla tohle vytvářet, ale k úklidu po této činnosti jsem je vedla (v ukázce to není vidět).

Teď ji zhodnotím podle *procesů učení*.

- 2.1 Opět pro dlouhodobější práci s dětmi.
- 2.2 Myslím si, že v této situaci mohly využít některé své zkušenosti, např. s mícháním barev. Situace k přemýšlení zde také byly, ale asi ne ke konfrontaci názorů a představ. Otevřené otázky jsem se snažila klást, ale uvědomuji si, že jich nebylo mnoho a hodně jich bylo spíše uzavřených. Ve skupince jsem pracovat chtěla, ale jak už jsem říkala, později se přidalo více dětí. Bylo zde i pár hotových poznatků a nejsem si jistá, jestli se z toho nestalo trochu frontální vyučování. Učení bylo založené na aktivní účasti dítěte, děti tvořily pokus, i když vždy jen jedno dítě, každé chvíli.
- 2.3 Tyto body opět nelze rozpoznat z jedné činnosti.

- 2.4 Tato aktivita nebyla propojená s reálnými životními situacemi, ale když děti kapaly červené barvivo do vody, tak jedna holčička říkala, že je to jako krev. Ani nebyla propojená s osobními představami dětí. Problémů k řešení děti moc neměly, ale nějaký přece jen ano.
- 2.5 Snažila jsem se o používání spisovné češtiny a jazyka pro děti srozumitelného, prostředky neverbální komunikace jsem moc hojně nevyužívala, ale používala jsem např. ukazování prstem.

Uvědomuji si, že moje práce má některé klady, ale také spoustu nedostatků, na kterých je třeba pracovat.

Příloha 2:

Esej ze vstupní pedagogické praxe v MŠ

Před nástupem na praxi do fakultní mateřské školy jsem již měla určitou představu, jak by dění ve školce mohlo probíhat, jelikož mám i osobní zkušenosti s takovým zařízením. Sama pracuji jako chůva v mateřské škole, a to ve třídě věkově homogenní, tedy dvouletých dětí. Proto jsem měla, jak se později ukázalo, představy trochu zkreslené, jelikož škola, kterou jsem na praxi navštívila, měla věkově heterogenní třídy a dvouleté dítě bylo pouze jedno, tudíž společné i volné aktivity probíhaly úplně jiným způsobem, než jaký znám z mé práce.

Sama jsem zvyklá na to, že dětem musím pomáhat ve mnoha situacích, nejen při oblékání či hygieně, ale i při řešení konfliktů. Při motivační praxi jsem velmi ocenila, jak již děti dokázaly pracovat spolu bez velkých zásahů učitelky. Při oblékání starší pomáhaly mladším, při konfliktech, například o hračky, již řešily spor zpravidla slovy, dokázaly si říci, co se komu nelíbí, a jen málokdy musela zasáhnout učitelka. Ta se do takových situací zapojovala pouze, když přišly samy děti s prosbou o pomoc, potom jim udílela rady, jak mohou danou situaci řešit, nikoli co mají dělat, nebo když se dětem nedařil konflikt vyřešit a chtěly zapojit fyzickou sílu, což se zejména u těch mladších někdy stávalo. Někdy mě i zaskočilo, kolika záležitostem pouze přihlížela, a nedokázala jsem uvěřit, že to děti zvládnou samy, ale později jsem musela uznat, že to opravdu funguje, a děti se tak učily velmi dobře samostatnosti.

Další, co pro mě bylo novou zkušeností a zároveň i porovnáním, byl celkový chod školy, protože se děti učily být samostatnými po celý den i při zdánlivých maličkostech. Po příchodu do školky nevolaly přes celou třídu na paní učitelku „Dobrý den!“, jak to někdy bývá, ale pokaždé přišly k ní, podaly si spolu ruce a pozdravily se. Dříve bych si myslela, že je to velmi pěkné, ale možné jen s dětmi staršími, zde jsem zjistila, že to ocení a zvládnou i ty nejmladší děti. Ty si dále samy šly prostřít místo u stolečku, aniž by jim to musel kdokoli připomínat, a samy si daly ranní ovoce, až později byla společná svačina. Na tomto rituálu se mi líbilo, že děti nejsou nuceny dělat vše spolu, ale mohou být i samy a v klidu se najíst.

Poté následovala volná hra dětí zároveň s individuálními činnostmi s paní učitelkou. I při ní děti nebyly nijak moc hlídány, co mohou a nemohou, což mě upřímně občas zaskočilo. Následovala společná snídaně a potom aktivita v kruhu, kde si spolu děti, jak popovídaly, tak zacvičily. A pak se již děti začaly chystat na zahradu, oproti tomu, na co jsem zvyklá, to bylo na mnohem delší dobu, a to i v počasí, které nebylo zrovna přívětivé, sama jsem z toho měla trochu obavy, co budou děti tak dlouho venku dělat a zda jim nebude zima, ale velmi brzo jsem zjistila, že mé obavy byly zbytečné. Děti nebyly nijak omezené ve výběru hraček a činností, jak to bohužel znám ze své práce, a tím pádem se zabavily a zahřály po celou dobu.

Celkově mi vstupní motivační praxe dala představu o úplně jiném vyučovacím stylu a o tom, co všechno děti dokážou, mají-li k tomu příležitost. Sama jsem si z paní učitelky vzala inspiraci a touhu sama sebe dále rozvíjet.

Příloha 3:

Reflexe praxe spojené s předmětem Teorie a praxe kurikula předškolního vzdělávání

Na praxi do mateřské školy jsem v letošním roce nastoupila s očekáváním, že si vyzkouším práci s dětmi v praxi. Zatím jsem na praxi pouze pozorovala, učila jsem se s dětmi komunikovat a být jim partnerem při hrách. V letošním roce jsem si poprvé vyzkoušela, jaké to je plánovat aktivity pro děti a jaká je i vlastní práce s dětmi. Očekávala jsem, že si v praxi vyzkouším teoretické poznatky získané z výuky, že si v praxi vyzkouším své schopnosti plánovat, reagovat na potřeby dětí, reagovat na různé nečekané situace, kterých jsem předpokládala, že během praxe nastane mnoho. A myslím si, že všechna tato očekávání praxe splnila.

Díky vstřícnosti paní učitelky jsme spolu s kolegyní mohly zrealizovat náš vlastní projekt, zaměřený na ochranu přírody a třídění odpadu. Je to jistě úplně jiná zkušenost realizovat vlastní projekt, vlastní aktivity, než projekt připravený zkušenou učitelkou. Z realizace vlastního projektu se studující naučí daleko více než z realizace projektu připraveného zkušeným učitelem. Díky tomu, že jsme mohly realizovat vlastní projekt, jsem se daleko více poučila z chyb, které nastaly. Byla to například dlouhá doba trvání aktivity, aktivita byla příliš statická, nebyla přiměřená věku dětí. Některé aktivity byly úspěšnější, v jiných jsme viděly právě výše zmíněné nedostatky.

Nových věcí pro mě bylo mnoho. Zkušenosti s prací s dětmi sice mám, ale je to spíše práce s dětmi staršími – na prvním stupni. V mateřské škole jsem ale pracovala s dětmi od 2 do 4 let věku. Občas se mi stalo, že jsem se zeptala na otázku, na kterou mě napadla jasná odpověď, ale děti na ni odpověděly úplně jinak, než jsem očekávala. Čili v komunikaci s dětmi jsem se občas dostávala do situací, které pro mě byly nové a trochu překvapující. Je to ale určitá forma sbírání nových zkušeností. Nová pro mě byla i samotná práce s dětmi, protože do této doby jsem přímo pro děti aktivity nepřipravovala. Zde pro mě byla nová samotná příprava projektu, na co vše se člověk musí soustředit, co vše musí člověk promyslet a propracovat.

Na začátku jsem se cítila opravu hodně nervózní. Měla jsem strach z neúspěchu, z nových situací, se kterými si možná nebudu vědět rady. Postupně ale tato nervozita opadala, naučila jsem se situace řešit více s klidem, zbytečně se nestresovat z toho, co by mohlo nastat, a lépe reagovat na nové situace. Mezi další pocity jistě patřila i únava, která se postupně dostavila, jelikož práce s dětmi byla někdy opravdu vyčerpávající. Nemohu ale opomenout ani pozitivní pocity jako radost, kterou jsem měla, když jsem viděla, že i děti mají radost a že je nabízené aktivity baví. Dále spokojenost se svým výkonem po dobře odvedené aktivitě. Občas se ale také dostavilo zklamání z věcí, které se nepovedly podle mých představ tak, jak jsem je měla naplánované.

Největší problém, se kterým jsem se setkala, byl nesprávný odhad časové náročnosti. Občas se mi stalo, že děti aktivity nestihly, měla jsem toho naplánovaného přespříliš. Další problém byl s tím, že jsem do aktivit málo zapojovala pohyb, který děti opravdu potřebují. Občas byly i vzhledem k délce aktivity děti již nesoustředěné, neposlouchaly a moc jsem si s tím nevěděla rady. Jsem ale ráda, že i takovou zkušeností jsem si mohla projít, protože chybami se člověk učí a do příští praxe již mám ohledně plánování mnoho dalších zkušeností a postřehů, čeho se vyvarovat.

Na praxi mě velmi příjemně překvapilo, jak funguje spolupráce mezi dětmi. Snažila jsem se totiž o to, aby v situaci, kdy třeba nějaké dítě potřebovalo pomoc, mu pomohl někdo z kamarádů. Pokud jsem uznala, že to děti zvládnou vyřešit samy, poradila jsem mu, aby zkusilo

zajít za nějakým kamarádem, o kterém jsem věděla, že již má s danou situací zkušenost, a s ním, aby zkusili situaci vyřešit. Nebyla jsem si jistá, zda budou děti ochotné si navzájem pomáhat a radit si, ale opak byl pravdou. Děti vždy velice ochotně šly a kamarádovi poradily.

Chtěla bych se zlepšit v oblasti komunikace. Víím, jak jsou důležité pochvaly a ocenění, o což jsem se také po celou dobu praxe snažila. Často jsem ale bohužel opouštěla popisování toho, co vidím, k paušálním pochvalám. Často se mi to stávalo hlavně ve chvíli překvapení, když jsem něco nečekala, poté jsem dětem často říkala, že jsou šikovné a podobně. Dále samozřejmě také musím získávat další zkušenosti v oblasti plánování aktivit. Z této praxe mám již mnoho zkušeností, víím, že ale stále budu narážet na nové a nové situace a chtěla bych tyto situace využít k tomu, abych se opět posunula o kousek dál a nacházela nová a nová řešení.

Příloha 4:

Reflexe pozorování v 1. týdnu souvislé praxe v MŠ

1. DEN

Metodické poznámky (průběh pozorování)

- V MŠ téma: Cestujeme po světě, tento týden „objevení Ameriky“ – indiáni.
- Celkové klima třídy, až na jedno dítě (Honzík M.), je překvapivě dobré, děti vytváří skupinky, hrají si, jsou rády, že jsou opět spolu.
 1. Silnější kamarádské vztahy mají:
 - Táda + Martin, Dan + Míša Z. + Kubík, Emma + Eli + Ema, Lilly + Stella
 - Děti se usmívají, probíhá mezi nimi dobrá komunikace, plánují hry.
 - Např. Michal: „Dany, a budeme si venku hrát na to, co ve třídě? Budeme v tom pokračovat?“ Dany odpovídá, že ano.
 - Martin ve třídě: „Budeme si hrát na indiány?“ Táda: „Jóó, ale to potřebujem nějaký věci. Ten stan.“ Martin: „Né, to je teepee.“ Načež mě jdou děti poprosit o teepee, vyrobený ohýnek a kostýmy. (Ty jsou k dispozici ve společných prostorách pro všechny třídy, vždy se na nich domlouváme, děti si je nemohou vzít samy!)
 - Emma, Eli, Ema – hra s panenkami, poté chvíli řeší spor o šátky.
 - Eli (5) původně přichází do školky s pláčem a slovy: „Dneska nemám dobrý den.“
 - Lilly (4) + Stella (3) – opět radostné přivítání a objetí. Radost v podobě „poskoků“.
 2. Děti, které nemají tak silné kamarádské vztahy, avšak výrazný problém s ostatními nemají: Sebík, Vanesa, Niki, Matěj, Míša M., Eliška.
 3. Absence: David, Adam, Toník, Anna, Vašík, Magdalenka, Honzík S.
(z toho pouze Adam (5) je člen „silné party“, ostatní ve věku 3–4 roky)
 4. Dvojice Christy + Honzík M. = popis situace:

Honzík do MŠ přichází s otcem a slovy „Já nechci jít do školky“ /pozn: Tohle dítě je v kolektivu i starších dětí velmi oblíbené, komunikativní, bystré. Avšak je také velmi paličaté. Když není po jeho, (často hádky o hračky), vzteká se a hystericky pláče (nemluví)/. Otec se s ním 3× loučí! Se slovy „Tak já už jdu. Ahoj“ a neustále se vrací zpět. Otec odchází, Honzík se stále vzteká.

Do MŠ přichází Christiánek, první, co řekne, je: „Jejda Honzíku, co s tebou budeme dělat?“ Hladí ho a nabízí mu auto.

Já jsem se s ním snažila komunikovat různými způsoby, nic nezabíralo. Tak jsem nakonec naznala, že se „z toho musí dostat sám“. Ale naopak byl čím dál hysteričtější. Honzíka „uklidnila“ až kolegyně přicházející z vedlejší třídy.

Informace o výsledku pozorování (reflexe)

- Důležité: E + E + E vést stále k tomu, aby spory řešily samy, protože to zvládnou. S kolegyní si také všimáme, že situace jsou lépe vyřešené, když je přítomna Emma R., je mírnější povahy a tuto trojici „koriguje“. Já jsem naopak názoru, aby i Eli a Ema K. se naučily spolu spory řešit, tak jim do toho nezasahovat. Nejsou hloupé, mají dobré základy z rodiny. Kolegyně má trochu jiný přístup, který mi nevyhovuje...
- Honzík M. – sleduji rozdílné přístupy rodičů – maminka si stojí za tím, co řekne, otec je ovládaný Honzíkem, nemá pevnou ruku. Při předávání dítěte jsem mu taktně řekla, že není problém, když tu s Honzíkem chvíli zůstane a pohraje si, ale když mu řekne, že už odchází, tak že to má udělat a opravdu odejít.

- Jak ale předcházet těmto situacím (scénám), které vznikají i v průběhu dne? Na tohle dítě je tedy nutné se více soustředit, ev. udělat podrobnější záznam z pozorování.
- Pozn.: 2. a 3. den: při příchodu **již bez problému, rodiče začínají více spolupracovat.**

2. DEN

Metodické poznámky (průběh pozorování)

- V MŠ tzv. Hračkový den (akce 1x za měsíc) – děti si ráno do MŠ donesou svoji hračku, představí ji kamarádům, hrají si s ní, kreslí si ji do svého památníčku.
- Stavba domku pro své hračky, návaznost na Ameriku, indiány a teepee, jaké hračky asi mají indiánské děti?
- Skupiny dětí po 5 (rozdělení dle barevných kostek).
- Děti, které spolu ve skupině spolupracují při ČŘČ:
1 skupina: Honzík s Danem; 2. skupina: Táda se Sebíkem; 3. skupina: Emma + Eli;
4. skupina: Martin + Míša M., ostatní členové skupiny příliš nespolečně spolupracují s ostatními, spíše úkol plní individuálně.

Informace o výsledku pozorování (reflexe)

- Nechápu zadání úkolu „Postavit ve skupině jeden dům“ – společně se nezapojuje celá pětice dětí, spíše se ve skupinkách tvoří ještě tzv. „podskupinky“, nejmenší děti (3) tvoří úplně samy.
- Děti jsou správně vedeny ke spolupráci, např. zpětná vazba skupině (5 dětí – 3 chlapci, 2 dívky): „Vidím kluci, že jste každý něco postavil, máte moc krásné domečky. Stavěli jste je ovšem dohromady? Jak je spojíte, abyste měli jeden velký dům? Domluvíte se?“ Dvě dívky ve věku tři roky se nezapojují ke klukům.
- Zpětná vazba všem dětem poskytnuta – individuálně i hromadně.
- Pořízeny fotografie z průběhu činnosti (spolupráce dětí) i jejich výsledků.

3. DEN

Metodické poznámky (průběh pozorování)

- Paní asistentka je k dětem velmi milá, je klidná a tichá.
- S dětmi komunikuje tak, že se ptá, co dělají a proč.
- Děti podporuje ve spolupráci, rozvíjí jejich vyjadřování, nechá je domluvit.
- Občas méně pohotové reakce, ovšem tohle vnímání může vycházet z mé povahy.
- Ptá se, snaží se dodržovat určitá pravidla, např. při oblékání v šatně, kdy děti nechce obíhat, ale všimá si, jaký máme s kolegyněmi systém.
- Dokáže ocenit práci – líbí se jí naše „zdramatizovaná plavba lodí, kdy K. Kolumbus objevuje Ameriku“.

Informace o výsledku pozorování (reflexe)

- Myslím, že svojí povahou může „korigovat“ i více „hlučné a příliš aktivní“ učitelky.
- Nabídnout jí více prostoru pro práci s jednotlivci, který by jí mohl „více sedět“ než ruch ve třídě, o kterém tvrdí, že si to nedovedla v praxi vůbec představit, nebo si možná později zvykne a najde si svoji cestu?

4. DEN

Metodické poznámky (průběh pozorování)

- Téma karnevalu vychází z TP: „Cesta kolem světa“.
- Jeden den se před karnevaLEM scházíme a domlouváme na podrobnostech.
- Domlouváme se na tom, že každá učitelka bude zastupovat nějaký světadíl – domluva probíhá bez dohadů, každá si nachází to, v čem se bude dobře cítit. (I. – Asie – Japonka, B. – Afrika – černoška, J. + I. – Severní a Jižní Amerika – indiáni, D. – ČR – Češka, H. – Grónsko – Eskymák) – kostýmy si poskytujeme navzájem.
- V den karnevalu chybí dvě kolegyně (nemoc).
- Úvod karnevalu ve třídě žabek – improvizální úvodní řeč učitelek – postupně se doplňujeme, navazujeme na sebe, smějeme se, je příjemná atmosféra.
- Děti jdou do každé třídy plnit úkoly, po splnění se opět scházíme v žabkách.
- V průběhu akce vedeme děti ke spolupráci, aby se nad úkoly zamyslely a radily si.
- Nechceme, aby když přijdou, hned pokřikovaly „Paní učitelko, co mám dělat?“

Informace o výsledku pozorování (reflexe)

- Akci i spolupráci v kolektivu vnímám jako zdařilou, neregistruji nijak výrazné výkyvy, které je nutné rozebírat a zapisovat.

5. DEN

Metodické poznámky (průběh pozorování)

- Ve třídě staví iglú z látkových kostek, venku iglú ze sněhu (16. 2. nasněžilo).
- Eliška (3,5): „Paní učitelko, já si tady stavím tu Ameriku“ (pokládá látky na zem – třídí je dle barvy).
- Martin, Táda, Sebík, Honzík, Christy – hrají si s lodí, plastovými indiány, v lodi převáží brambory, zlato, ananas.
- Ema K. donesla z domu knihu, ve které našla na obrázku „zlato“ (prý to může být to, co „dovezl Kolumbus z Ameriky domů“). Knihu ukazuje dětem, dál v ní hledají další obrázky spojené s tématem.
- Šimon a Táda venku staví ze sněhu „lední medvědy“ (nikoli sněhuláka!).

Informace o výsledku pozorování (reflexe)

- Spontánní aktivita části dětí vychází z tématu, z čehož mám osobní radost.
- Pozoruji radost dětí při hře.
- Pozoruji lepší spolupráci mezi dětmi.
- Děti velmi kladně oceňují pozitivní zpětnou vazbu.

Příloha 5:

Reflexe plánovaných činností na souvislé praxi 2 v MŠ

Název činnosti:	Olympijské kruhy (21. 2.)
Typ inteligence:	Logicko-matematická
Pomůcky:	Barevné „chlupaté drátky“
Organizace:	Rozdělení dětí do skupinek, kde v každé skupině bude alespoň jedno zkušenější dítě.
Zadání pro děti:	„Děti, kdo ví, jak vypadají olympijské kruhy, kdo viděl vlajku? Jakou barvu kruhy mají?“ Následuje rozdělení do skupinek. „Zkuste se nejprve poradit ve skupinkách, vymyslet a vyrobit svoji variantu. Potom se můžete podívat, jak kruhy vypadají doopravdy, a popřípadě s těmi, co jste vytvořily, porovnat.“
Očekávané výstupy:	Pozná vlajku – olympijské kruhy, vyjmenuje barvy, starší určí tvar.
Reflexe:	<p>Na otázku „Děti, kdo si myslí, že ví, jak vypadají olympijské kruhy?“ odpovědělo 19 dětí, že to ví. Zůstaly sedět pouze 3, a zrovna ty, o kterých jsem si myslela, že právě ony to budou vědět a že by mohly být kapitáni družstev. Řekla bych, že právě tito tři jako jediní pochopili můj dotaz a správně přiznali, že to neví. Rozdělení do skupin tedy proběhlo se zadáním „Vytvořte prosím trojice“ (proběhly i menší úpravy asi u šesti dětí, které nedokázaly vytvořit trojici). Skupinky dostaly za úkol si vybrat 5 proužků, ze kterých mají tvořit kruhy. Děti nepochopily, že 5 proužků patří pouze do skupinky, nikoliv každému. (Proto jsem poté chodila po skupinkách a nabízela jim chlupaté drátky.)</p> <p>Dalším problémem bylo to, že někteří ztráceli orientaci, kde vlastně mají skupinku, jelikož jejich <i>místo nebylo pevně označené</i> barevnou kytíčkou (jako obvykle). Z davu jsem dokonce zaslechla i Eli (5): „Néé, za ní nepůjdeme [o Emmě], ona ty kruhy nezná, ta nám neporadí.“ (Přitom Eli byla ta, která se přihlásila, že kruhy zná.)</p> <p>Některé děti (nepočítala jsem kolik) vytvořily kruhy. Asi dvě je pokoušely dokonce spojit. Ovšem žádná skupina nevolila barvy takové, jaké na olympijské vlajce jsou.</p> <p>S vlajkou poté porovnávaly a zjišťovaly, že to, co mají v rukou, je úplně jiné. Činnost byla zrealizována v ranním kruhu se všemi dětmi (22 dětí, věk 3–5 let). <i>Nechtěla jsem jim předložit hotovou informaci</i> o tom, jak kruhy vypadají, spíše jsem byla zvědavá, co vymyslí. Děti se snažily z chlupatých drátků udělat kolečko – spojit ho. Tentokrát nijak výrazně mezi sebou nespolupracovaly.</p> <p><i>Zadání bylo příliš těžké</i>, s kolegyní vidíme děti, které jsou kreativní a úkoly zvládají a svoji činnost vždy nějak objasní, proč to tak dělají. Je ale ovšem i dost velká část dětí, která nemá téměř žádné zkušenosti a vůbec neví, co má dělat, je poté u nich vidět zklamání a odrazení od další činnosti. (Což velmi dobře znám sama ze své praxe.) Je tedy nutné</p>

těmto dětem pomáhat? Nebo jim může pomoci jejich zkušenější kamarád? Ovšem dá se to postavit i tak, že *tímto děti učíme „vyrovnat se s neúspěchem“*, *vyrovnat se s tím, „že nám něco nejde“*, a *nenechat se tak tímto neúspěchem odradit*.

Příloha 6:

Výtvarný projekt včetně jeho reflexe

Název mateřské školy	MŠ Pohádka Šimáčkova 1 628 00 Brno-Líšeň
Specifikace MŠ	Státní mateřská škola s celkovou kapacitou 187 dětí.
Počet a věk dětí ve třídě	Jednalo se o třídu homogenní (2–6 let), ve které je zapsáno celkem 28 dětí (v době realizování projektu bylo průměrně přítomných 21).
Obvyklá četnost výtvarných činností za týden	Částečně řízená výtvarná činnost probíhá ve třídě 1–3× týdně, plošný formát, individuální, občasně skupinová tvorba. Čas pro spontánní výtvarnou aktivitu vyhrazen v ranních a odpoledních hodinách.
Formy realizace výtvarných aktivit	Výtvarné aktivity mohou být organizovány formou individuální i skupinovou, zpravidla probíhají v prostorách třídy nebo školní zahrady, ojediněle i při vycházkách (tedy prostředí lesa, v okolí vodní plochy, v městské zástavbě).
Klíčové kompetence (dle RVP PV)	Komunikační kompetence – dítě, které ukončí předškolní vzdělávání, se dokáže plnohodnotně vyjadřovat a dokáže sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.).
Očekávané výstupy (dle RVP PV)	<ul style="list-style-type: none">• Seznámení se základními barvami, dítě je schopno tyto barvy určit a pojmenovat, všímá si jich ve svém okolí.• Dítě je schopno zacházet s výtvarnými pomůckami a materiály, je schopno vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech – výtvarných i ve slovních výpovědích k nim.• Dítě je schopno zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik.• Dítě je schopno ovládat koordinaci ruky a oka.• Dítě je schopno zvládat jemnou motoriku (zachází s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem, zachází s grafickým a výtvarným materiálem apod.).

Příklad jedné z realizovaných činností včetně její reflexe

Metodický list č. 4	
Název aktivity	<i>Červená je neposedná</i>
Věk dětí	2–6 let
Počet dětí	19 přítomných.
Organizace	Ve školní třídě, individuální.
Pomůcky	Tác s vyšším okrajem, tubusy od müsli MIXIT (popř. jiné uzavíratelné kruhové nádoby), papíry odpovídající velikosti tácu/tubusu, červená, žlutá a bílá temperová barva, kuličky různých rozměrů a materiálů, obalová strečová fólie.
Cíl aktivity	Rozvíjet schopnost koordinace pohybů a soustředění. Získat přímý citový prožitek a schopnost hovořit o těchto pocitech.
Výtvarná technika	Výtvarné experimentování netradičními prostředky a jejich kombinace.
Výtvarný problém	Při tvorbě a interpretaci vycházet z vlastních zrakových, sluchových i hmatových vjemů, vlastních zkušeností, prožitků a fantazie.
Metodická poznámka	Nejmenším dětem nebo dětem, které mají horší pohybovou koordinaci, můžeme tác ovinout jednou vrstvou obalové strečové fólie, aby jim kuličky z tácu nepadaly.
Motivace	S dětmi zahájíme den psychomotorikou s PET víčky, padákem, hmatovým chodníkem a lanem, využíváme pohybového aparátu jako výrazového prostředku vlastních pocitů. V rámci závěrečné fáze – zklidnění – čteme úryvek z knihy <i>Duhové pohádky – Červená pohádka – Jak Slunko na všechno přišlo</i> ⁸ a <i>Básničku o červené</i> ⁹ .
Pracovní postup	Tác/tubus jsme si vyložili tvrdým bílým papírem. Nechala jsem děti si na něj samostatně nakapat bílou barvu a různé odstíny červené a žluté barvy. Poté jsem jim nabídla na výběr z většího množství kuliček všech velikostí a materiálů, nechala jsem je, aby si vybraly počet, který budou schopné sledovat při pohybu na tácu, popř. který si vhodí do tubusu. Děti pak v plynulém pohybu tác nakláněly do stran, dávaly pečlivý pozor, aby se kuličky kutálely přes kapky barev, ale nikoliv z tácu na zem. Tubusem trásly ve všech směrech, různými rychlostmi. Nechala jsem děti nějakou dobu experimentovat a posléze jsme společně pozorovali, jakou kuličky zanechaly stopu a jak se plocha papíru na tácu nebo po vyndání z tubusu proměnila.

⁸ Fischerová, D., & Šafránková, I. (2012). Červená pohádka – Jak Slunko na všechno přišlo. In D. Fischerová, *Duhové pohádky*. Praha: Meander.

⁹ Fischerová, D., & Šafránková, I. (2012). Básnička o červené. In D. Fischerová, *Duhové pohádky*. Praha: Meander.

Reflexe aktivity: Děti v následné reflexi aktivity pozitivně hodnotily možnost pohybu u aktivity, nenutila jsem je sedět, ale mohly i stát nebo pochodovat. Všechny děti se shodly, že šlo o doposud nejzábavnější aktivitu. Některé uchvátil zvuk tubusu a pokoušely se jím třást v určitém rytmu nebo doprovázet známé melodie.



Obrázky 5–9. Červená je neposedná – pracovní postup a výsledek tvorby.

Sebereflexe: Naskytla se mi možnost pozorovat, jak v některých dětech, ač bez záměru, tato činnost probudila soutěživost, počítaly, kdo udržel kuličku na tácu nejdéle, komu vícekrát spadla apod. Propříště by se tomu dalo předcházet prací v menších skupinách nebo dvojicích na velkoformátovém papíru a například s míčky – děti by se vzájemně „hodnotily“ jako součást skupiny, nikoliv jako jednotlivci (Hanušová, 2018, s. 62–64).

Profesní portfolio v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol

doc. PhDr. Zora Syslová, Ph.D.,
doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D.,
Mgr. Veronika Rodová, Ph.D,
Mgr. et Mgr. Lucie Grůzová, Ph.D.,
doc. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

Jazykové korektury: Mgr. Bc. Klára Březinová
Návrh obálky: Mgr. Alena Poláčková
1., elektronické vydání, 2024

ISBN 978-80-280-0609-9

MUNI
PRESS

MUNI
PED

